



T.C.

AKDENİZ ÜNİVERSİTESİ

EĞİTİM BİLİMLERİ ENSTİTÜSÜ

EĞİTİM BİLİMLERİ ANA BİLİM DALI

YÜKSEK
LİSANS
TEZİ

TÜRKÇE ÖĞRETİMİNDE PROJE TABANLI
ÖĞRENME YAKLAŞIMININ ÖĞRENCİLERİN
AKADEMİK GÜDÜLENME DÜZEYLERİNE,
YARATICI PROBLEM ÇÖZME BECERİLERİNE VE
AKADEMİK ERTELEME EĞİLİMLERİNE ETKİSİ

GÜLNUR AKDAŞ MEMİ

EĞİTİM PROGRAMLARI VE ÖĞRETİM
BİLİM DALI

Antalya, 2025

T.C.
AKDENİZ ÜNİVERSİTESİ
EĞİTİM BİLİMLERİ ENSTİTÜSÜ
EĞİTİM PROGRAMLARI VE ÖĞRETİM ANA BİLİM DALI
EĞİTİM PROGRAMLARI VE ÖĞRETİM TEZLİ YÜKSEK LİSANS PROGRAMI

TÜRKÇE ÖĞRETİMİNDE PROJE TABANLI ÖĞRENME YAKLAŞIMININ
ÖĞRENCİLERİN AKADEMİK GÜDÜLENME DÜZEYLERİNE, YARATICI
PROBLEM ÇÖZME BECERİLERİNE VE AKADEMİK ERTELEME
EĞİLİMLERİNE ETKİSİ

YÜKSEK LİSANS TEZİ

Gölnur AKDAŞ MEMİ

Danışman
Doç. Dr. Miray DAĞYAR

Antalya, 2025

DOĞRULUK BEYANI

Yüksek lisans olarak sunduğum bu çalışmayı, bilimsel ahlak ve geleneklere aykırı düşecek bir yol ve yardıma başvurmaksızın yazdığımı, yararlandığım yapıtların kaynakçalardan gösterilenlerden oluştuğunu ve bu yapıtları her kullanışında alıntı yaparak yararlandığımı belirtir; bunu onurumla doğrularım. Enstitü tarafından belli bir zamana bağlı olmaksızın, tezimle ilgili yaptığım bu beyana aykırı bir durumun saptanması durumunda, ortaya çıkacak tüm ahlaki ve hukuki sonuçlara katlanacağımı bildiririm.

23/06 /2025

Gölnur AKDAŞ MEMİ

AKDENİZ ÜNİVERSİTESİ
EĞİTİM BİLİMLERİ ENSTİTÜSÜ MÜDÜRLÜĞÜNE

Gölnur AKDAŞ MEMİ'nin bu çalışması **23.06.2025** tarihinde jürimiz tarafından Eğitim Bilimleri Ana Bilim Dalı Eğitim Programları ve Öğretim Tezli Yüksek Lisans Programında **Yüksek Lisans Tezi** olarak **oy birliği** ile kabul edilmiştir.

İMZA

Başkan : Dr. Öğr. Üyesi Abdulkadir KURT
Ağrı İbrahim Çeçen Üniversitesi Eğitim Programları ve Öğretim ABD

Üye : Dr. Öğr. Üyesi Şirin KÜÇÜK AVCI
Akdeniz Üniversitesi Eğitim Programları ve Öğretim ABD

Üye (Danışman): Doç. Dr. Miray DAĞYAR
Akdeniz Üniversitesi Eğitim Programları ve Öğretim ABD

Yüksek Lisans Tezinin Adı: Türkçe Öğretiminde Proje Tabanlı Öğrenme Yaklaşımının Öğrencilerin Akademik Güdülenme Düzeylerine, Yaratıcı Problem Çözme Becerilerine ve Akademik Erteleme Eğilimlerine Etkisi

ONAY: Bu tez, Enstitü Yönetim Kurulunca belirlenen yukarıdaki jüri üyeleri tarafından uygun görölmüş ve Enstitü Yönetim Kurulunun tarihli ve sayılı kararıyla kabul edilmiştir.

Doç. Dr. Güçlü ŞEKERCİOĞLU
Enstitü Müdürü

TEŞEKKÜR

Tezim, yalnızca bir akademik emeğin değil, aynı zamanda iç dünyamda büyüyen umutların, sabrın ve sevginin de bir yansımasıdır. Her satırında, bana inanan ve yolumu aydınlatan sevdiklerimin sessiz desteği saklıdır.

Öncelikle, hayatım boyunca bana koşulsuz sevgi ve destek sunan, her daim yanımda olan sevgili anneme ve babama en derin teşekkürlerimi sunmak isterim. Onların sabrı, fedakârlığı ve bana kazandırdıkları değerler sayesinde bugünlere ulaşabildim. Varlıklarıyla bana güç veren, her zaman yanımda hissettiğim canım kardeşime de minnettarım. Sizlerin sevgisi ve inancı, bu yolculukta en büyük motivasyon kaynağım oldu.

Hayat yolculuğumda, varlığıyla bana güç veren, sabrıyla omuzlarımda yükü hafifleten sevgili eşim Ramazan Memi'ye teşekkür ederim. Sevgili oğlum Atlas Memi... Senin masum gülüşün, en karanlık anlarımda içime doğan bir ışık gibi, bana yeniden başlama cesareti verdi. Varlığın, bu yolculuğun en kıymetli armağanıydı. Bir gün bu satırlarda adını okuduğunda, bil ki her başarımda senin payın büyük.

Ve en derin şükranlarımı, yolumu bilgiyle, sabırla ve anlayışla aydınlatan değerli tez danışmanım Doç. Dr. Miray Dağyar'a sunuyorum. Sadece akademik rehberliğinizle değil, aynı zamanda ilham veren yaklaşımınızla bu çalışmanın her aşamasında yanımda oldunuz. Her sorumda, her tereddüdümde gösterdiğiniz anlayış ve destek, bu emeğin en değerli yapı taşlarından biri oldu. Tezimin savunma sürecinde bana yol gösteren ve desteklerini esirgemeyen değerli hocalarım Dr. Şirin Küçük Avcı ve Dr. Abdulkadir Kurt'a içten teşekkürlerimi sunarım. Katkılarınız ve rehberliğiniz benim için çok kıymetliydi.

Hayatın telaşı içinde, bana inanan, sevgisiyle ve varlığıyla yolumu aydınlatan herkese... Bu tez, yalnızca bana ait değil; bana inanan, yüreğiyle yanımda olan herkesin ortak emeğidir. Hepinize gönülden teşekkürlerimle.

Gülnur AKDAŞ MEMİ

Haziran, 2025

ÖZET

TÜRKÇE ÖĞRETİMİNDE PROJE TABANLI ÖĞRENME YAKLAŞIMININ ÖĞRENCİLERİN AKADEMİK GÜDÜLENME DÜZEYLERİNE, YARATICI PROBLEM ÇÖZME BECERİLERİNE VE AKADEMİK ERTELEME EĞİLİMLERİNE ETKİSİ

Akdaş Memi, Gülnur

Yüksek Lisans Tezi,

Eğitim Programları ve Öğretim Tezli Yüksek Lisans Programı

Tez Danışmanı: Doç. Dr. Miray DAĞYAR

Haziran 2025, xi + 191 sayfa

Araştırmanın amacı, ortaokul 6. sınıf Türkçe dersinde uygulanan proje tabanlı öğrenme yaklaşımının öğrencilerin akademik güdülenme düzeyleri, yaratıcı problem çözme becerileri ve akademik erteleme eğilimleri üzerindeki etkilerini incelemektir. Araştırmada, nicel araştırma yöntemlerinden yarı deneysel desen kullanılmıştır. Antalya ili Kepez ilçesindeki bir devlet ortaokulunda, 2023-2024 eğitim-öğretim yılında öğrenim gören toplam 43 öğrenci araştırmanın çalışma grubunu oluşturmuştur. Deney grubunda (n=20) proje tabanlı öğrenme yaklaşımına dayalı etkinlikler sekiz hafta boyunca uygulanırken, kontrol grubunda (n=23) mevcut Türkçe Öğretim Programı sürdürülmüştür. Veri toplama aracı olarak Akademik Güdülenme Ölçeği, Yaratıcı Problem Çözme Özellikleri Envanteri ve Ortaokul Öğrencilerinin Akademik Erteleme Davranışı Ölçeği kullanılmıştır. Verilerin analizinde SPSS 22 programı ile tek yönlü kovaryans analizi (ANCOVA) ve bağımsız örneklem t-testi uygulanmıştır. Araştırma bulgularına göre, proje tabanlı öğrenme yaklaşımının uygulandığı deney grubunda, akademik güdülenme ve yaratıcı problem çözme puanlarının kontrol grubuna göre anlamlı düzeyde yüksek olduğu; akademik erteleme puanlarının ise anlamlı düzeyde düşük olduğu belirlenmiştir ($p<.05$). Elde edilen sonuçlar, proje tabanlı öğrenme yaklaşımının öğrencilerin akademik güdülenme düzeyleri ve yaratıcı problem çözme becerilerini artırmada, akademik erteleme eğilimlerini ise azaltmada etkili bir yöntem olduğunu göstermektedir. Bu doğrultuda, proje tabanlı öğrenme yaklaşımının Türkçe öğretiminde yaygınlaştırılması ve öğretim uygulamalarında etkin bir şekilde kullanılması önerilmektedir.

Anahtar Kelimeler: ana dili öğretimi, Türkçe dersi, ortaokul, eğitimde yenilikçi uygulamalar.

ABSTRACT

THE IMPACT OF PROJECT-BASED LEARNING APPROACH IN TURKISH LANGUAGE INSTRUCTION ON STUDENTS' ACADEMIC MOTIVATION LEVELS, CREATIVE PROBLEM-SOLVING SKILLS AND ACADEMIC PROCRASTINATION TENDENCIES

Akdaş Memi, Gülnur

Master's Thesis,

Master's Program in Curriculum and Instruction

Thesis Advisor: Assoc. Prof. Dr. Miray DAĞYAR

June 2025, xi+ 190 page

The aim of this study is to examine the impact of the project-based learning (PBL) approach implemented in 6th grade Turkish language classes on students' academic motivation levels, creative problem-solving skills, and academic procrastination tendencies. The research employed a quasi-experimental design, one of the quantitative research methods. The study group consisted of a total of 43 students enrolled in a public middle school in the Kepez district of Antalya during the 2023-2024 academic year. While project-based learning activities were implemented in the experimental group (n=20) for eight weeks, the control group (n=23) continued with the current Turkish language curriculum. The Academic Motivation Scale, the Creative Problem-Solving Characteristics Inventory, and the Academic Procrastination Scale for Middle School Students were used as data collection tools. For data analysis, one-way covariance analysis (ANCOVA) and independent samples t-test were conducted using SPSS 22. According to the research findings, the experimental group, in which the project-based learning approach was applied, had significantly higher scores in academic motivation and creative problem-solving compared to the control group, while their academic procrastination scores were significantly lower ($p<.05$). The results indicate that the project-based learning approach is an effective method for increasing students' academic motivation and creative problem-solving skills, while reducing academic procrastination behaviors. In this context, it is recommended that the project-based learning approach be widely adopted and effectively integrated into Turkish language education and instructional practices.

Keywords: *native language instruction, Turkish language class, middle school, innovative practices in education.*

İÇİNDEKİLER

TEŞEKKÜR.....	i
ÖZET.....	ii
ABSTRACT.....	iii
İÇİNDEKİLER.....	iv
TABLolar LİSTESİ.....	ix
ŞEKİLLER LİSTESİ.....	x
KISALTMALAR LİSTESİ.....	xi

BÖLÜM I

GİRİŞ

1.1 Problem Durumu	1
1.2 Araştırmanın Amacı.....	6
1.3 Problem Cümlesi	7
1.3.1 Alt Problemler	7
1.4 Araştırmanın Önemi	8
1.5 Varsayımlar	12
1.6 Sınırlılıklar	13
1.7 Tanımlar	14

BÖLÜM II

ARAŞTIRMANIN KURAMSAL ÇERÇEVESİ VE İLGİLİ ARAŞTIRMALAR

2.1 Proje Tabanlı Öğrenme	16
2.1.1 Proje Kavramı	16
2.1.2 Proje Tabanlı Öğrenme Yaklaşımı.....	16
2.1.3 Proje Tabanlı Öğrenme Yaklaşımının Tarihi ve Felsefi Temelleri	20
2.1.4 Yapılandırmacı Öğrenme Kuramı	23
2.1.5 Proje Tabanlı Öğrenme Yaklaşımının Aşamaları	25
2.1.6 Proje Tabanlı Öğrenme Sürecinde Roller ve Sorumluluklar	27
2.1.7 Proje Tabanlı Öğrenme Sürecinin Yararları ve Sınırlılıkları.....	29
2.1.8 Proje Tabanlı Öğrenmede Ölçme ve Değerlendirme Süreçleri.....	30
2.2 Ana Dili Olarak Türkçe Eğitimi	32
2.2.1 Dinleme/İzleme Becerisi	34
2.2.2 Okuma Becerisi.....	35

2.2.3 Konuşma Becerisi	36
2.2.4 Yazma Becerisi.....	37
2.2.5 Türkçe Eğitim ve Öğretim Programları.....	38
2.4 Akademik Güdülenme	44
2.5 Yaratıcı Problem Çözme	46
2.5.1 Yaratıcılık.....	46
2.5.2 Problem Çözme.....	48
2.6 Yaratıcı Problem Çözme	50
2.7 Akademik Erteleme.....	52
2.8 İlgili Araştırmalar	54
2.8.1 Proje Tabanlı Öğrenme Yaklaşımı Alanında Yapılmış Çalışmalar.....	54
2.8.1.1 Yurt İçinde Yapılmış Çalışmalar	54
2.8.1.2 Yurt Dışında Yapılmış Çalışmalar.....	59
2.8.2 Akademik Güdülenme Alanında Yapılmış Çalışmalar	61
2.8.2.1 Yurt İçinde Yapılmış Çalışmalar	61
2.8.2.2. Yurt Dışında Yapılmış Çalışmalar.....	64
2.8.3 Yaratıcı Problem Çözme Alanında Yapılmış Çalışmalar	65
2.8.3.1 Yurt İçinde Yapılmış Çalışmalar	65
2.8.3.2 Yurt Dışında Yapılmış Çalışmalar.....	68
2.8.4 Akademik Erteleme Alanında Yapılmış Çalışmalar	69
2.8.4.1 Yurt İçinde Yapılmış Çalışmalar	69
2.8.4.2 Yurt Dışında Yapılmış Çalışmalar.....	72

BÖLÜM III

YÖNTEM

3.1 Araştırmanın Modeli.....	75
3.2 Araştırma Grubu.....	76
3.3 Veri Toplama Araçları.....	77
3.3.1. Akademik Güdülenme lçeği.....	77
3.3.2 Yaratıcı Problem Çözme zellikleri Envanteri.....	78
3.3.3 Ortaokul ğrencilerinin Akademik Erteleme Davranışı lçeği	78
3.4 Araştırma Süreci	79

3.4.1 Deneyisel Uygulama Öncesi Çalışmalar	79
3.4.2 Deneyisel Uygulama Süreci.....	80
3.4.2.1 Birinci Aşama: İletişim Teması (1-4. Hafta)	81
3.4.2.1.1 Proje Konusunun Belirlenmesi	81
3.4.2.1.2 Bilgi Toplama ve Planlama Aşaması.....	84
3.4.2.1.3 İş Bölümünün Yapılması ve Çalışma Takviminin Oluşturulması	87
3.4.2.1.4 Projenin Yürütülmesi ve Sunum Aşaması	89
3.4.2.1.5 Projenin Değerlendirilmesi Aşaması.....	94
3.4.2.2 İkinci Aşama: Okuma Kültürü Teması (5-8.Hafta)	95
3.4.2.2.1 Proje Konusunun Belirlenmesi	95
3.4.2.2.2 Bilgi Toplama ve Planlama Aşaması.....	96
3.4.2.2.3 İş Bölümünün Yapılması ve Çalışma Takviminin Oluşturulması	99
3.4.2.2.4 Projenin Yürütülmesi ve Sunum Aşaması	101
3.4.2.2.5 Projenin Değerlendirilmesi Aşaması.....	103
3.5 Kontrol Grubunda Uygulanan Öğretim Süreci	104
3.6 Deneyisel Uygulama Sonrası Süreç.....	104
3.7 Verilerin analizi	104

BÖLÜM IV

BULGULAR

4.1 Araştırma Gruplarının AG, YPÇ ve AE Ön ve Son Test Puanlarında Normallik Varsayımının Test Edilmesi	107
4.2 Araştırma Gruplarının AG, YPÇ ve AE Değişkenlerine İlişkin Ön Test Puanlarının Karşılaştırılması.....	109
4.3 PTÖY'nin Akademik Güdülenme Düzeyi Üzerindeki Etkisinin Analizi	110
4.3.1 Araştırma Gruplarının AG Ön Test ve Son Test Puanları Arasındaki Doğrusal İlişki Varsayımının İncelenmesi	110
4.3.2 Araştırma Gruplarının AG Ön Test ve Son Test Puanları Regresyon Eğimlerinin Homojenliği Varsayımının Test Edilmesi.....	111
4.3.3 Araştırma Gruplarının AG Ön Test ve Son Test Puanları İçin Varyansların Homojenliği Varsayımının Test Edilmesi.....	112

4.3.4 Araştırma Gruplarının AG Puanlarının ANCOVA ile Karşılaştırılması	113
4.4 PTÖY'nin Yaratıcı Problem Çözme Becerisi Üzerindeki Etkisinin Analizi.....	114
4.4.1 Araştırma Gruplarının YPÇ Ön Test ve Son Test Puanları Arasındaki Doğrusal İlişki Varsayımının İncelenmesi	114
4.4.2 Araştırma Gruplarının YPÇ Ön Test ve Son Test Puanları Regresyon Eğimlerinin Homojenliği Varsayımının Test Edilmesi.....	115
4.4.3 Araştırma Gruplarının YPÇ Ön Test ve Son Test Puanları İçin Varyansların Homojenliği Varsayımının Test Edilmesi.....	116
4.4.4 Araştırma Gruplarının YPÇ Puanlarının ANCOVA ile Karşılaştırılması.....	116
4.5 PTÖY'nin Akademik Erteleme Eğilimleri Üzerindeki Etkisinin Analizi.....	117
4.5.1 Araştırma Gruplarının AE Ön Test ve Son Test Puanları Arasındaki Doğrusal İlişki Varsayımının İncelenmesi	117
4.5.2 Araştırma Gruplarının AE Ön Test ve Son Test Puanları İçin Regresyon Eğimlerinin Homojenliği Varsayımının Test Edilmesi.....	118
4.5.3 Araştırma Gruplarının AE Ön Test ve Son Test Puanları İçin Varyansların Homojenliği Varsayımının Test Edilmesi.....	119
4.5.4 Araştırma Gruplarının AE Puanlarının ANCOVA ile Karşılaştırılması	119

BÖLÜM V

SONUÇ, TARTIŞMA VE ÖNERİLER

5.1 Sonuç	121
5.2 Tartışma.....	122
5.3 Öneriler	126
5.3.1 Öğretmenlere Yönelik Öneriler.....	126
5.3.2 Program Geliştiricilere ve Eğitim Uzmanlarına Yönelik Öneriler	127
5.3.3 Politika Yapıcılara ve Eğitim Yöneticilerine Yönelik Öneriler	127
5.3.4 Velilere ve Okul Paydaşlarına Yönelik Öneriler	127
5.3.5 Gelecek Araştırmalar İçin Öneriler	128
KAYNAKÇA.....	129
EKLER.....	165
EK-1. AKADEMİK GÜDÜLENME ÖLÇEĞİ	163
EK-2. YARATICI PROBLEM ÇÖZME ENVANTERİ.....	165
EK-3. AKADEMİK ERTELEME ÖLÇEĞİ.....	165
EK-4. AKADEMİK GÜDÜLENME ÖLÇEĞİ KULLANIM İZNİ	166

EK-5. YARATICI PROBLEM ÇÖZME ENVANTERİ KULLANIM İZNİ.....	167
EK-6. ORTAOKUL ÖĞRENCİLERİNİN AKADEMİK ERTELEME DAVRANIŞI ÖLÇEĞİ KULLANIM İZNİ	168
EK-7. ETİK KURUL İZİN KARARI.....	169
EK-8. MEB ARAŞTIRMA İZİN ONAY YAZISI.....	170
EK-9. TÜRKÇE DERSİ HAFTALIK DERS PLANLARI	171
EK-10. PROJE TABANLI ÖĞRENME YAKLAŞIMI İLE HAZIRLANMIŞ TÜRKÇE DERS PLANLARI	183
EK-11. ÖZGEÇMİŞ.....	189
EK-12. İNTİHAL RAPORU	190
EK-13. BİLDİRİM RAPORU	190

TABLÖLER LİSTESİ

Tablo 2.1 PTÖY'nin Uygulama Aşamaları, İşlemler, Öğretmen ve Öğrenci Rollerini	26
Tablo 3.1 Araştırmanın Deneysel Deseni.....	76
Tablo 4.1 Araştırma Gruplarının Ön Test ve Son Test Puanlarının Normallik Testi Bulguları	107
Tablo 4.2 Araştırma Gruplarının AG, YPÇ ve AE Ön Test Puanlarının Bağımsız Örneklem t-Testi Sonuçları.....	109
Tablo 4.3 “Grup ve Akademik Güdülenme Ön Test Puanları” Ortak Testi Sonuçları	112
Tablo 4.4 Grupların AG Puanlarının Levene F Testi Analizi Sonuçları.....	112
Tablo 4.5 Araştırma Gruplarının AG Son Test Puanlarına İlişkin Betimsel İstatistikler	113
Tablo 4.6 Araştırma Gruplarının AG Son Test Puanlarına İlişkin ANCOVA Sonuçları	113
Tablo 4.7 “Grup ve Yaratıcı Problem Çözme Ön Test Puanları” Ortak Testi Sonuçları	115
Tablo 4.8 Grupların YPÇ Puanlarının Levene F Testi Analizi Sonuçları.....	116
Tablo 4.9 Araştırma Gruplarının YPÇ Son Test Puanlarına İlişkin Betimsel İstatistikler	116
Tablo 4.10 Araştırma Gruplarının YPÇ Son Test Puanlarına İlişkin ANCOVA Sonuçları ...	117
Tablo 4.11 “Grup ve Akademik Erteleme Ön Test Puanları” Ortak Testi Sonuçları.....	118
Tablo 4.12 Grupların AE Puanlarının Levene F Testi Analiz Sonuçları.....	119
Tablo 4.13 Araştırma Gruplarının AE Son Test Puanlarına İlişkin Betimsel İstatistikler	120
Tablo 4.14 Araştırma Gruplarının AE Son Test Puanlarına İlişkin ANCOVA Sonuçları.....	120

ŞEKİLLER LİSTESİ

Şekil 2.1 PTÖY’de Öğretmenlerin Roller	28
Şekil 2.2 PTÖY’de Öğrencilerin Roller	29
Şekil 3.1 Etkili İletişim Konulu Video ve Hikâye Sunumu	82
Şekil 3.2 Beyin Fırtınası: Tahtada Yazılan Fikirler ve Grup Tartışması	83
Şekil 3.3 Öğrencilerin Etkili İletişim Konusunda Kütüphane Araştırması	85
Şekil 3.4 Öğrencilerin Gözlem ve Raporlama Formu Hazırlığı	86
Şekil 3.5 Öğrencilerin Araştırma ve Veri Düzenleme Çalışması	86
Şekil 3.6 Balık Kılçığı Tekniği ile İletişim Sorunlarının Neden ve Sonuçlarının Analizi	89
Şekil 3.7 İş Birliğine Dayalı Grup Çalışması ile Proje Hazırlığı	90
Şekil 3.8 Öğrencilerin Proje Sunum Örnekleri	90
Şekil 3.9 Öğrencilerin İngilizce İletişim Konulu Drama Performansı	91
Şekil 3.10 Görsel Dilin İfadesiyle İletişim Temalı Dergi Çalışması	92
Şekil 3.11 İletişim Çatışmaları Üzerine Drama Çalışması	93
Şekil 3.12 Proje Sergisinde Öğrencilerin Çalışmalarını Sunumu.	93
Şekil 3.13 Öğrencilerin Evlerinde Düzenledikleri Kitap Okuma Alanları	96
Şekil 3.14 Öğrencilerin Okudukları Kitaplara Yönelik Özgün Kapak Tasarımları	97
Şekil 3.15 Öğrencilerin Kitap Okuma Alışkanlıklarını Araştırmak için Hazırladığı Anket Çalışması	98
Şekil 3.16 Öğrencilerin Grup Çalışmaları Sırasındaki Görev Paylaşımı	100
Şekil 3.17 Öğrencilerin Grup Çalışmaları Süreci	101
Şekil 3.18 Öğrencilerin Kitap Okuma Alışkanlığını Desteklemek için Tasarladığı Teknolojik Çalışmalar	102
Şekil 3.19. "Okumanın Geleceği" Temalı Sınıf Sergisinde Öğrencilerin Proje Sunumları	103
Şekil 4.1 AG Son Test ve Ön Test Puanları İçin Saçılma Diyagramı ve Regresyon Doğrusu	111
Şekil 4.2 YPÇ Son Test ve Ön Test Değişkenleri İçin Saçılma Diyagramı ve Regresyon Doğrusu	114
Şekil 4.3 Grupların AE Son Test ve Ön Test Değişkenleri İçin Saçılma Diyagramı ve Regresyon Doğrusu	118

KISALTMALAR LİSTESİ

PTÖY: Proje Tabanlı Öğrenme Yaklaşımı

YPÇ: Yaratıcı Problem Çözme

YPÇÖE: Yaratıcı Problem Çözme Özellikleri Envanteri

AG: Akademik Güdülenme

AGÖ: Akademik Güdülenme Ölçeği

AE: Akademik Erteleme

AEÖ: Akademik Erteleme Ölçeği

OECD: Organisation for Economic Co-operation and Development

PISA: Programme for International Student Assessment

WEF: World Economic Forum

SPSS: Statistical Package for Social Sciences

EBA: Eğitim Bilişim Ağı

P21: 21.Yüzyıl Becerileri (Partnership for 21st Century Skills).

TDK: Türk Dil Kurumu

BÖLÜM I

GİRİŞ

Araştırmanın bu bölümünde, çalışmanın problem durumu, alt problemleri, amacı ve taşıdığı önem ayrıntılı olarak incelenmiştir. Bunun yanı sıra, araştırmada kabul edilen varsayımlar ile karşılaşılan sınırlılıklar açıklanmış ve çalışmada kullanılan temel kavramların tanımları yapılmıştır.

1.1 Problem Durumu

İnsanlığın gelişimi, tarih boyunca bilgi, teknoloji ve kültür alanında sürekli atılan adımlarla şekillenmiştir. İlkel toplulukların hayatta kalma mücadelesinden başlayarak tarım devrimi, sanayi çağı ve bilgi çağına kadar uzanan bu süreçte, insanlar her dönemde yaşamlarını iyileştirmenin yollarını aramıştır. Bilimsel keşifler, sanatsal ifade biçimleri ve sosyal yapılar, insanlığın kendine ve dünyaya bakışını dönüştürmüş, toplumsal ilerlemeyi desteklemiştir. Bu gelişim sürecinde eğitim, toplumların bilgi birikimlerini, kültürel değerlerini ve toplumsal normlarını sonraki nesillere aktarmanın temel aracı olmuştur. İlk çağlarda usta-çırak ilişkisi çerçevesinde yürütülen eğitim süreçleri, zamanla okullar, akademiler ve üniversiteler aracılığıyla daha sistematik bir yapıya kavuşmuştur.

Modern eğitim anlayışı, bireylerin kişisel gelişimini desteklemenin ötesinde, toplumların ekonomik, bilimsel ve kültürel ilerlemesine önemli katkılar sağlamaktadır. Günümüzün hızla değişen dünya koşulları, bireylerin hem toplumsal hem de mesleki alanlarda etkili bir şekilde donatılmasını zorunlu kılmaktadır. Bu bağlamda, geleneksel eğitim anlayışı yerini, öğrenciyi pasif alıcı konumundan çıkararak bilgiyi araştırma, keşfetme ve anlamlandırma süreçlerine aktif katılımını hedefleyen yapılandırmacı yaklaşıma bırakmıştır (Millî Eğitim Bakanlığı [MEB], 2005). Bu yaklaşım doğrultusunda, eğitim yalnızca bilgi ve beceri kazandırmayı değil, aynı zamanda bu bilgilerin pratikte uygulanmasını sağlayacak şekilde yeniden yapılandırılmaktadır (Scott, 2015).

Öğretim programlarının, kişilerin öğrendiklerini yaşamlarında verimli şekilde uygulamalarına olanak tanıyacak biçimde tasarlanması, bireylerin gündelik sorunlar karşısında özgün yaklaşımlar ortaya koyabilmelerini desteklemekte ve analitik düşünce, sorun çözme yeteneği ile yenilikçi düşünce gibi ileri seviye yetkinliklerin geliştirilmesi bakımından rol

oyunmaktadır (Budiono vd., 2024; Ardhyantama ve Widodo, 2020). Bu gereklilik, iş dünyasının beklentileriyle de örtüşmektedir. Dünya Ekonomik Forumu'nun [World Economic Forum – WEF] (2020) raporuna göre, 2025 yılına kadar en çok talep görececek beceriler arasında problem çözme ve yaratıcılık ön planda yer almaktadır. Günümüz iş dünyasında işverenler, yalnızca temel akademik bilgiye sahip olmanın ötesinde, bireylerin öğrenme yeteneği, analitik düşünme, yaratıcılık, etkili karar verebilme ve karmaşık problemleri çözebilme gibi gelişmiş bilişsel becerilere sahip olmalarını beklemektedir (Lamb vd., 2017). Bunun yanı sıra, sorumluluk, özgüven, öz kontrol, sosyal beceri, dürüstlük, uyum sağlama, esneklik, olumlu çalışma tutumu ve takım çalışmasına yatkınlık gibi kişisel özellikler de iş dünyasında giderek daha fazla önem kazanmaktadır (A Network of Battelle for Kids, 2019a). Bu beceriler, hızla değişen ekonomik ve toplumsal yapılar içinde bireylerin karmaşık sorunları çözme ve yenilikçi düşünme yeteneklerini geliştirerek rekabet gücü kazanmalarına olanak tanımaktadır. Ancak, bu becerilerin eğitim sistemlerine etkili bir şekilde bütünleştirilmesinde hâlâ eksiklikler bulunmaktadır (Chalkiadaki, 2018). Bu becerilerin geliştirilmesinde, öğrencilerin düşüncelerini ifade edebilme, tartışmalara katılabilmek ve karmaşık problemleri çözebilme süreçlerinde ana dilin kullanımı etkin bir unsur olarak öne çıkmaktadır.

Ana dil, kişinin ilk olarak anne ve yakın ailesi yoluyla, daha sonra yaşadığı sosyal ortam içerisinde kazandığı; bilinç düzeyinde derinleşen ve bireyin mensubu olduğu toplulukla en sağlam ilişkilerini oluşturmaya imkân veren başlıca iletişim sistemidir (Aksan, 1995). Ana dile yönelik öğretim, kişilerin dil ve zihinsel yönden ilerlemelerini güçlendiren merkezi bir etkinlik niteliğindedir. Bu etkinlik, sadece dil becerilerinin edinilmesini kapsamaz; bunun yanında sorun çözme, yenilikçi ve analitik düşünce gibi hem başlangıç hem de ileri düzey zihinsel yetilerin oluşturulmasını da hedefler (Cummins, 2000; García, 2009). Ana dili öğretimi, bireylerin düşünce kapasitesini artırarak, iletişim kurma ve toplumsal etkileşimde bulunma yeteneklerini güçlendirir. Ayrıca bireylerin eleştirel bir bakış açısıyla olaylara yaklaşmalarını sağlayarak, sosyal ve kültürel bağlamda daha bilinçli bir kimlik geliştirmelerine katkıda bulunur (Wegerif, 2013).

Türkçe Öğretim Programı, dil yetilerinin ve kapasitelerinin geliştirilmesini; çeşitli disiplinlerdeki eğitim etkinlikleri, bireysel ve toplumsal gelişim ile mesleki yeterliliklerin kazanımı açısından zorunlu bir başlangıç noktası olarak ele almaktadır (MEB, 2019). Bu süreç, dilin zenginliği ve derinliği aracılığıyla bireylerin düşünme biçimlerini şekillendirir ve entelektüel gelişimlerini destekler (Kramsch, 2009). Ancak Türkçe dersi kapsamında uygulanan programda dil yetileri kapsamındaki okuma, dinleme/izleme, yazılı anlatım ve sözlü anlatım

çoğunlukla ders materyallerinde yer alan okuma parçaları ve alıştırmalar üzerinden kazandırılmaktadır. Söz konusu yöntem, öğrencilerin derse katkılarını önemli oranda edilgen bir seviyede bırakmakta ve etkin öğrenme deneyimlerini kısıtlamaktadır (Kuzu ve Yalçınalp, 2023). Bu durum, Türkçe derslerinin geliştirilerek daha etkili bir öğrenme aracı haline gelmesi için yenilikçi yaklaşımların benimsenmesi gerektiğini göstermektedir.

Ekonomik İş birliği ve Kalkınma Örgütü (Organisation for Economic Co-operation and Development [OECD]) tarafından her üç yılda bir gerçekleştirilen ve on beş yaşındaki öğrencilerin okuma, matematik ile fen alanlarındaki yeterliliklerini ölçmeyi amaçlayan küresel değerlendirme sistemi Uluslararası Öğrenci Değerlendirme Programı (PISA), özellikle okuma becerilerinin değerlendirilmesinde; öğrencilerin bilgiye erişim, kavrama, analiz etme ve eleştirel düşünme yetilerini ön plana çıkarmaktadır. (İstanbullu ve Ari, 2022). PISA (OECD, 2000), sonuçlarına göre Türkiye istenilen düzeyin altında okuma becerisi performansı sergilemiştir. Bu sonuç, Türkçe eğitiminde köklü değişikliklere olan ihtiyacı açıkça ortaya koymaktadır.

Türkçe Öğretim Programı'nın incelenmesi sonucunda, bazı yetkinliklerin diğerlerine kıyasla daha sınırlı ele alındığı görülmektedir: Erdamar ile Barası'nın 2021'de gerçekleştirdiği araştırma, özellikle şeffaflık, yenilik geliştirme, değişime uyum sağlama kapasitesi ve liderlik özelliklerinin programda yeterince yer bulmadığını ortaya koymaktadır. Benzer şekilde, Boyacı ve Güner-Özer tarafından 2019'da yürütülen çalışma, 2018 programında yaratıcı düşünce ve uyum sağlama becerilerine yönelik tanımlamaların eksikliğine dikkat çekmektedir. Bu bulgular, ana dil öğretiminde öğrencilerin aktif rol aldığı, deneyim temelli öğrenmeyi merkeze alan ve çoklu uyaran içeren gelişmiş eğitim ortamlarının gerekliliğini vurgulamaktadır. Ancak, bu tür eğitim ortamlarının etkinliği, öğrencilerin öğrenme sürecine yönelik yeterli güdülenme düzeyine bağlıdır (Schunk vd., 2008).

Günümüzde öğrencilerin yeterli güdülenmeye sahip olmamaları, öğretmenler ve veliler tarafından karşılaşılan temel sorunlardan biridir (Yurt, 2022). Öğrencilerin öğrenme hedeflerine ulaşmalarında güdülenme önemli bir faktördür (Awamleh, 2024). Akademik güdülenme, öğrencileri harekete geçiren, onlara yön veren ve eylemlerinin ısrarını ve yoğunluğunu belirleyen bir güç olarak tanımlanmaktadır (Usher ve Morris, 2012). Öğrenciler, öğrendikleri derslerin günlük yaşamda edindikleri deneyimlerle ilişkili olduğunu gördüklerinde öğrenmeye daha hevesli hale gelmektedirler (Asri vd., 2017). Akademik açıdan içsel olarak yönlendirilmiş öğrenciler gerek öğrenim hayatlarında gerekse kariyerlerinde daha yüksek düzeyde başarı sergileme eğilimindedirler (Yurt ve Bozer, 2015). Bununla birlikte, günümüz eğitim

sistemlerinde öğrencilerin güdülenmelerini artıracak yöntem ve tekniklerin yetersiz kullanımı, öğrenme süreçlerinin verimliliğini olumsuz etkilemektedir (Chen ve Zhang, 2019).

Öğrenciler derste yeterince güdülenemediklerinde ve öğrenme deneyiminden kopuk hissettiklerinde çalışmalarını ertelemeye yatkındırlar (Abuhmaid vd., 2020). Erteleme, belirli bir son tarihte tamamlanması gereken bir görevi yapmaktan kaçınmaktır (Kirst-Ashman ve Hull 2001). Akademik erteleme bir güdülenme sorundur ve güdülenme eksikliğiyle ilişkilidir (Senécal, 1995).

Erteleme eğilimi, yaşamın farklı alanlarındaki bireysel performansı olumsuz yönde etkileyen sonuçları nedeniyle, günümüzde giderek artan bir biçimde akademik araştırmaların odağında yer almaktadır (Pereira, vd., 2021). Uzun Özer ve Topkaya'nın (2011) yaptığı çalışmalar, akademik ertelemenin ortaöğretimden yüksek lisansa kadar farklı eğitim kademelerindeki öğrenciler arasında yaygın bir sorun olduğunu ortaya koymaktadır. Öğrenme süreçlerinde yaşanan erteleme, çoğunlukla öğrencilerin akademik başarı elde edememelerinin temel sebeplerinden biri olarak görülmektedir (Deemer vd., 2014; Ojo, 2019). Aynı zamanda, erteleme eğiliminin öğrencilerin güdülenmesini azaltabileceği ve bu durumun öğrenme sürecinde kısır bir döngü oluşturabileceği belirtilmiştir (Carranza Esteban vd., 2024). Erteleme eğilimi, yalnızca bireysel verimliliği azaltmakla kalmayıp, aynı zamanda problem çözme süreçlerini de olumsuz yönde etkileyen önemli bir bilişsel engel olarak değerlendirilmektedir (Steel, 2007; Sirois ve Pychyl, 2013).

Günümüzde karşılaşılan problemler, rutin ve tekrarlanabilir çözüm yollarıyla ele alınabilen sorunlardan farklı olarak; karmaşık, çok boyutlu ve belirsizlik içeren yapılarıyla dikkat çekmektedir. OECD (2013), problem çözme kapasitesini; bireylerin güncel bilgilere ulaşabilmesi, bu bilgileri uygulayabilmesi ve mevcut bilgi birikimlerini farklı koşullarda yeniden yapılandırarak sıra dışı güçlükler karşısında alternatif çözümler üretebilme yetisi olarak tanımlamaktadır. Problemleri çözmek için yalnızca mevcut bilgiye dayanmak yeterli olmamakta; bireylerin yeni durumlara uyum sağlayarak yaratıcı ve esnek çözümler geliştirmesi gerekmektedir (Fullan, 2013).

Problem durumlarında bireyler genellikle kaçınma, dürtüsel veya akılcı tutumlar sergilemektedir. Problem çözme becerisi yetersiz olan bireylerde ise, özellikle kaçınma eğilimi ön plana çıkmakta ve bu durum, problemin çözümünü erteleme davranışıyla kendini göstermektedir (D’Zurilla ve Nezu, 1990; D’Zurilla ve Nezu, 2010). Karmaşık problemlerin üstesinden gelmek için bireylerin gelişmiş düşünme becerilerini ve yaratıcılık kapasitelerini

kullanmaları gerekmektedir. Yaratıcı problem çözme süreci; bireylerin alışılmışın dışında düşünebilmesini, mevcut bilgileri farklı yollarla birleştirerek yeni fikirler üretebilmesini ve özgün çözümler geliştirebilmesini gerektirir (Puccio vd., 2022).

Yaratıcı problem çözme becerilerinin geliştirilebilmesi için eğitim programlarının disiplinler arası yaklaşımları içermesi ve öğrenci etkileşimini artıran öğrenme ortamlarıyla desteklenmesi gerekmektedir (Alın ve Tekbıyık, 2023). Bu doğrultuda, eğitim süreçlerinin bireylerin bilgi ve becerilerini gerçek yaşamla ilişkilendirebileceği, yaratıcı düşünmeyi teşvik eden öğrenme deneyimlerine dönüştürülmesi önem taşımaktadır. Projeler, öğrencilerin eğitim etkinliklerine etkin biçimde dahil olmalarını destekleyerek yenilikçi düşünce, sorun çözme yeteneği, ekip çalışması ve özgün yaklaşımlar üretme yetkinliklerini güçlendirmektedir (Saracaloğlu vd., 2006).

Gerçek yaşam problemleri etrafında yapılandırılan ve öğrencilerin öğrenme süreçlerini hem daha ilgi çekici hem de mesleki açıdan anlamlı hale getiren proje tabanlı öğrenme yaklaşımı (PTÖY), eğitimde etkili ve yenilikçi bir yöntem olarak öne çıkmaktadır (Barrows, 1996; Blumenfeld vd., 1991; Schmidt vd., 2011). Eğitim sürecini proje çalışmaları üzerine kurgulayan bir yaklaşım şeklinde açıklanan proje tabanlı öğrenme, bir ürün hedefine yönelik, alanlar arası ve öğrenci odaklı bir uygulama biçimi olarak değerlendirilmektedir (Han vd., 2015; Thomas, 2000). PTÖY, öğrencilerin özerklik, araştırma yapma, hedef belirleme, iş birliği, iletişim kurma ve gerçek dünya uygulamalarına katılımını destekleyen, öğrenci merkezli bir eğitim pedagojisidir (Kokotsaki vd., 2016). Bu yaklaşım öğrencilerin öğrenme süreçlerini planlamalarına, bilgiyi yapılandırmalarına ve çeşitli stratejiler uygulamalarına olanak tanımaktadır.

PTÖY öğrencilerin derse olan ilgilerini artırmada (Petersen, 2008) ve içsel güdülerini geliştirmede (Toci, 2000) etkili bir yaklaşım olarak görülmektedir. Bu yaklaşım ile öğrenciler çeşitli kaynaklardan yeni bilgiler keşfeden ve öğrenen aktif ve bağımsız bireyler haline getirebilir, böylece yüksek öğrenme başarısı elde edip derslere karşı daha olumlu bir tutum geliştirebilirler (Julian, 2017). PTÖY, eleştirel düşünmeyi, problem çözmeyi, kişilerarası iletişim, iş birliğini, liderliği ekip çalışmasını yenilikçiliği ve yaratıcılığı teşvik etmektedir (Häkkinen vd., 2017). PTÖY aracılığıyla öğrencilerin daha iyi araştırmacılar, problem çözücüler ve üst düzey düşünürler haline geldiğine dair kanıtlar mevcuttur (Gültekin, 2005).

Yapılan alan yazın taramasında, ilkokul ve ortaokul düzeyindeki Türkçe derslerinde PTÖY'nin uygulanmasına yönelik oldukça az sayıda araştırma yapıldığı tespit edilmiştir

(Demir, 2013; Karagül, 2017; Taşkın ve Tayşi, 2018; Varışoğlu ve Sevim, 2014). Söz konusu araştırmalar genellikle PTÖY'nin Türkçe dersindeki genel etkilerini incelemiş, ancak öğrencilerin güdülenme düzeyi, erteleme eğilimi ve yaratıcı problem çözme becerileri gibi değişkenler üzerindeki etkilerini ele almamıştır. Ortaokul öğrencilerinin Türkçe dersine yönelik akademik güdülenme konusundaki araştırmaların ise sınırlı olduğu ve bu alanda yalnızca Orhan ve Demir'in (2021) çalışmasının bulunduğu belirlenmiştir.

Araştırmanın bir diğer değişkeni olan yaratıcı problem çözme becerisine yönelik çalışmaların ise eğitim alanında, özellikle Bilişim Teknolojileri öğretimi dersinde yoğunlaştığı (Ateş ve Alpan, 2022) ancak Türkçe dersi bağlamında herhangi bir araştırmaya rastlanılmadığı görülmüştür. Bu eksiklik, Türkçe dersinin yaratıcı düşünme ve problem çözme becerilerinin geliştirilmesindeki potansiyelinin yeterince değerlendirilmediğini göstermektedir. Ayrıca Türkçe dersine ilişkin akademik erteleme konusunda herhangi bir çalışmanın yapılmadığı, ayrıca ortaokul öğrencilerinin akademik erteleme eğilimlerini inceleyen araştırmaların da sınırlı olduğu tespit edilmiştir. Bu durum, Türkçe dersinde öğrencilerin akademik erteleme eğilimlerinin nedenlerini ve bu eğilimleri azaltmaya yönelik yöntemleri belirleme ihtiyacını ortaya koymaktadır.

Türkçe dersi alanında PTÖY'nin, öğrencilerin akademik güdülenme düzeylerine, yaratıcı problem çözme becerine ve akademik erteleme eğilimlerine etkisini bütüncül olarak inceleyen herhangi bir araştırmaya rastlanılmamıştır. İlgili alan yazında bu değişkenlere yönelik sınırlı sayıda araştırmaya rastlanması, alanda bu tür çalışmalara olan gereksinimi açıkça ortaya koymaktadır. Bu araştırma boşluğu, Türkçe eğitiminde yenilikçi yaklaşımların etkilerini kapsamlı bir şekilde değerlendirme ve öğrencilerin 21. yüzyıl becerilerini geliştirme açısından ayrıca bir öneme sahiptir. Dolayısıyla, PTÖY'nin Türkçe dersinde uygulanmasının, öğrencilerin akademik güdülenme düzeylerini artırma, akademik erteleme eğilimlerini azaltma ve yaratıcı problem çözme becerilerini geliştirme üzerindeki etkilerini araştırmak hem teorik açıdan hem de uygulama açısından önemli katkılar sağlayacaktır.

1.2 Araştırmanın Amacı

Bu araştırmanın temel amacı, ortaokul 6. sınıf düzeyinde Türkçe dersinde proje tabanlı öğrenme yaklaşımının uygulanmasının öğrencilerin akademik güdülenme düzeyleri, yaratıcı problem çözme becerileri ve akademik erteleme eğilimleri üzerindeki etkilerini yarı deneysel desen çerçevesinde düzenli ve kapsamlı bir biçimde incelemektir. Bu kapsamda, proje tabanlı öğrenme yaklaşımının mevcut öğretim programına kıyasla öğrencilerin akademik, bilişsel ve

duyuşsal gelişimlerine olan katkısının ölçülmesi, değerlendirilmesi ve yorumlanması hedeflenmektedir.

Araştırma, özellikle proje tabanlı öğrenme yaklaşımının öğrencilerin öğrenmeye yönelik içsel güdülenmelerini artırma, yaratıcı düşünme ve problem çözme yetilerini geliştirme ile akademik görevleri erteleme eğilimlerini azaltma olanaklarını deneysel verilerle ortaya koymayı amaçlamaktadır. Bu doğrultuda, sekiz haftalık düzenli uygulama süreci boyunca elde edilecek nicel verilerin istatistiksel çözümlemeler aracılığıyla derinlemesine incelenmesi ve sonuçların yorumlanması planlanmaktadır.

Araştırma, Türkçe öğretimi alanında öğrenci merkezli ve yapılandırmacı öğretim yaklaşımlarının etkililiğini ele alarak, mevcut alan yazına yöntemsel ve kuramsal katkı sağlamayı hedeflemektedir. Öte yandan, elde edilecek bulgular doğrultusunda, proje tabanlı öğrenme yaklaşımının Türkçe öğretim uygulamalarında düzenli bir biçimde bütünleştirilmesi için somut, uygulanabilir ve sürdürülebilir öneriler geliştirilerek hem akademik araştırmacılara hem de sahada görev yapan öğretmenlere yol gösterici olması beklenmektedir. Bu sayede araştırmanın, kuramsal çerçeveden uygulama alanına kadar geniş bir yelpazede etkili olması ve Türkçe öğretiminde nitelikli dönüşümlere katkı sağlaması öngörülmektedir.

1.3 Problem Cümlesi

Türkçe dersinde uygulanan proje tabanlı öğrenme yaklaşımı, öğrencilerin akademik güdülenme düzeyleri, yaratıcı problem çözme becerileri ve akademik erteleme eğilimleri üzerinde anlamlı bir etki yaratmakta mıdır?

1.3.1 Alt Problemler

Proje tabanlı öğrenme yaklaşımının uygulandığı deney grubu ile mevcut Türkçe Öğretim Programı'nın uygulandığı kontrol gruplarının ön test puanlarına göre düzeltilmiş son test puan ortalamaları arasında:

1. Akademik güdülenme düzeyleri,
2. Yaratıcı problem çözme becerileri,
3. Akademik erteleme eğilimleri açısından anlamlı farklılık var mıdır?

1.4 Araştırmanın Önemi

Günümüz dünyasında, toplumsal ve teknolojik dönüşümlere uyum sağlayabilen bireylerin yetiştirilmesi eğitim sistemlerinin öncelikli hedeflerinden biri haline gelmiştir. 21. yüzyılın sürekli değişen ve dönüşen dinamikleri, bireylerin eleştirel değerlendirme yapabilen, yaratıcı düşünme becerileri geliştirebilen, sorunlara özgün çözümler üretebilen ve etkili iş birliği kurabilen yeterliklerle donatılmasını gerekli kılmaktadır (Çaltılı vd., 2025). Bu bağlamda, eğitim sistemlerinin geleneksel bilgi aktarımı yaklaşımından uzaklaşarak, öğrencilerin aktif katılımını ve üst düzey düşünme becerilerini destekleyen yenilikçi yaklaşımlara yönelmesi gerekmektedir.

Türkçe dersi, tüm derslerin gerçekleştirilmesi ve öğretimin mihenk taşı kabul edilen bir ders niteliğindedir (Demirel, 2003). Ana dil öğretimi, yalnızca dilsel yetkinliklerin geliştirilmesini değil, aynı zamanda öğrencilerin düşünme süreçlerini zenginleştirmeyi amaçlayan kapsamlı bir eğitim sürecidir. Bu süreçte, dil yeterliklerinin geliştirilmesinin ötesinde; öğrencilerin karşılaştıkları durumlara yönelik çözüm yolları geliştirebilme, özgün fikirler üretebilme ve çok yönlü düşünebilme gibi hem temel hem de üst düzey bilişsel becerilerle donatılmaları amaçlanmaktadır (Gocioğlu, 2021). Ana dilin etkin kullanımı, akademik başarıyla doğrudan ilişkilidir ve dil öğretimi yalnızca temel becerilerin kazandırılmasıyla sınırlı kalmamalı, aynı zamanda bilimsel ve çağdaş kuramsal bilgiye dayalı bir beceri kazandırma alanı olarak ele alınmalıdır. Ana dilin yalnızca bireyin düşünsel gelişimi için değil, aynı zamanda kültürel birikimin aktarılması, toplumsal ilişkilerin kurulması ve sosyal yaşamın şekillenmesinde de önemli bir rol üstlendiği ifade edilmektedir (Ural, 2003).

Toplum içinde bireyin varlık gösterebilmesi, iletişim yeteneğine bağlıdır ve iletişim, dilin etkin kullanımıyla mümkün hale gelir. Dil eğitimi, bireylerin dört temel dil becerisini (dinleme, konuşma, okuma, yazma) bütüncül bir yaklaşımla geliştirerek, onların anlam oluşturma ve aktarım süreçlerinde etkin olmalarını amaçlamaktadır (Demirel, 2012; Güneş, 2019). Bu hedeflere ulaşılması, ancak öğrencinin gerçek yaşam durumlarına maruz bırakılması ve dilin bu bağlamda kullanımı esas alınarak yapılandırılan bir dil eğitimiyle mümkün olabilir. Bu noktada, PTÖY, öğrencilerin dil becerilerini gerçek yaşam bağlamında kullanmalarına olanak tanıyan etkili bir yöntem olarak öne çıkmaktadır.

Gençlerin başarılı olmalarını desteklemek için, çağımızın gereksinimlerine uygun öğrenime erişimi genişletmenin dört temel yolu bulunmaktadır. Bu yollar, daha fazla proje tabanlı öğrenme fırsatları sunmak, liderlik becerilerini geliştirmek, iş temelli öğrenme

deneyimlerini artırmak ve rehberlik hizmetlerini güçlendirmektir (Vander Ark, 2019). PTÖY, öğrencilerin bilgi ve becerilerini gerçek dünyada nasıl uygulayabileceklerini keşfetmelerine olanak tanıyan bir öğrenme yaklaşımı olarak bu gereksinime yanıt vermektedir. Cash (2017), proje tabanlı eğitimin, öğrencilerin yalnızca bilgi edinmekle kalmayıp, bu bilgileri gelecekte uygulanabilir becerilere dönüştürmelerine olanak tanıyan bir öğrenme süreci sunduğunu vurgulamaktadır. Öğrencilerin sorgulayıcı düşünme, etkili karar alma, yenilik üretme ve dönüşüm başlatma gibi gelişmiş zihinsel yetkinlikler kazanabilmeleri, bu becerilerin sınıf ortamında sistemli ve bilinçli biçimde desteklenmesine bağlıdır (Himmele ve Himmele, 2017).

Araştırmanın temel değişkenlerinden biri olan güdülenme, bireyin öğrenme sürecine aktif katılım göstermesi, karşılaştığı problemleri çözebilmesi ve çevresine sağlıklı biçimde uyum sağlayabilmesi için temel bir psikolojik etmen olup özellikle çocukların gelişimsel potansiyellerinin desteklenmesi ve izlenmesi açısından kayda değer bir rol oynamaktadır (Shonkoff, 2000). Eğitim-öğretim etkinliklerinde dikkate alınması gereken temel bir unsur olan güdülenme, öğrencilerin öğrenme süreçlerine etkin katılımını sağlarken, çaba göstermeyi sürdürmelerine de katkıda bulunmaktadır (Dellal ve Günak, 2009).

Yapılandırmacı yaklaşım doğrultusunda geliştirilen Türkçe Öğretim Programı'nda, öğrencinin kendine güven duygusunu geliştirebilmesi ve derse yönelik güdülenmeyi artırabilmesi için daha fazla fırsat sunulması gerektiği vurgulanmaktadır. Öğrenciler, yaparak ve yaşayarak öğrenme sürecine aktif katılım gösterdiklerinde, güdülenme düzeyleri artmakta ve bu durum, istekli bir tutum sergileyerek başarıya ulaşmalarını sağlamaktadır (Üçoğlu ve Demir, 2024). PTÖY, öğrencileri harekete geçirmek, eğitim içeriğinin heyecan verici yorumlanması ve yeni bilgi edinmek için kullanışlı bir araç olarak kabul edilmekle birlikte, başkalarıyla iş birliği yapmak ve sorunlu durumları çözmek için gerekli kişisel özellikleri geliştirmek için de kullanılmaktadır (Hasanah vd., 2023; Nilada vd., 2024).

Akademik erteleme, öğrencilerde yaygın olarak gözlemlenen ve bireylerin olumsuz sonuçlarını bilmelerine rağmen akademik sorumluluklarını kasıtlı olarak geciktirdikleri bir davranış biçimidir. Bu davranış, yüksek can sıkıntısıyla, daha fazla etkisizlikle, problem çözme becerilerinin daha zayıf kullanımıyla, düşük sınıf performansı ve içsel güdülenme eksikliğiyle ilişkilendirilmiştir (Fritzsche vd., 2003; Blunt ve Pychyl, 2000; Howell ve Watson, 2007). PTÖY'nin akademik erteleme eğilimlerini azaltmadaki potansiyeli, bu yaklaşımın sunduğu yapılandırılmış öğrenme ortamından kaynaklanmaktadır. Karmaşık projelerin tamamlanması, öğrencilerin zamanlarını organize etmelerini ve kaynaklarını etkili bir şekilde kullanmalarını gerektirir, bu da öz yönetim becerilerinin gelişimine katkı sağlar (Zakiah ve

Aslan, 2024). Öğrencilere projelerinde özerklik tanınması, onların öğrenme sürecine sahiplik duygusu kazandırarak güdülenmelerini artırır (Rahayu ve Afnita, 2023). Öğrencilerin projelerini planlama, ilerlemeyi izleme ve sonuçları değerlendirme süreçlerinde, zaman yönetimi becerilerini geliştirmelerine PTÖY yardımcı olur (Blumenfeld, 1991). Ayrıca, PTÖY, öğrencilerin öğrenme sürecine aktif katılımını teşvik eder ve onların projelerini tasarlama, planlama ve uygulama süreçlerinde öğrenmenin merkezinde yer almalarını sağlar (Tambunan ve Sihite, 2020). Bu bağlamda, PTÖY'nin zaman yönetimi, öz düzenleme, güdülenme ve aktif katılım gibi unsurları destekleyerek akademik erteleme eğilimlerini azaltmada etkili bir yöntem olduğu söylenebilir.

Yaratıcı problem çözme becerisi, mevcut küresel sorunlara yönelik yenilikçi ve çoğunlukla daha etkili çözüm yolları geliştirilmesine olanak tanınması açısından önemli bir işlev üstlenmektedir (Mumford vd., 2018). 21. Yüzyıl Becerileri Ortaklığı (Partnership for 21st Century Skills – [P21], 2019), 21. yüzyıl becerilerini öğrenme ve yenilenme, bilgi-medya-teknoloji kullanımı ile yaşam ve kariyer becerileri olmak üzere üç ana başlıkta sınıflandırmakta ve özellikle öğrenme ve yenilenme alanında eleştirel düşünme, problem çözme, yaratıcılık, yenilikçilik, iş birliği ve etkili iletişim gibi temel yetkinliklerin geliştirilmesinin önemine dikkat çekmektedir. Yaratıcı problem çözme; yeni, karmaşık ve net bir şekilde tanımlanmamış sorunlara yönelik, özgün ve nitelikli çözümler geliştirilmesine olanak tanır (Mumford ve Gustafson, 2007). Problem çözme etkinliklerinin çeşitlendirilmesi ve disiplinler arası bakış açılarının eğitim süreçlerine bütünleştirilmesi, öğrencilerin farklı bilgi ve becerileri bir araya getirerek analitik düşünme yeteneklerini geliştirmelerine ve karmaşık problemlere daha etkili çözümler üretebilmelerine katkı sağlayabilir (Darling-Hammond vd., 2020; Hmelo-Silver, 2004). Söz konusu yetkinlikler, öğrencilerin ilerleyen dönemlerde karşılarına çıkacak güçlüklerle mücadele edebilmeleri ve özgün yaklaşımlar üretebilmeleri bakımından önem taşımaktadır (National Research Council, 2012).

Öğrenci odaklı ve oluşturma bir eğitim modeli olan PTÖY, öğrencilerin özgün ve çok katmanlı sorunlar üzerinde çalışmalarına olanak sağlayarak yenilikçi düşünce, sorun çözme yetisi ve ekip çalışması gibi yetkinliklerin kazanılmasını güçlendirmektedir (Çaltılı vd., 2025). PTÖY'nin, öğrencilerin eğitim süreçlerine olan ilgilerini ve yaratıcı potansiyellerini artırırken aynı zamanda öğrenme doyumunu sağlamalarına olanak tanıyan etkili bir alternatif sunduğu ifade edilmektedir (Choi vd., 2019). PTÖY sırasında öğrencilerin güdülenme düzeylerini artabilir, böylece öğrencileri problem çözme potansiyellerini geliştirmeye teşvik eder (Chiang ve Lee, 2016). Bireyin yaratıcılık düzeyini belirleyen başlıca unsurlardan biri olarak içsel güdülenme

öne çıkmaktadır. Gerçekleştirilen çalışmalar, içsel güdülenmesi güçlü olan kişilerin enerjilerini problemleri belirleyerek bunlara yenilikçi alternatifler geliştirmekte değerlendirdiklerini göstermektedir (Fischer vd., 2019). PTÖY sürecinde öğrenciler bağımsız ve yaratıcı bir şekilde çalışmayı, çalışmalarını planlamayı ve tamamlamayı, çalışmalarının sorumluluğunu almayı ve engelleri aşmayı, bilgilerle çalışmayı, çalışmalarını sunmayı, kendilerini doğru bir şekilde ifade etmeyi ve tartışmayı, iş birliği yapmayı, iletişim kurmayı, başkalarının görüşlerini hoş görmeyi ve kabul etmeyi, çalışmalarını ve başkalarının çalışmalarını değerlendirmeyi öğrenmektedirler.

PTÖY, öğrencilerin problemler üzerinde çalışarak aktif öğrenme sürecine katılmalarını sağlarken, ana dilin derinlemesine öğrenilmesi için de zengin bir zemin sunmaktadır (Thomas, 2000). Bu yaklaşım, öğrencilere dil becerilerini pratiğe dökme fırsatı sunarak, ana dilin günlük hayatta nasıl kullanıldığını anlamalarına yardımcı olur. PTÖY, dil öğrenimini yalnızca dilbilgisi ve kelime dağarcığı öğretimi ile sınırlı kalmaktan çıkarıp, öğrencilere iletişim kurma, iş birliği yapma ve eleştirel düşünme gibi beceriler kazandırır (Richards, 2005). Tarhan ve Gülmez'e (2021) göre, eğitim sistemlerinde PTÖY'yi tam anlamıyla benimseyen ülkeler, PISA gibi uluslararası değerlendirme sınavlarında üst sıralarda yer almaktadır. Bu bulgu, PTÖY'nin düzenli ve işlevsel bir şekilde dil becerilerinin geliştirilmesi sürecinde kullanılmasıyla PISA sonuçlarının da istenilen düzeye çıkabileceğini düşündürmektedir.

PTÖY, öğrencilere etkileşimli ve teşvik edici bir öğrenme ortamı sunmakta (Insyasiska vd., 2015); aynı zamanda problem çözme, eleştirel düşünme ve iş birliği gibi, küresel ölçekte başarı için gerekli olan becerilerin gelişimine katkı sağlamaktadır. Bu yaklaşım, öğrencilerin değişen dünyaya uyum sağlayabilen bireyler olarak yetişmelerine ve mesleki yaşamlarında sağlam bir temel oluşturmalarına olanak tanımaktadır.

Türkiye'de PTÖY yalnızca akademik çalışmalarla sınırlı kalmayıp, MEB tarafından yürütülen çeşitli ulusal ve uluslararası projeler kapsamında da yaygın olarak uygulanmaktadır. 2023 Eğitim Vizyonu'nda ortaya konulan amaçların okul ortamlarında uygulamaya konulması, bu dönüşümün kritik bir bileşenini oluşturmaktadır. "Eğitim Süreçlerinde Dijital Araç ve Yetkinlik Odaklı Değişim" kapsamında, eğitimcilerin PTÖY'yi verimli şekilde uygulayabilmeleri için; matematik, doğa bilimleri, fizik, kimya, yaşam bilimleri, Türkçe, toplum bilimleri ve coğrafya alanlarındaki öğretmenlere, farklı disiplinleri birleştiren proje tasarımı, 3D modelleme ve teknolojik araç kullanımı konularında uygulamalı eğitimler verilmektedir. Söz konusu öğretim programları, 2023 Eğitim Vizyonu'na paralel biçimde gerek yurt içinde gerekse yurt dışında öğretmenler ve okul yöneticileri için uygulanmaktadır.

PTÖY, Türkçe dersinde yalnızca dil bilgisi ve kelime öğretimine odaklanmak yerine, öğrencilerin dil becerilerini gerçek yaşam bağlamında kullanmalarını sağlayarak öğrenme sürecini daha anlamlı ve kalıcı hâle getirebilir. PTÖY'nin Türkçe derslerinde uygulanması, öğrencilerin okuma, yazma, dinleme ve konuşma becerilerini bütüncül bir yaklaşımla geliştirmelerine imkân tanır. Aynı zamanda, bu yaklaşımın öğrencilerin akademik güdülenmelerini artırarak öğrenme sürecine daha etkin katılım göstermelerine katkı sağladığı belirtilmektedir (Bakıoğlu, 2020). Bununla birlikte, PTÖY'nin öğrencilerin akademik erteleme eğilimlerini azaltarak öğrenme süreçlerini daha verimli hâle getirebileceği ve yaratıcı problem çözme becerilerinin gelişimini destekleyebileceği öne sürülmektedir. Öğrencilerin gerçek yaşam problemleriyle yüzleşerek çözüm üretmeleri hem öğrenmeyi daha anlamlı kılmakta hem de akademik bağlılıklarını artırmaktadır. PTÖY, öğrencilerin öğrenme süreçlerine aktif katılımını teşvik ederek bireysel ilgi, merak ve sorumluluk duygularını harekete geçirebilmekte; böylece öğrenmeye yönelik güdülenmelerini ve bağlılıklarını güçlendirmektedir.

Farklı pedagojik yaklaşımlar ve öğretim ilkeleriyle desteklenen PTÖY, okul öncesinden ortaöğretime kadar birçok ders ve düzeyde etkili bir şekilde uygulanabilmektedir. Bu bağlamda, Türkçe derslerinde PTÖY'nin kullanımı, öğrencilerin akademik güdülenme düzeylerini ve yaratıcı problem çözme becerilerini artırmada; aynı zamanda akademik erteleme eğilimlerini azaltmada önemli bir potansiyele sahiptir.

Bu araştırma, Türkçe eğitimi alanında PTÖY'nin etkilerini ele alarak hem kuramsal temellere dayalı hem de uygulamaya dönük anlamlı katkılar sunmayı hedeflemektedir. Araştırma bulgularının, Türkçe öğretmenlerine PTÖY'nin sınıf içi uygulamalarına dair rehberlik etmesi; program geliştirme süreçlerinde kanıta dayalı öneriler sunması ve gelecekte yapılacak çalışmalara sağlam bir zemin oluşturması beklenmektedir. Dolayısıyla, bu araştırma Türkçe eğitiminin niteliğini artırmaya yönelik önemli bir adım olarak değerlendirilmektedir.

1.5 Varsayımlar

Bu araştırma, aşağıdaki temel varsayımlar çerçevesinde yürütülmüştür:

1. Araştırmaya katılan öğrencilerin, uygulanan ölçme araçlarındaki maddelere samimi, içten ve gerçek durumlarını yansıtacak şekilde yanıt verdikleri varsayılmıştır.
2. Araştırma gruplarında yer alan öğrencilerin, araştırma öncesinde PTÖY ile yapılandırılmış herhangi bir Türkçe dersi deneyimine sahip olmadıkları kabul edilmiştir.

3. Araştırma için belirlenen örneklemin, çalışma evrenini temsil edebilecek nitelik ve nicelikte olduğu, elde edilen bulguların hedef kitleye genellenebilir özellik taşıdığı varsayılmıştır.
4. Araştırmaya dahil olan öğrencilerin, deneysel işlem sürecine gönüllü olarak katıldıkları ve uygulamalara karşı olumlu tutum sergiledikleri kabul edilmiştir.
5. Araştırmada kullanılan "Akademik Güdülenme Ölçeği", "Yaratıcı Problem Çözme Envanteri" ve "Ortaokul Öğrencilerinin Akademik Erteleme Davranışı Ölçeği"nin, ilgili değişkenleri geçerli ve güvenilir bir şekilde ölçtüğü varsayılmıştır.
6. Deney grubuna uygulanan PTÖY'nin, araştırmanın kuramsal çerçevesine uygun olarak planlandığı ve uygulandığı kabul edilmiştir.
7. Kontrol grubunda yürütülen mevcut öğretim programına dayalı etkinliklerin, MEB Türkçe Dersi Öğretim Programı'na uygun şekilde gerçekleştirildiği varsayılmıştır.
8. Araştırma süresince deney ve kontrol gruplarının, araştırma değişkenleri dışındaki faktörler açısından benzer koşullara sahip oldukları kabul edilmiştir.
9. Araştırmacının, veri toplama ve uygulama süreçlerinde tarafsız davrandığı, herhangi bir yönlendirme veya müdahalede bulunmadığı varsayılmıştır.
10. Uygulanan istatistiksel analizlerin, araştırma verilerinin özelliklerine uygun olduğu ve elde edilen sonuçların güvenilir olduğu kabul edilmiştir.

1.6 Sınırlılıklar

Araştırma, belirli kavramsal ve yöntemsel çerçeveler dahilinde yürütülmüş olup, aşağıda belirtilen sınırlılıklar kapsamında gerçekleştirilmiştir:

1. Araştırma, 2023-2024 eğitim-öğretim yılında Antalya ili Kepez ilçesinde bulunan bir devlet ortaokulunun 6. sınıfında öğrenim gören öğrencilerle sınırlıdır.
2. Araştırmada elde edilen veriler, "Yaratıcı Problem Çözme Becerisi Envanteri", "Akademik Güdülenme Ölçeği" ve "Ortaokul Öğrencilerinin Akademik Erteleme Davranışı Ölçeği" aracılığıyla toplanan nicel verilerle sınırlıdır.
3. Araştırma, MEB 6. Sınıf Türkçe Dersi Öğretim Programı'nda yer alan "Okuma Kültürü" ve "İletişim" temalarını oluşturan kazanım ve içeriklerle sınırlıdır. Programın diğer tema ve kazanımları araştırma kapsamına dahil edilmemiştir.

4. Deneysel uygulama süreci, sekiz haftalık bir zaman diliminde, haftada altı ders saati olmak üzere toplam kırk sekiz ders saati ile sınırlandırılmıştır.
5. Araştırmada PTÖY yalnızca deney grubunda uygulanmış, kontrol grubunda ise mevcut öğretim programının öngördüğü yapılandırmacı yaklaşım çerçevesindeki yöntem ve tekniklerle öğretim gerçekleştirilmiştir.
6. Araştırmanın uygulama süreci, araştırmacının PTÖY'yi uygulama konusundaki bilgi, beceri ve deneyimleriyle sınırlıdır.
7. Çalışma, ön test-son test kontrol gruplu yarı deneysel desen ile sınırlı olup, tam deneysel desenin sağlayabileceği rastgele atama imkanından yoksundur.
8. Araştırmada kullanılan ölçme araçlarının psikometrik özellikleri ve ölçtükleri yapıların sınırları dahilinde bulgular elde edilmiştir.
9. Araştırma bulguları, benzer özelliklere sahip ortaokul 6. sınıf öğrencileri ve benzer koşullardaki eğitim ortamları için geçerli olup, farklı sınıf düzeyleri ve eğitim kademelerine doğrudan genellenemez.

1.7 Tanımlar

Proje Tabanlı Öğrenme Yaklaşımı: Yapılandırmacı yaklaşım ilkeleriyle uyumlu olarak, öğrencileri öğrenme sürecinin merkezine alıp günlük yaşamdaki konu ve uygulamalardan yola çıkarak, öğrencilerin bir konuyu derinlemesine araştırmalarını, eleştirel düşünme, problem çözme ve iş birliği becerilerini geliştirmelerini, bilgiyi uygulamalarını ve somut sonuçlar elde etmelerini sağlayan bir öğrenme yaklaşımıdır (Tarhan ve Gülmez, 2021).

Yaratıcı Problem Çözme: Bireylerin karşılaştıkları zorlukları yenilikçi ve özgün bir şekilde ele alarak, tanımlama, bilgi arama, fikir üretme gibi yaratıcı süreçlerin yanı sıra fikirleri değerlendirme, seçme ve uygulama aşamalarını içeren bir süreçle etkili ve yaratıcı çözümler geliştirebilmelerini sağlayan bir beceridir (Alın ve Tekbıyık, 2023; Carmeli vd., 2013).

Akademik Güdülenme: Akademik amaçlara ulaşmak için belirlenmiş bir hedef doğrultusunda gerekli enerjinin üretilmesi ve bu hedefe yönelik çaba ile isteklilik durumunu ifade eden bir kavramdır (Bozanoğlu, 2004; Gömleksiz ve Serhatlıoğlu, 2013).

Akademik Erteleme: Öğrencilerin akademik görevlerini kasıtlı olarak geciktirmesi, beklenen zaman diliminde yerine getirmemesi ve bu durumun ödev, proje veya sınav gibi sorumluluklarını son dakikaya bırakmaları nedeniyle akademik başarılarını olumsuz etkilemesi

olarak tanımlanan edilen bir davranış biçimidir (Özer vd., 2009; Schouwenburg, 2004; Steel, 2007).



BÖLÜM II

ARAŞTIRMANIN KURAMSAL ÇERÇEVESİ VE İLGİLİ ARAŞTIRMALAR

2.1 Proje Tabanlı Öğrenme

Bu bölümde, projenin ne olduğu, PTÖY'nin tanımı, ayırt edici yönleri, tarihsel ve düşünsel temelleri, aşamaları, sağladığı yararlar ve karşılaşılan sınırlılıklar ele alınmıştır. Ayrıca, bu yöntemde öğretmen ve öğrencinin üstlendiği görevler ile yapılandırmacı öğrenme yaklaşımı üzerinde durulmuştur.

2.1.1 Proje Kavramı

"Proje" sözcüğü, kökenini Latince *projicere* (ileri atmak) fiilinden almakta olup, 16. yüzyıldan itibaren kullanılmaya başlanmıştır. Bu kavram, farklı dillerde de benzer biçimlerde yer almaktadır; örneğin, İtalyancada *pregetto*, Fransızcada *projet*, Rusçada *proekt* ve İngilizcede *project* biçiminde yer almaktadır (Acar, 2013). Bu terim; bir plan, tasarım veya işin ileriye dönük olarak planlanmış bir eylemini ifade etmektedir. Fransızcadan dilimize geçen "proje" sözcüğü, Türk Dil Kurumu tarafından "gerçekleştirilmesi amaçlanan tasarı" olarak tanımlanmaktadır (Türk Dil Kurumu [TDK], 2024). Proje, aynı zamanda belirli bir hedefe ulaşmak için başlangıç ve bitiş tarihleri belirlenmiş, tek seferlik gerçekleştirilen ve sonunda somut bir ürünle sonuçlanan, birbirine bağlı etkinlikler dizisi olarak da açıklanmaktadır (Vatansever Bayraktar, 2015).

Proje tabanlı çalışmalar kapsamında öğrenciler; ürün ortaya koyma, fikirlerini paylaşma, elde edilen sonuçları düzenleme, verileri görselleştirme, tahmin yürütme, soruları analiz etme ve yanıt arama gibi çeşitli etkinliklere katılarak aktif bir öğrenme süreci deneyimlemektedirler (Blumenfeld vd., 1991). Bir öğrencinin, kendisine sunulan bir problemin çözümüne ulaşabilmesi için, problem analiz ederek çözüm sürecinin nasıl ve hangi adımları izleyerek gerçekleştireceğine bağımsız bir şekilde karar verebilmesi, proje uygulamalarının temel çerçevesini çizer (Tichá ve Kubínová, 1999).

2.1.2 Proje Tabanlı Öğrenme Yaklaşımı

Proje tabanlı öğrenme, İngilizce alan yazında *Project-Based Learning*, *Project-Based Teaching/Instruction*, *Project-Based Model* ve *Project-Based Approach* gibi terimlerle ifade edilmektedir. Türkçe alan yazında ise bu kavram, "Proje Tabanlı Öğrenme", "Projeye Dayalı

Öğretim”, “Proje Temelli Öğrenme Yöntemi” ve “Proje Tabanlı Öğrenme Yaklaşımı” gibi farklı şekillerde adlandırılmaktadır. Gültekin'e (2005) göre, proje tabanlı öğrenmenin "yöntem/metot", "teknik", "öğrenme", "model", "yaklaşım", "strateji" ve "öğretme" gibi farklı kavramlarla açıklanmaya çalışılması, bu yaklaşımın kuramsal çerçevesine dair görüş birliğinin henüz oluşmadığını ortaya koymaktadır.

Alan yazında, yukarıda belirtilen geniş çerçevede kavramsallaştırılan bu yaklaşım, çeşitli tanımlarla ele alınmaktadır. Proje tabanlı öğrenmenin ana noktasında projenin kendisi olan, iş birliğini öneren, bireylerin karşısına çıkan sorunlar hakkında bireysel becerileri yönünde gelişen, birlik halinde hareket edip işlerini sürdürdükleri, öğretmenin öğrencilere belli uygulamalarda öncü olduğu, ortaya çıkanların beraber sonuçlandırıldığı yaklaşımdır (Esentürk ve Ateş, 2023). PTÖY, öğrencilerin belirli bir süre içerisinde gerçek, dikkat çekici ve karmaşık bir soru, sorun ya da meydan okumaya çözüm ararken bilgi ve beceri kazandıkları bir öğretim yaklaşımı olarak tanımlanmaktadır (Lenz ve Larmer, 2020). Helle ve arkadaşları (2006) ise bu yaklaşımı, iş birliğine dayalı bir öğrenme yaklaşımı olarak tanımlamakta ve katılımcıların ortak bir hedefe katkıda bulunmalarını gerektiren bir süreç olarak değerlendirmektedir. PTÖY ile elde edilen bilgilerin kalıcılığını artırırken bireylerin gündelik yaşamda karşılaşılan benzer durumlarda bu bilgiyi kullanma becerisini geliştirmekte ve sınıf içi deneyimlerle gerçek yaşam deneyimleri arasında bir köprü işlevi görmektedir (Beyazkürk ve Anlıak, 2006; Solomon, 2003).

PTÖY'ye ilişkin yapılan tanımlar, bu yaklaşımın öğrenen merkezli bir yapıya sahip olduğunu, öğrenenin sürece aktif olarak katıldığını ve faaliyetlerin öğrenenin ilgi ve yetenekleri doğrultusunda şekillendiğini vurgulamaktadır. Ayrıca, öğrenme alanlarının gerçek yaşamdan alınan durumlara dayandığını, disiplinler arası bir yöntemle ele alındığını ve işbirlikçi öğrenmeyi teşvik ettiğini belirtmektedir. Bunun yanı sıra, gerçekleştirilen faaliyetlerin genellikle somut bir ürünle sonuçlandığı ve bu ürünün sergilenmesi ya da sunulmasının önemli bir unsur olduğu ifade edilmektedir. PTÖY sürecinde öğrenciler ister bireysel ister grup halinde çalışabilmekte olup, bu yaklaşımın uygulanmasında belirli bir ders saatiyle ilgili bir sınırlama bulunmamaktadır. Farklı bilim dallarından seçilmiş, yaşamsal konularla ilintili mesele veya güçlükler üzerinde öğrenciler ortaklaşa faaliyet göstermekte ve çalışma neticesinde elde ettikleri verileri sunarak paylaşmaktadırlar (Wolk, 2001). 2002 yılında Korkmaz ile Kaptan'ın yaptığı çalışmada, PTÖY uygulamasında öğrencilerin çok yönlü sorular karşısında sayısal bilimler, sosyal alanlar, dil-edebiyat ve fen alanları arasında köprüler oluşturdukları ve bu deneyimin öğrenme güdülenmelerini yükselttiği ortaya konulmuştur.

PTÖY, yapılandırmacı yaklaşımın üç temel ilkesine dayanan öğrenci merkezli bir eğitim modelidir. Bu ilkeler, öğrenmenin bağlama özgü bir süreç olduğu, öğrencilerin öğrenme sürecine aktif katılım sağladığı ve öğrenme hedeflerine sosyal etkileşim ile bilgi paylaşımı yoluyla ulaşıldığı şeklinde ifade edilmektedir (Cocco, 2006). PTÖY'nin temel amaçlarından birinin, gerçek yaşam olaylarına odaklanarak öğrencilerin farkındalığını artırmak olduğu belirtilmiş ve öğrencilerin çalışmalarının gerçek bir problemi çözmeye yönelik veya başkalarını etkileyecek değerli bir proje olduğunu fark ettiklerinde, bu durumun onların güdülenmelerini artırarak daha fazla çaba göstermelerini sağladığını ifade etmektedir (Solomon, 2003).

Proje tabanlı öğrenme süreci, zihinsel gelişimi hedefleyen bir tasarım işidir. Bu süreçte proje, bir hedef değil, öğrenme sürecinin merkezinde yer alan bir araç olarak görülmektedir. Erdem ve Akkoyunlu'ya (2002) göre, PTÖY'nin üç temel unsuru bulunmaktadır. İlk olarak, "proje" kavramı, bir tasarımın geliştirilmesine yönelik süreci ifade eder ve öğrencinin ilişkisel öğrenme deneyimlerine dayalı olarak zihinsel modellerini sürekli olarak yeniden yapılandırmasını içerir. İkinci olarak, "tabanlı" ifadesi, projenin yalnızca bir hedefe ulaşmak için yapılan bir etkinlikten ibaret olmadığını, aynı zamanda sürece odaklanan bir öğrenme modeli olduğunu vurgular. Son olarak, "öğrenme" boyutu ise, öğrenme sürecinin odağını öğretmenden öğrenciye kaydırarak, öğrenciyi aktif bir şekilde sürecin merkezine yerleştirir ve öğrenci merkezli bir yaklaşımı ön plana çıkarır.

PTÖY, öğrencileri pasif alıcılar olmaktan çıkararak öğrenme sürecine etkin şekilde dahil olmalarını sağlayan ve bilgiyle etkileşimlerini derinleştiren pedagojik ilkeler bütünüdür. Bu ilkeler, öğrencilerin bilgiyi anlamalarını, eleştirel düşünme becerilerini geliştirmelerini ve gerçek yaşam problemlerine çözüm üretmelerini hedeflemektedir (Xu ve Liu, 2010).

PTÖY'nin akademik yazında öne çıkan temel ilkeleri aşağıdaki şekilde ifade edilebilir:

- **Öğrenci Merkezli Yaklaşım:** Bu yaklaşım, öğrencilerin öğrenme sürecinde aktif rol almasını teşvik eder. Öğrenciler, kendi ilgi alanları ve gereksinimlerine göre projelerini şekillendirir, hedefler belirler ve yönlendirici sorular geliştirir (Krajcik ve Blumenfeld, 2006).

- **Gerçek Hayatla Bağlantı:** Projeler, öğrencilerin hayatla bağ kurabilecekleri ve anlamlı bulabilecekleri konular üzerine yapılandırılır. Bu durum, öğrenme sürecini daha özgün ve etkili hale getirir (Thomas, 2000).

- **Katılım ve İş Birliği:** Öğrenciler, grup çalışmaları aracılığıyla birlikte öğrenme deneyimi yaşar. Bu süreç, eleştirel düşünme, iletişim ve iş birliği gibi temel becerilerin gelişmesini destekler (Bell, 2010).

▪ **Disiplinler Arası Perspektif:** PTÖY, farklı disiplinlerden gelen bilgi ve becerileri bir arada kullanmayı mümkün kılar. Matematik, fen bilimleri, sosyal bilimler ve sanat gibi alanlar arasında bağlantı kurularak öğrenim süreçleri zenginleştirilir (Wolk, 2001).

▪ **Geri Bildirim ve Değerlendirme Sürekliliği:** Öğrenciler, proje süresince düzenli geri bildirim alarak çalışmalarını iyileştirme fırsatı bulur. Öğrencilerin gelişimleri, yalnızca elde ettikleri ürünler üzerinden değil, aynı zamanda sürece katılımları da dikkate alınarak çok yönlü bir biçimde değerlendirilir (Blumenfeld vd., 1991).

▪ **Somut ve Anlamlı Ürünler:** Öğrenciler, öğrenim süreçlerini somut çıktılarla tamamlar. Bu çıktılar genellikle bir ürün, sunum ya da performans şeklinde olup toplumsal bir değer ya da katkı taşır (Larmer vd., 2010).

PTÖY'nin temel ilkeleri, etkili bir uygulama sürecini destekleyerek öğrencilerin derinlemesine öğrenmeyi teşvik eden bir ortamda başarılı olmalarını sağlamaktadır. İlkeler, öğrencilerin bilgiyi anlamalarını, eleştirel düşünme becerilerini geliştirmelerini ve gerçek yaşam problemlerine çözüm üretme yetkinliklerini artırarak, onları geleceğin donanımlı ve yetkin bireyleri olarak yetiştirmeyi hedeflemektedir.

PTÖY'nin öğrenci güdülenmesini artırmadaki etkisi, Woolfolk'un (2004) TARGETT modeliyle açıklanmaktadır. Bu model, PTÖY'nin güdülenme artırıcı unsurlarını şu şekilde sıralar:

▪ **T (Task/Görev):** Öğrencilerin zorlu, ilgi çekici ve anlamlı öğrenme görevleriyle meşgul olmasını sağlar.

▪ **A (Autonomy/Özerklik):** Öğrencilere özerklik ve öz düzenleme fırsatları sunarak bireysel sorumluluğu artırır.

▪ **R (Rewards/Ödül):** Öğrencilerin çaba ve ilerlemelerinin takdir edilmesini teşvik eder.

▪ **G (Grouping/Gruplama):** Olumlu iş birliğini destekleyen grup çalışmalarını kapsar.

▪ **E (Evaluation/Değerlendirme):** Çeşitli ve sürekli değerlendirme yöntemleriyle öğrenmeyi zenginleştirir.

▪ **T (Time/Zaman):** Bireysel öğrenme hızlarına uyum sağlayan esnek zaman yapılarını içerir.

▪ **T (Teacher/Öğretmen):** Tüm öğrenciler için yüksek standartlara sahip olan, rehberlik eden ve destekleyici bir öğretmen rolünü vurgular.

PTÖY'nin başarılı bir şekilde uygulanması için önerilen altı temel bileşen şu şekilde ifade edilmektedir (Kokotsaki vd., 2016):

1. Öğrenciye Yönelik Destek Mekanizmaları: Öğrencilerin öğrenme sürecinde etkili bir şekilde rehberlik edilmesi ve desteklenmesi esastır. Bu süreçte, etkili zaman yönetimi ve öğrenci öz-yönetimi becerilerinin geliştirilmesine öncelik verilmelidir. Ayrıca, teknolojik kaynakların güvenli ve verimli kullanımı teşvik edilmelidir.

2. Öğretmene Yönelik Destek ve Mesleki Gelişim: Öğretmenlere düzenli olarak destek sağlanması ve mesleki gelişim fırsatlarının sunulması gerekmektedir. Bu doğrultuda, okul yönetiminin sürekli desteği ve teşvik edici rolü kritik öneme sahiptir.

3. Etkili Grup Çalışması: Yüksek kaliteli grup çalışmasının sağlanması, öğrencilerin katılımını ve öz düzenleme becerilerini geliştirilmesiyle doğrudan ilişkilidir. Grup çalışması, iş birliği ve sosyal etkileşim becerilerinin gelişimini destekleyecek şekilde tasarlanmalıdır.

4. Bağımsız Araştırma ve Yönergeli Öğretim Dengesi: Bağımsız araştırma ve öğretmen rehberliğinde yürütülen öğretim süreçleri arasında bir denge kurulmalıdır. Bu denge, öğrencilerin hem bilgi hem de beceri düzeylerini etkili bir şekilde geliştirmelerine olanak tanır.

5. Yansıtıcı Düşünme, Öz ve Akran Değerlendirmesi: Öğrencilerin öğrenme süreçlerine ilişkin gelişimlerinin düzenli olarak izlenmesi ve bu sürecin kanıta dayalı olarak değerlendirilmesi önemlidir. Yansıtıcı düşünme ve akran değerlendirme, öğrencilerin kendi öğrenmelerini analiz etmelerine katkı sağlar.

6. Öğrenci Seçimi ve Özerklik: PTÖY sürecinde öğrencilere seçim yapma ve karar alma özerkliği tanınmalıdır. Bu yaklaşım, öğrencilerde öğrenme sorumluluğunu artırarak sahiplenme duygusunu geliştirir ve bireysel öğrenme süreçlerini güçlendirir.

2.1.3 Proje Tabanlı Öğrenme Yaklaşımının Tarihi ve Felsefi Temelleri

PTÖY'nin geçmişi 16. yüzyıla kadar gitmektedir. Knoll'un 1997'deki çalışmasında, bu yöntemin tarihsel süreci beş evrede incelenmiştir:

▪ **İlk Evre (1590-1765):** Avrupa kıtasında mimari öğretiminde proje merkezli uygulamaların başlatılması.

▪ **İkinci Evre (1765-1880):** Proje tekniğinin sistematik bir eğitim modeli şeklinde kabul görmesi ve ABD'ye taşınması.

▪ **Üçüncü Evre (1880-1915):** Proje metodunun hem meslek okullarında hem de genel öğretim kurumlarında geniş çapta kullanılması.

▪ **Dördüncü Evre (1915-1965):** Proje yaklaşımının yeniden şekillendirilmesi ve Avrupa coğrafyasında yeniden ilgi görmesi.

▪ **Son Evre (1965-Bugün):** Proje odaklı eğitim anlayışının yeniden gündeme gelmesi ve dünya genelinde benimsenmesi.

Söz konusu aşamalar, PTÖY'nin zaman içindeki dönüşümünü ve eğitim düzenlerindeki rolünü göstermektedir. Bu evrim, ilk olarak Rönesans dönemi İtalya'sında mimarlık ve mühendislik eğitiminde "proje" adıyla ortaya çıkmıştır. Bu dönemde, İtalyan mimarlar himayelerindeki sanatçıların daha iyi bir seviyeye gelmesini hedeflemiş, ancak kurumsal düzeyde okulların eksikliği nedeniyle yeni bir yapılanmaya ihtiyaç duyulmuştur. Bu bağlamda, 1577 yılında Papa 13. Gregory'nin desteğiyle Roma'da San Luca Akademisi kurulmuş ve burada proje yaklaşımı ilk kez uygulanmıştır (Knoll, 1997). San Luca Akademisi'nde öğrenciler, binaların tasarlanması üzerine varsayımsal projeler hazırlayarak eğitim almışlardır (Çiftçi, 2006).

20. yüzyılın başlarında PTÖY daha sistemli bir yapıya kavuşmuştur. Proje yöntemi, başlangıçta 1912 senesinde Cenevre'de bulunan J.J. Rousseau Kurumu'nda uygulamaya konulmuştur (İbret, 2013). Rousseau'nun öğrencilerin özgün becerilerine saygı duyulması ve toplumsal yaşama aktif üyeler olarak dahil edilmeleri konusundaki fikirleri, bu eğitim modelinin kuramsal zeminini meydana getirmiştir (Çiftçi, 2006). Dewey'in gerçek yaşam problemlerine dayalı eğitim felsefesi, PTÖY'nin temelini oluşturmuştur (Korkmaz ve Kaptan, 2001).

John Dewey'in öğrencisi ve ilerici eğitim hareketinin ilk liderlerinden biri olan William Kilpatrick, 1918 yılında Kilpatrick, "Proje Metodu" makalesiyle bu yaklaşımı sistematik hale getirmiş ve projelerin öğrencilerin aktif katılımını sağladığını, yaparak-yaşayarak öğrenmeyi desteklediğini vurgulamıştır (Wrigley, 1998; Ducharme, 1993). Maria Montessori'nin öz yönelimli öğrenme yaklaşımı, PTÖY'nin gelişimine katkı sağlamıştır (Efstratia, 2014). 1950'li yıllarda ise Kanada'daki McMaster Üniversitesi'nin tıp eğitiminde ders kitapları yerine klinik senaryolar kullanmaya başlaması, PTÖY'nin disiplinler arası uygulamalarının önemli bir örneği olmuştur (Çiftçi, 2006). 1960'ların sonlarına doğru, PTÖY eğitim reformcuları ve pedagoglar tarafından artan bir ilgiyle ele alınmaya başlanmıştır (Karabacak vd., 2024). Özellikle, ABD eğitim sistemine yönelik eleştiriler ve alternatif öğretim yöntemlerine duyulan talep, PTÖY'nin yaygınlaşmasını önemli ölçüde hızlandırmıştır (Xu ve Liu, 2010).

PTÖY felsefi temellerini pragmatizm, ilerlemecilik ve yapılandırmacılık gibi eğitim anlayışlarından alır. Pragmatizm, PTÖY'nin temel felsefi dayanaklarından biridir. Bu felsefeye göre eğitim, yaşamın kendisi olmalı ve öğrenme süreci, bireylerin gerçek yaşam deneyimlerini anlamalarına ve bu deneyimlerden öğrenmelerine olanak tanınmalıdır. İlerlemecilik felsefesi ise eğitimi, yaşama bir hazırlık değil, yaşamın kendisi olarak görür (Dewey, 1938). Bu anlayış, PTÖY'nin gerçek yaşam problemlerine dayalı bir öğrenme modeli olmasını destekler. İlerlemecilik, bireylerin yaşam boyu öğrenme becerilerini geliştirmeyi ve eğitim sürecinde aktif bir rol üstlenmelerini savunur (Yurtluk, 2005; Demirel, 2019). Dewey, eğitimin bireyin kendi keşifleri sonucunda öğrenmesi gerektiğini savunur. Ona göre, eğitim süreci bireyin yaşamla doğrudan ilişki kurmasını sağlamalı ve öğrenme, gerçek yaşam problemlerine dayalı olarak gerçekleşmelidir. Dewey'in "yeniden yapılandırma" yaklaşımı, öğrencilerin aktif katılımını ve öğrenme sürecinde deneyim yoluyla anlam oluşturmalarını vurgular (Colley, 2008; Korkmaz, 2002). Bireylerin gerçek yaşam problemleriyle başa çıkmalarını hedefleyen PTÖY, öğrencilerin eğitim sürecinde aktif rol almasını ve bilgiyi yaşamla ilişkilendirerek anlamlı hale getirmesini sağlar (Yurtluk, 2005).

PTÖY'nin yapılandırmacı temelleri, öğrenmenin bireyin kendi deneyimleriyle şekillendiği ve bilginin aktif bir süreçte inşa edildiği anlayışına dayanır. Bu bağlamda, öğrenenlerin çevreyle etkileşimleri sonucunda eski ve yeni bilgilerini harmanlayarak var olan şemalarında değişiklikler meydana gelir. Piaget'nin şema kuramı, bu süreci açıklayan önemli bir teorik çerçeve sunar. Piaget'ye göre çocuklar, çevreyle etkileşimde bulunduklarında "şema" adı verilen zihinsel yapılar oluşturur ve bu yapılar, öğrenme sürecinde sürekli olarak yeniden düzenlenir. PTÖY, bu kuramdan hareketle, çocukların kendi bilgilerini oluşturabilecekleri ve aktif öğrenme süreçlerine katılabilecekleri bir ortam sunar (Çiftçi, 2006).

Vygotsky'nin yakınsal gelişim alanı kuramı da PTÖY'nin temel dayanaklarından biridir. Vygotsky'ye göre öğrenme, bireylerin sosyal çevreleriyle etkileşimleri sonucunda gerçekleşir. Özellikle daha yetenekli akranlar veya öğretmenlerle kurulan anlamlı etkileşimler, bireylerin mevcut yeteneklerinin bir adım ötesine geçmelerine olanak tanır. PTÖY, bu kuramı benimseyerek, bireylerin grup çalışmaları ve iş birliği yoluyla öğrenmelerini destekler. Bu süreçte, bireyler hem kendi öğrenmelerini hem de grup dinamiklerini geliştirir (Kubiatko ve Vaculová, 2011).

William Kilpatrick'in "Proje Metodu" ise PTÖY'nin sistematik bir çerçeveye oturmasını sağlamıştır. Kilpatrick, projelerin öğrenciler tarafından önerilmesi, planlanması, uygulanması ve değerlendirilmesi gerektiğini savunmuş ve bu süreçlerin öğrencilerin

yaşamlarını anlamalarına yardımcı olduğunu belirtmiştir (Kubiacko ve Vaculová, 2011). Kilpatrick'e göre, projeler bireylerin içsel güdülenmelerini artırır ve yaparak-yaşayarak öğrenme sürecini destekler (Wrigley, 1998; Çiftçi, 2006).

Bruner'in "keşfetme yoluyla öğrenme" yaklaşımı da PTÖY ile uyumlu bir teorik çerçeve sunar. Bruner'e göre, öğrenme süreci öğrencinin kendi deneyimleriyle şekillenmeli ve birey, fikir ve ilkeleri kendi keşifleriyle anlamlandırmalıdır. Bu yaklaşım, PTÖY'nin öğrenci merkezli yapısını güçlendiren önemli bir unsurdur (Korkmaz, 2001). Thelen'in "Grup Araştırması Modeli" ise PTÖY'nin iş birliğine dayalı öğrenme boyutunu destekler. Bu model, öğrencilerin grup çalışmaları yoluyla problem çözme becerilerini geliştirmelerini ve öğrenme sürecine aktif katılımlarını teşvik eder (Korkmaz ve Kaptan, 2001).

Sonuç olarak, PTÖY, pragmatizm, ilerlemecilik ve yapılandırmacılık gibi felsefi yaklaşımlardan beslenerek, bireylerin sürekli öğrenme yetkinliklerini geliştirmeyi ve gündelik sorunlara alternatifler üretmeyi hedefleyen bir eğitim modeli sunar. Bu model, Dewey'in *yeniden yapılandırma* anlayışı, Kilpatrick'in *proje temelli öğretim yöntemi*, Bruner'in *keşfetmeye dayalı öğrenme yaklaşımı*, Piaget'nin *şema kuramı*, Vygotsky'nin *yakınsak gelişim alanı* kavramı ve Thelen'in *grup araştırması modeli* gibi kuramsal temeller üzerine yapılandırılmıştır. PTÖY, bireylerin aktif katılımını, iş birliğini ve problem çözme becerilerini merkeze alarak, eğitimde öğrenci merkezli bir yaklaşımın en iyi örneklerinden biri olarak karşımıza çıkmaktadır.

2.1.4 Yapılandırmacı Öğrenme Kuramı

Yapılandırmacı yaklaşım, 21. yüzyılda eğitim alanında en etkili ve yönlendirici felsefelerden biri olarak öne çıkmıştır. İngilizce *constructivism* terimine karşılık olarak, Dilimizde yapılandırmacı kuram için kullanılan terimler arasında yapılanmacılık, bilgi oluşturma, kurmacı yaklaşım, bütünleştirici model, yapısal öğrenme, yapıcı anlayış, inşacı yöntem, yapılandırıcı eğitim ve oluşumcu kuram gibi adlandırmalar yer almaktadır (Cebeci Senger, 2007). Yapılandırmacılık, bir öğretim kuramından ziyade, dünyayı anlama ve algılama biçimini ifade eden bir felsefe olup, bilgi ve öğrenmenin doğasına ilişkin bir yaklaşım olarak değerlendirilmektedir (Demirel, 2010).

Yapılandırmacı yaklaşımda ön plana çıkan bilim insanları; Piaget, Dewey, Bruner, Vygotsky ve Gardner'dir (Oral ve Yazar, 2017). Piaget çocuğun zihinsel gelişim evrelerine odaklanırken anlamak ve keşfetmek üzerinde durur. Bu durum yeniden yapılanma ile sonuçlanmaktadır. Dewey bireylerin eylemleri ve bilgilerin beraber inşa edildiği öğrenen

topluluğunu vurgular. Vygotsky, sosyal çevrenin öğrenme sürecindeki rolüne dikkat çekerek, çocukların kavramları, kendi bakış açıları ile yetişkinlerin görüşleri arasındaki etkileşim ve çatışma yoluyla edindiklerini belirtir. Bruner öğrenmeyi öğrencilerin yeni kavramları mevcut bilgilere temel oluşturdukları sosyal bir süreç olarak tanımlamıştır. Yapılandırmacılık bilişle ilgili Piaget'in şema kuramına dayanmaktadır. Birey, bilişsel süreçlerini düzenleme, kontrol etme ve belirli bir amaca yönlendirme farkındalığına ulaştığında, kendi anlamlandırma süreçlerini nasıl yapılandırıldığını da açıklayabilir duruma gelir (Yurdakul ve Demirel, 2011).

Çağdaş eğitim anlayışı bağlamında belki de en etkili kuramlardan biri olan yapılandırmacılık, özellikle çocukların aktif şekilde düşünmelerini, düşündüklerine kendi yorumlamalarını katmalarını ve öğrendikleri yeni bilgileri kendi anlayış biçimleriyle oluşturmalarını önemser (Chinn vd., 2011). Yapılandırmacı anlayış, yaşantıya ve keşfe dayalı öğrenme ile yakından ilişkili olup, öğrenenin karşılaştığı bilgiyi bireysel olarak yapılandırmasını esas almaktadır (Kaçmaz ve Dubé, 2022). Öğrenme ve öğrenenin yeni fikirleri ve kavramları mevcut ya da geçmiş bilgiler üzerine yapılandırıldığı aktif bir süreçtir ve öğrenenleri kendi öğrenmelerinden sorumlu tutar (Gülersoy ve Çelik, 2024).

Yapılandırmacı öğrenme etkinlikleri, öğrencilerin bilgiyi ezberlemekten ziyade anlamlandırmaya odaklandığı, standart prosedürlerin ötesine geçerek yaratıcı problem çözme becerileri geliştirdiği ve geleneksel inançları sorgulayarak karmaşık sorunları derinlemesine araştırdığı bir öğrenme sürecini kapsamaktadır (Brooks ve Brooks, 1999). Karabıyık (2005) tarafından da belirtildiği üzere bu yaklaşım öğrencilerin öğrenme isteğini, keşif ve araştırma eğilimlerini teşvik etmeyi ve edindikleri bilgileri gündelik deneyimlerle ilişkilendirmeyi öncelikli ilke olarak kabul etmektedir. Şekerci (2021) tarafından vurgulandığı üzere, bu görüş kapsamında öğrencilerin öğrenme deneyimine doğrudan dahil olmalarını kolaylaştıran ortaklaşa çalışma, proje merkezli eğitim, problem temelli öğretim ve yaratıcı düşünce teknikleri gibi çeşitli metodolojilerin öğretim alanlarında değerlendirilmesi önerilmektedir. Ayrıca, yapılandırmacı yaklaşımda öğrenme etkinliklerinin değerlendirilmesi, sürecin ayrılmaz bir unsuru olarak kabul edilmektedir (Gülersoy ve Çelik, 2024).

Değerlendirme, öğretmen ve öğrencinin birlikte geliştirdiği ölçme ilkelerine dayanır ve yalnızca öğrenme sonunda değil, süreç boyunca devam ederek öğretimi yönlendirir. Bu süreçte, öğrencilerin ödev, proje, rapor ve öğrenme ortamındaki etkinlikleri temel alınır. Yapılandırmacı yaklaşımın benimsenmesiyle birlikte, bireyi merkeze alan, öğrenme sorumluluğunu öğrenciye yükleyen ve bilgilerin günlük yaşamla bağlantılı olmasını esas alan alternatif strateji, yöntem

ve tekniklerin eğitim ortamlarında yaygın olarak kullanılmaya başlandığı görülmektedir. Bu çerçevede, PTÖY de öne çıkan yaklaşımlardan biri olarak değerlendirilmektedir.

Dewey, çocukların yaşamı projeler aracılığıyla deneyimleyerek öğrendiklerini ve proje tabanlı öğrenmenin, öğrencilerin problem çözme becerilerini bağımsız biçimde geliştirmelerine olanak tanıdığını belirtmiştir. PTÖY, eğitimde köklü bir değişim ve yeniden yapılanmayı hedefleyerek bireylerin yaşamda karşılaştıkları sorunları özgürce çözmelerini amaçlamaktadır. PTÖY, öğrencilerin grup içinde sorumluluk üstlenerek karar alma süreçlerine etkin bir şekilde katıldıkları, yapılandırmacı öğrenme temelinde proje temelli etkinliklerle bilgiyi araştırarak yapılandırdıkları ve çözüme ulaştıkları amaç odaklı bir öğrenme süreci olarak tanımlanmaktadır (Esentürk ve Ateş, 2023).

2005 yılından itibaren, eğitim sistemimizde dönüşüm hedefiyle yapılandırmacı yaklaşımın uygulanmasına başlanmıştır; bu yaklaşım, 2018’de ilan edilen "2023 Eğitim Vizyonu" ile daha belirgin ve sistematik bir çerçeveye oturtulmuştur (MEB, 2018). Günümüzde ise, Türkçe Dersi Öğretim Programı’nın ve ilgili öğretim materyallerinin temelini yapılandırmacı anlayış oluşturmaktadır (Mete vd., 2022). Yapılandırmacı yaklaşım, dilin bireyin aktif çabalarıyla öğrenilip zihinde yapılandırıldığı ve bu süreçte dilin, zihin becerilerinin geliştirilmesinde en önemli araç olduğu görüşüne vurgu yapmaktadır. (Lüle Mert, 2018). Türkçe dersi, öğrencilerin anlama, anlatma ve dil öğrenimi becerilerini geliştirmeyi hedeflerken, yapılandırmacı kuramın temel ilkelerinden biri olan önceki öğrenmelerle yeni bilgilerin ilişkilendirilmesine olanak tanır. Bu doğrultuda, öğrencilerin dil becerilerini aktif bir şekilde kullanarak anlamlı öğrenme gerçekleştirmelerini destekleyen yaklaşımlardan biri de PTÖY’dir.

2.1.5 Proje Tabanlı Öğrenme Yaklaşımının Aşamaları

PTÖY’nin etkili bir şekilde uygulanabilmesi için her düzeyde ve konu alanında, sürece başlamadan önce çalışma adımlarının açık ve net bir şekilde belirlenmesi gereklidir. PTÖY’nin uygulama aşamalarında öğretmen ve öğrencilerin rollerine dair detaylı bilgiler, aşağıdaki tabloda sistematik bir şekilde sunulmuştur (Korkmaz ve Kaptan, 2001):

Tablo 2.0.1*PTÖY'nin Uygulama Aşamaları, İşlemler, Öğretmen ve Öğrenci Roller*

Aşamalar	Yapılacak İşlemler	Öğretmenin Rolü	Öğrencinin Rolü
1. Konu seçilmesi ve grupların düzenlenmesi	Öğrenciler, kaynakları inceleyerek bilgi toplar ve proje kapsamında ele alınacak soruları belirleyebilirler.	Araştırmanın ana çerçevesini ortaya koyar ve konular ile alt başlıkların tartışılması sürecinde gruplara yol gösterir.	Öğrenciler için dikkat çekici problemler geliştirir, karşılaşılan sorunları sınıflandırır ve proje gruplarının oluşturulmasına destek olurlar.
2. Grup planlarının oluşturulması	Grup üyeleri, proje planını birlikte oluşturur ve projenin yönü ile öğrenilecek konular gibi temel sorular üzerinde ortaklaşa karar alırlar.	Proje planlarını inceler, gerekli araç ve gereçlerin temini konusunda yönlendirir.	Kaynaklarını belirler ve grup içindeki rollerini tespit eder.
3. Projeyi uygulama	Grup üyeleri arasında görev paylaşımı yapılır; ekip, organize bir şekilde çalışarak elde edilen veri ve bilgileri analiz eder.	Araştırma ve çalışma becerilerinin gelişimini destekler, sürecin zamanlamasını ve grup çalışmalarını takip eder.	Sorulara yanıt bulmak amacıyla araştırma yapar, veri toplar, bilgileri düzenler, alanında uzman kişilerle görüşmeler gerçekleştirir ve elde edilen bulguları bir araya getirip özetler.
4. Sunuyu planlama	Araştırma bulgularının nasıl sunulacağına karar verilir, materyaller hazırlanır.	Sunum planlarını gözden geçirir, tartışma ortamı oluşturur.	Sunum planını yapar ve sunum materyallerini belirler.
5. Sunu yapma	Hazırlanan sunumlar gerçekleştirilir.	Sunumları takip eder, gerekli yönlendirmelerde bulunur.	Sunucular sınıf arkadaşlarına dönüt verir.
6. Değerlendirme	Proje ve sunumlar öğretmen ve öğrenciler tarafından değerlendirilir, öğrenilenler tartışılır.	Projeleri öğrencilerle birlikte değerlendirir, dönüt sağlar.	Çalışma sırasında öğrenilenler üzerinde grup tartışması yapar, projeyi ve kendi katkılarını değerlendirir.

Tablo 2.1 'de görüldüğü üzere, PTÖY'nin uygulama aşamalarında öğrenciler, öğrenme sürecinin merkezinde yer alarak problem belirleme, proje geliştirme ve sunum aşamalarında aktif sorumluluk üstlenirler. Bu süreçte, bireylerin kendi öğrenme süreçlerini yönlendirmesi ve projelere etkin katılım göstermesi teşvik edilir. Öğretmen, öğrenci merkezli bir yaklaşımı destekleyen rehber ve organizatör rolüyle, projelerin planlanması ve yürütülmesine liderlik eder. Değerlendirme aşamasında, yalnızca proje çıktıları değil, süreçteki işleyiş ve öğrencilerin süreç hakkında sunduğu geri bildirimler de dikkate alınır. Bu kapsamlı yaklaşım PTÖY'nin yapılandırmacı ve bütüncül bir pedagojik yöntem olduğunu ortaya koymaktadır (Krajcik ve Blumenfeld, 2006).

2.1.6 Proje Tabanlı Öğrenme Sürecinde Roller ve Sorumluluklar

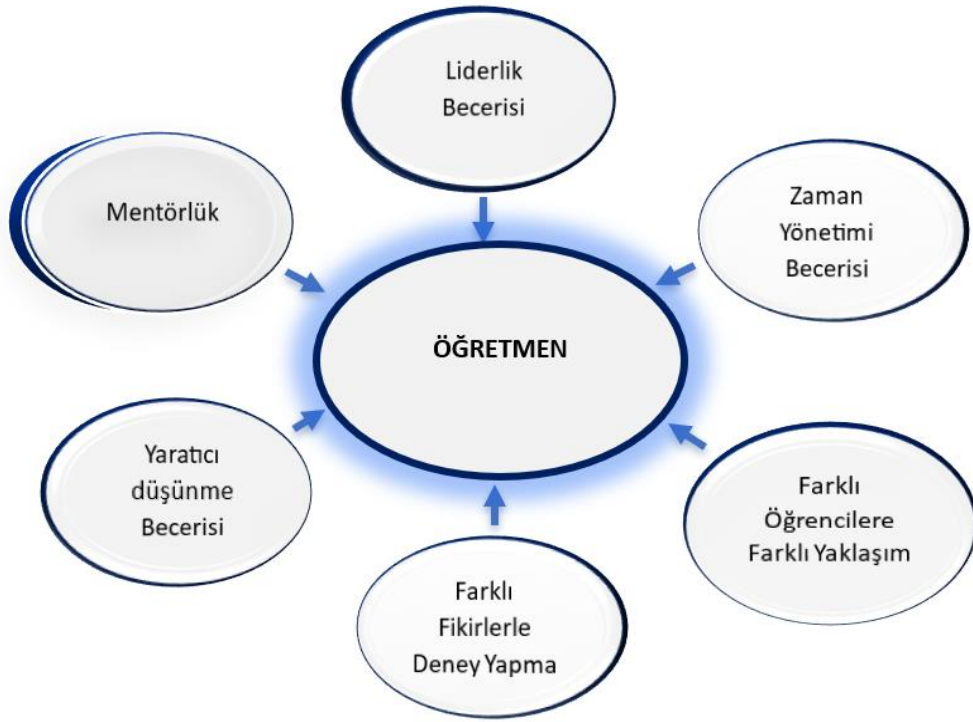
PTÖY’de öğretmenler, öğrencilerin veya grupların öğrenme süreçlerini destekleyen rehber rolünü üstlenirler. Wolk (2001), PTÖY’de öğretmenlerin sorumluluklarını şu şekilde açıklamaktadır:

- Öğretmen, öğrencilerin ilgi çekici ve yaratıcı projeler geliştirmelerine yardımcı olur.
- Öğrenciler için hayat boyu öğrenme konusunda model olur.
- Öğrencilerden disiplinli, özenli ve sorumluluk sahibi olmalarını bekler.
- Projeler için gerekli araç ve gereçlerin temin edilmesini sağlar.
- Proje sürecinde karşılaşılan sorunların çözümünde öğrencilere rehberlik eder.

Larmer ve arkadaşları (2015), PTÖY’de öğretmenlerin görevlerini daha geniş bir perspektifle şu başlıklar altında incelemiştir:

- **Katılım ve Koçluk:** Öğrencilerle etkileşim kurarak rehberlik sağlama.
- **Tasarım ve Planlama:** Proje süreçlerini dikkatli bir şekilde planlama ve yapılandırma.
- **Standartlarla İlişkilendirme:** Projeleri müfredat ve akademik standartlarla uyumlu hale getirme.
- **Kültür İnşa Etme:** İş birliğini teşvik eden bir öğrenme ortamı oluşturma.
- **Aktiviteleri Yönetme:** Proje süreçlerini etkin bir şekilde organize etme.
- **Alt Yapı Oluşturma:** Öğrencilerin öğrenmelerini destekleyecek araç ve kaynakları sağlama.
- **Değerlendirme:** Öğrenci öğrenmelerini izleme ve değerlendirme süreçlerini yürütme.

Sonuç olarak, PTÖY’de öğretmenler, öğrencilerin öğrenme süreçlerini sahiplenmelerine yardımcı olmak, onların sınıf içi etkinliklere katılımını artırmak ve öz değerlendirme yapmalarını desteklemek gibi kritik görevler üstlenmektedir. Bu yaklaşım, öğrenci güdülenmesini güçlendirmede ve ilgisizliği azaltmada önemli bir rol oynamaktadır. Öğretmenin PTÖY sürecinde rolleri ise; mentorluk, liderlik becerisi, zaman yönetimi becerisi, farklı öğrencilere farklı yaklaşım, farklı fikirlerle deney yapma ve yaratıcı düşünme becerisi Şekil 2.1’de açıklanmıştır (Wolk, 2001; Demirel,2005):



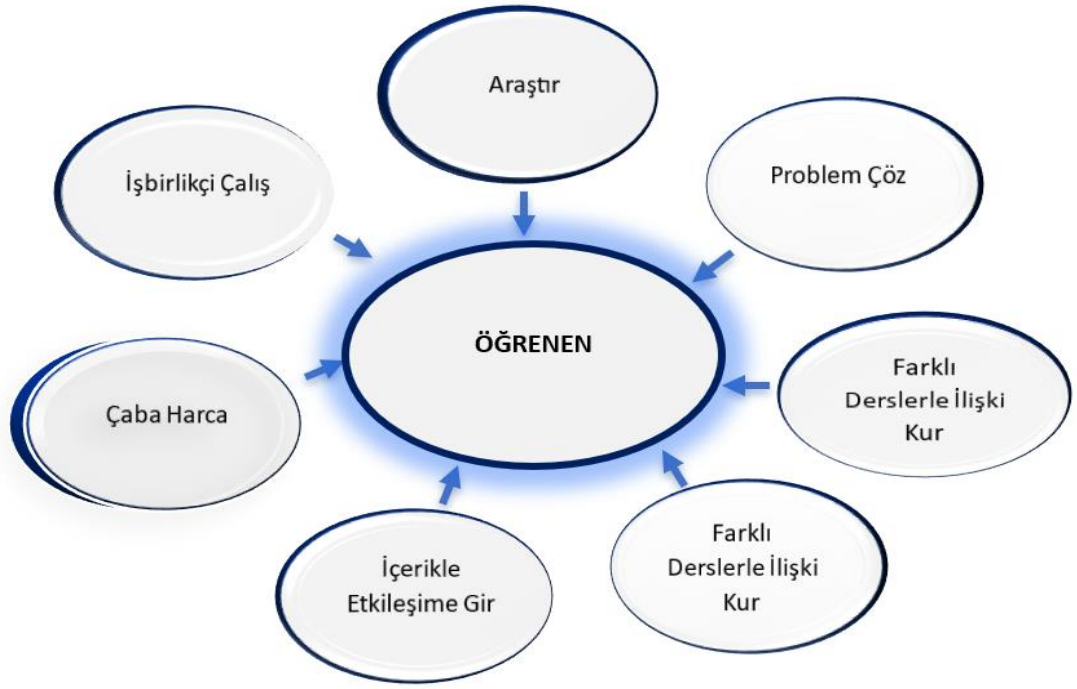
Şekil 2.1 PTÖY’de Öğretmenlerin Roller

PTÖY’de öğrenciler aktif bir öğrenen konumunda yer alır. Öğrenciler, projenin her aşamasında sorumluluk alarak görevlerini yerine getirir ve iş birliğine dayalı bir çalışma yürütür. Bu süreçte, projeler yalnızca ilgili derslerin kazanımlarını değil, farklı disiplinler arasındaki bağlantıları da ortaya koyma fırsatı sunar.

Öğrencilerin PTÖY’deki rolleri şu şekilde özetlenebilir (Hesapçioğlu, 1988):

- İlgi ve yetenekleri doğrultusunda proje konusu seçmek ve öğretmenle fikir alışverişi yapmak,
- Projeye yönelik bir çalışma planı oluşturup bu planı uygulamak,
- Görevlerin zamanında tamamlanmasını sağlamak,
- Proje sürecinde elde edilen sonuçları objektif bir şekilde değerlendirmek.

Öğrencilerin sorumluluk bilinci, zaman yönetimi ve eleştirel düşünme becerilerini geliştirmelerine katkı sağlamaktadır. PTÖY, öğrencilere disiplinler arası bağlantılar kurma ve aktif öğrenme deneyimi yaşama fırsatı sunarak onları öğrenme süreçlerinin merkezine yerleştirmektedir. Öğrenen ve gerçekleştirmesi beklenen temel sorumluluklar, aşağıdaki Şekil 2.2 ile yapılandırılarak görselleştirilmiştir (Demirel, 2005):



Şekil 2.2 PTÖY’de Öğrencilerin Roller

Şekil 2.2’de, öğrenen merkezli bir yaklaşımı temel alarak, bireyin öğrenme sürecinde üstlenmesi gereken temel sorumlulukları ve etkileşimleri sistematik bir şekilde görselleştirmektedir. Bu şekilde, öğrenen merkeze konumlandırılmış olup çevresinde araştırma yapma, problem çözme, farklı disiplinlerle ilişki kurma, içerikle etkileşimde bulunma, işbirlikçi çalışma, sorumluluk alma ve hedefe yönelik çalışma gibi öğrenme süreçlerini destekleyen temel bileşenler yer almaktadır. Öğrenenin aktif katılımını, disiplinler arası bağlantılar kurmasını ve öğrenme sürecindeki çok boyutlu etkileşimlerini vurgulamaktadır.

2.1.7 Proje Tabanlı Öğrenme Sürecinin Yararları ve Sınırlılıkları

Derslerde PTÖY’nin uygulanması, öğrencilerin bilgileri anlamlı şekilde kavramalarını sağlamakla kalmayıp, aynı zamanda veri inceleme, sorun çözme ve karar alma gibi ileri düzey düşünme becerilerini geliştirmelerine ve çevrelerine karşı duyarlılık ile sorumluluk bilincinin artmasına da katkı sağlamaktadır (Tal vd., 2000). PTÖY’nin en önemli faydalarından biri, öğrencilerin öğrenmeye olan ilgilerini artırarak projeler aracılığıyla öğrencilere daha anlamlı ve etkileyici bir öğrenme deneyimi sunar. Projeler aracılığıyla öğrenciler, gerçek dünya problemleriyle karşılaşır ve bu problemleri çözmek için kendi ilgi alanlarına uygun çözümler üretirler (DeFillippi ve Milter, 2009). Öğrencilerin öğrenme sürecine aktif katılımını teşvik eder ve güdülenmelerini artırır (Chiang ve Lee, 2016). Ayrıca, PTÖY sayesinde öğrenciler sorumluluk, dürüstlük ve eleştirilere açık olma gibi bilimsel karakterlerini geliştirebilirler.

PTÖY, öğrencilerin öğrenme süreçlerini geliştirerek zenginleştirmekte; hayat boyu öğrenme, iş birliği ve çoklu zekâ alanlarının kullanımını desteklemektedir. Öğrencilerin öğrendiklerini farklı yollarla ifade etmelerine ve gerçek yaşamla bağlantılı ürünler ortaya koymalarına olanak sağlamaktadır. Ayrıca, öğrenci performansına ilişkin paydaşlara anlamlı geri bildirimler sunmakta ve problem çözme becerilerinin gelişimine katkı sağlamaktadır (Hamurcu, 2000).

PTÖY, eleştirel düşünme, iş birliği ve öğrenmenin kalıcılığı gibi becerileri desteklemesi açısından önemli bir yaklaşımdır. Ancak etkin uygulanabilmesi, dikkatli planlama ve esnek öğretim stratejileri gerektirmektedir. Sürecin karmaşıklığı, bireysel farklılıklar, teknik yetersizlikler ve zaman yönetimi gibi zorluklar uygulamayı güçleştirebilir. Bu nedenle öğretmenlerin proje tasarımı, uygulama ve değerlendirme konularında donanımlı olmaları gerekmektedir (Uziak, 2016).

2.1.8 Proje Tabanlı Öğrenmede Ölçme ve Değerlendirme Süreçleri

Değerlendirme, bir öğrencinin performansı ya da ürettiği çıktılar hakkında yargıya varılmasını ve bu doğrultuda eğitsel kararların alınmasını sağlayan bir bilgi edinme sürecidir (Nitko ve Brookhart, 2016). Öğrenme-öğretme sürecinde hangi değerlendirmenin kullanılacağı ise öğretim yaklaşımına göre farklılık göstermektedir. PTÖY sürecinde hem öğrenme süreci hem de ortaya çıkan ürün dikkate alınarak yapılan bütüncül değerlendirme anlayışı benimsenmektedir (Yurtluk, 2005). Bu yaklaşım, öğrencilerin sadece projeyi tamamladıkları nihai aşamayı değil, proje süreci boyunca sergiledikleri performansı da kapsamlı bir şekilde değerlendirmeyi hedeflemektedir.

Geleneksel değerlendirme yöntemleri, öğrencilerin ilgi, ihtiyaç ve yeteneklerini değerlendirme konusunda yetersiz kaldığı için, PTÖY’de alternatif değerlendirme yaklaşımları önemli bir yer tutmaktadır. Frank ve Barzilai (2004), PTÖY yaklaşımında kullanılan alternatif değerlendirme yöntemlerinin, yalnızca nihai ürünle değil, aynı zamanda öğrenme sürecinin kendisiyle ilgilendiğini vurgulamaktadır. Bu yöntemler, öğrencilere ilerlemeleri hakkında geri bildirim sağlayarak bilgi ve anlamının yanı sıra tutum, güdülenme, değer, beceri ve üst düzey bilişsel becerileri de değerlendirme olanağı sunar. Ayrıca öğretmenlerin, öğrencilerin bireysel bilişsel ihtiyaçlarına uygun rehberlik sunmalarına imkân tanımaktadır. PTÖY’de kullanılabilecek alternatif değerlendirme araçlarını şu şekilde sıralamaktadır (Williams, 1998):

- Performansa dayalı değerlendirme araçları.

- Bireysel, grup içi ve akran değerlendirmelerine yönelik öz değerlendirme formları,
- Öğrenci ürün dosyası,
- Gözlem formları,
- Kontrol listeleri,
- Görüşmeler,
- Günlükler,
- Yazılı görevler ve sunumlar.

Yukarıda belirtilen değerlendirme araçları, öğrencilere kendi eksikliklerini fark etme, süreçle ilgili sorumluluk alma ve öğrenme süreçlerini daha etkili bir şekilde yönetme imkânı sunmaktadır. Aynı zamanda öğretmenler için de süreç boyunca öğrencilere geri bildirim verme ve onları destekleme konusunda rehberlik sağlamaktadır.

Proje değerlendirme sistemlerinde, öğrenci performansının yalnızca nihai ürün üzerinden değil, sürecin farklı aşamalarında gösterilen katkı, iş birliği ve düşünme becerileri üzerinden de çok boyutlu olarak değerlendirilmesi öngörülmektedir. Bu tür bütüncül yaklaşımlar, proje tabanlı öğrenme uygulamalarında süreç-sonuç odaklı ölçme ve değerlendirme etkinliklerinin yürütülmesine olanak tanır. Ayrıca, değerlendirme sürecinin geçerliliği ve güvenilirliği için ölçütlerin önceden açık ve anlaşılır biçimde belirlenmesi gerekmektedir (Tal vd., 2000).

Öğrenciler, gelecekte, yalnızca elde ettikleri sonuçlara göre değil, aynı zamanda iş birliği, müzakere, planlama ve organizasyon becerileri gibi süreç odaklı yetkinliklere göre de değerlendirilecekleri bir iş gücüne katılmak zorunda kalacaklardır. Bu bağlamda, PTÖY, otantik bir değerlendirme modeli sunarak öğrencilerin performanslarını belirli ölçütlere göre değerlendirmenin yanı sıra öz değerlendirme ve yansıtma süreçlerini de içermektedir. Öğrenciler, bu süreçte yalnızca bireysel başarılarını değil, aynı zamanda iş birliği yaptıkları gruplarda ne kadar etkili çalıştıklarını, diğer grup üyelerinin fikirlerine ne ölçüde katkıda bulunduklarını, müzakere, dinleme ve karşılıklı anlayış becerilerini de değerlendirme fırsatı bulurlar. Ayrıca kendi projelerini, çabalarını, güdülenmelerini ve üretkenlik düzeylerini öz değerlendirme yoluyla analiz ederler. Bu süreç, öğrencilerin birbirlerine yapıcı geri bildirimler sunarak eleştirel arkadaşlar olmalarını sağlamakta ve bu sayede hem kendi güçlü yönlerinin farkına varmaları hem de grup içi etkileşimlerini geliştirmelerine katkıda bulunmaktadır (Bell, 2010).

2.2 Ana Dili Olarak Türkçe Eğitimi

Dil, insanlar arasında iletişimi sağlayan temel bir araç olmakla birlikte, insan yaşamını çok boyutlu etkileyen ve kapsamı tam anlamıyla sınırlandırılmamış bir toplumsal olgudur. TDK'ye (2024) göre dil, insanlar arasında iletişimi mümkün kılan ve toplumsal uzlaşuya dayalı biçimde oluşan sesli ya da görsel semboller sistemidir. Aksan (2003) ise dili, düşünce, duygular ve isteklerin, ortak ses ve anlam unsurları ile kurallar aracılığıyla başkalarına aktarılmasını mümkün kılan, çok boyutlu ve gelişmiş bir sistem olarak değerlendirmektedir.

Dil, kendine özgü nitelikleri yapısı ile birbirini tamamlayan dil becerilerinin sistemli ve uyumlu bir bütün olarak işleyişi sayesinde insan iletişiminde etkili bir araç haline gelir. Bu uyumlu işleyiş, dilin yapı ve kurallarıyla birleşerek bireylerin düşünce, duygu ve bilgi aktarımında etkili bir araç haline gelmesine olanak tanır. Anlama becerisi, bireylerin dinleme ve okuma yoluyla sözel ya da yazılı mesajları algılayıp anlamlandırma kapasitesini ifade ederken, anlatma becerisi ise konuşma ve yazma becerileri aracılığıyla düşünce ve duygularını etkili bir şekilde ifade edebilme yeteneğini kapsar. Dilin sahip oldukları özellikler şu şekilde açıklanmıştır (Güneş, 2013):

- **Dil, iletişim aracı işlevi görmektedir:** Birey, sahip olduğu bilgi, duygu, düşünce ve gözlemlerini başkalarıyla paylaşmak ve yazılı ya da sözlü olarak iletilen içerikleri anlamlandırmak için dilsel yapıları kullanmaktadır.
- **Dil, öğrenme aracı olarak hizmet etmektedir:** Bireyin çevresel gerçekliği anlamlandırmasını ve kontrol mekanizmaları geliştirmesini sağlamaktadır.
- **Dil, zihinsel gelişim aracı olarak işlev görmektedir:** Bireye düşünce ve bilgi yapılarını organize etme, farklı boyutlarını kavramsal düzeyde ele alma, netleştirme, ilişkisel bağlar kurma, sözel ifade etme, genişletme ve yeniden tanımlama imkânı sunmaktadır.
- **Dil, sosyal gelişim aracı olarak rol oynamaktadır:** Birey, sosyal etkileşim süreçleri vasıtasıyla dili keşfetmekte ve geliştirmektedir. Dil, sosyal olguları kayıt altına almayı, bu olgulara anlamsal değer atfetmeyi ve mensubu olduğu kültürel değer sistemine uyum sağlamayı mümkün kılmaktadır.

Dil aynı zamanda, dil, milli kimliğin bir göstergesi ve toplumsal kimliğin bir ifadesidir; bu bağlamda dil ve toplum arasında güçlü bir bağ bulunmaktadır. Dil ayrıca bireylerin öğrenme süreçlerine katkıda bulunur, zihinsel gelişimi destekler ve düşünme ile sosyal gelişim için bir araç görevi görür.

İnsan varoluşu, hayatı anlamak, anlamlandırmak ve kendini anlamlı kılmak temelleri üzerine inşa edilmiştir. Anlama ulaşmanın temel koşulu, düşünme, dil yetisi ve yeteneğine sahip olmaktır. İnsanda doğuştan var olan bu yetinin etkili ve anlamlı bir sürece dönüşmesinin başlangıç noktasını ise ana dili oluşturmaktadır. Ana dil, bireyin içinde doğduğu sosyal ve kültürel ortamda doğal yollarla ilk öğrendiği ve iletişim kurmak için kullandığı dil olarak tanımlanmaktadır (Vardar, 1998). Ana dilinin sistemli ve planlı bir biçimde öğretildiği ortamlar ise eğitim kurumlarıdır (Ünal ve Özden, 2018). Türkçe, Türkiye Cumhuriyeti içerisinde resmi dil olarak kabul edilmiş ana dili olarak konuşulan bir dildir. Türkçe eğitimi anayasanın ve Türk milli eğitiminin genel amaçlarına uygun hazırlanan Türkçe Öğretim Programları doğrultusunda planlanmakta ve Türkçe eğitiminin amaçları ile şekillendirilmektedir.

Temel dil becerileri, bilişsel süreçler doğrultusunda genellikle anlama (dinleme ve okuma) ile anlatma (konuşma ve yazma) olmak üzere iki ana grupta sınıflandırılmaktadır. Anlama becerileri dinleme-izleme ile okuma süreçlerini içerirken, anlatma becerileri ise konuşma ve yazma etkinliklerini kapsamaktadır (Kavcar vd., 2005; Karatay, 2014). Anlama, yazılı ve sözlü ifadelerin iletmek istediği mesajı algılama sürecidir. Okuma ve dinleme etkinlikleri, temelde bir anlama sürecini oluşturmaktadır (Göğüş, 1978). Anlatma ise, bireyin duygu, düşünce, bilgi ve izlenimlerini sözlü veya yazılı iletişim araçlarıyla aktarma becerisidir (Göçer, 2016).

Anlama becerileri, dinleme ve okuma olmak üzere iki temel başlıkta ele alınmakta olup, bu iki beceri bireyin dış dünyayı algılama ve anlamlandırma süreçlerinde önemli bir işleve sahiptir. Anlama yeteneğinin gelişimi, bireyin çevresindeki uyarıcıları ve iletişim mesajlarını doğru biçimde yorumlamasını sağlamakta, birey söz konusu mesajları etkili bir şekilde anlamlandırabildiği ölçüde yaşamda başarılı olmaktadır. Algılama ve kavrama gibi üst düzey düşünsel işlemleri gerektirmesi bakımından anlama süreci, karmaşık bir zihinsel etkinlik olarak değerlendirilmektedir.

Türkçe öğretim programlarında dil becerileri, alıcı (dinleme/izleme, okuma) ve ifade edici (konuşma, yazma) beceriler çerçevesinde dört ana başlık altında tanımlanmakta; bu becerilere yönelik belirlenen kazanımlar ve bu kazanımlar doğrultusunda gerçekleştirilen etkinliklerle, öğrencilerin kalıcı dil becerileri kazanmaları hedeflenmektedir (Deniz vd., 2019). Bu hedef, bireylerin dil becerilerini yalnızca iletişimde değil, aynı zamanda düşünme, anlama ve kendini ifade etme süreçlerinde işlevsel bir şekilde kullanmalarını amaçlar. Türkçe eğitiminin genel amaçları ve dil becerilerine yönelik özel hedefleri, çerçeve öğretim programları tarafından belirlenir. Türkçe dersi öğretim programları, zaman içinde çeşitli

güncellemeler geçirse de temel dil becerilerinin yanı sıra kültürel değerler, zihinsel ve sosyal becerileri de kapsamaktadır. Bu amaçlar, Türkçe eğitimi sürecine yön vererek öğrencilerin dil becerilerini etkili ve kalıcı şekilde edinmelerini sağlar. Türkçenin anlamı ve öneminin net bir şekilde ortaya konulabilmesi için anlama (dinleme/izleme- okuma) ve anlatma(konuşma-yazma) becerileri başlıklar halinde incelenecektir.

2.2.1 Dinleme/İzleme Becerisi

Dinleme, ses yetisine bağlı olarak edinilen ilk dil becerisidir (Doğan, 2007). Birey doğduğu andan itibaren, hatta doğumdan önce dinleme/izleme becerisini kullanmakta ve sesleri anlamlandırmaya başlamaktadır (Emiroğlu, 2013). Dinleme hem günlük yaşamda hem de ana dil eğitimi ve diğer akademik süreçlerde en sık başvurulmuş ve öğrenmenin temelini oluşturan ilk adımdır (Kılıç ve Erkal, 2021). TDK'nin (2024) tanımına göre dinleme eylemi, "algılamak niyetiyle işitme duyusunu yoğunlaştırmak; kişinin söylediklerini veya yönlendirmelerini değerlendirerek buna uyumlu davranış sergilemek" olarak ifade edilmektedir. Özbay (2011), dinlemeyi; bir konuşmacı ya da metni sesli olarak okuyan kişiden gelen mesajları doğru biçimde algılama, bu mesajları anlama, yorumlama, değerlendirme ve düzenleme gibi zihinsel süreçleri içeren bir beceri olarak tanımlamaktadır. Ayrıca, dinleyicinin iletilen bilgiler arasındaki ilişkileri kurması ve önemli gördüğü içerikleri zihninde tutması da bu sürecin bir parçası olarak değerlendirilmektedir.

Dinleme, işitme ile başlayan ancak yalnızca bu süreçle sınırlı kalmayan, işitilen seslerin beyinde anlamlandırılması ve değerlendirilmesiyle tamamlanan bir dil becerisidir. Bu süreç, fiziksel ve zihinsel işlemlerin bir araya geldiği karmaşık bir yapıya sahiptir. Sözel uyarıcıların işitilmesiyle başlayan dinleme, uyarıcılara dikkat yoğunlaştırılması ve bunlar arasından ilgi veya ihtiyaç duyulanların seçilmesiyle ilerler. İşitilen, dikkat edilen ve algılanan bilgi, bireyin zihinsel yapısına uygun olarak çeşitli aşamalardan geçirilir ve anlamlandırılır. Bu süreçte, yeni bilgiler bireyin önceki bilgi birikimiyle ilişkilendirilir, birleştirilir, sorgulanır ve yorumlanır.

Yapılan araştırmalar, bireylerin birlikte geçirdikleri sürenin yaklaşık %42'sini dinleme etkinliğine ayırdıklarını ortaya koymaktadır. Eğitim ortamlarında ise öğrencilerin günlük olarak 2,5 ile 4 saat arasında değişen sürelerde öğretmenlerini ve akranlarını dinleme faaliyetinde bulundukları tespit edilmiştir (Arıcı, 2018). Dinleme eğitimi, okul öncesi dönemde aile ve yakın çevredeki sözel iletişim deneyimleriyle başlar.

Türkçe öğretiminde okuma ve diğer dil becerilerinin gelişimi, söz varlığını zenginleştirme, anlama ve anlatma odaklı etkinliklerle desteklenir. Dinleme, dilin diğer alanları

olan sözlü ve yazılı anlatımın yanı sıra görsel içerik okuma ve sunum yetilerinin gelişimini destekleyen ve bu becerilerin edinilmesinde başlangıç noktası olarak kabul edilen bir süreçtir (MEB, 2005). Türkçe ders kitaplarında, her temada yer alan dinleme metinleri ve bu metinlere yönelik olarak tasarlanan dinleme etkinlikleriyle öğrencilerin dinleme becerilerinin geliştirilmesi amaçlanmaktadır. Bu süreç, sınıf ortamında mevcut olan veya öğretmen tarafından sağlanan araç gereçler aracılığıyla öğrencilerin metni dinlemesini ve ardından etkinliklerde yer alan soruları yanıtlamasını kapsamaktadır.

2.2.2 Okuma Becerisi

Bireyin anlamlandırma süreçleri, büyük ölçüde dinleme ve okuma becerileri yoluyla gerçekleşir. Bu iki beceri, yeni bilgilere ulaşmada temel bir işlev üstlenir. Dil becerilerinin geliştirilmesinde, özellikle anlama kapasitesinin artırılmasını sağlayan okuma, bireyin hem bilişsel hem de dilsel gelişiminde merkezi bir rol oynar. Okuma, yazılı sembol ve işaretlerin anlamını çözümleyebilme yeteneği olarak tanımlanabilir. TDK’de okuma, “yazıyı oluşturan harf ve işaretleri çözümlemek veya seslendirmek” ve “yazılı bir metni inceleyerek bilgi edinmek” şeklinde belirtilmiştir (TDK, 2024). MEB (2006), okumayı duysal organlar aracılığıyla alınan işaret ve sembollerin beyinde değerlendirilip anlamlandırılması süreci olarak ifade etmektedir. Güneş’e (2007) göre ise okuma; yazılı ifadelerin görsel olarak algılanması, düşünülmesi, anlaşılması, ilişkilendirilmesi, eleştirilmesi ve zihinde yapılandırılması gibi bir dizi bilişsel ve algısal işlevi içeren karmaşık bir süreçtir. Okuma, bilgi edinme, farkındalık geliştirme ve etkili iletişim kurma amacıyla kullanılan çok yönlü bir öğrenme aracıdır (Kavcar vd., 2005). Okuma, bilgi kazanma ve anlam çıkarma sürecidir (Epçayan, 2008). Bireyler, anlamlandırma ve öğrenme amacıyla okuma eylemini gerçekleştirmektedirler.

Okuma, bireyin bilgi edinme yollarından biri olup, yaşam boyu gerekliliğini koruyan temel bir beceridir. Bu beceri, bireye hem kendini hem de çevresindeki dünyayı tanıma fırsatı sunar. Aynı zamanda edebiyat, bilim ve sanat gibi alanlara erişim sağlayarak bireyin anlam dünyasını genişletir, görgüsünü artırır ve hayata bakışını derinleştirir. Okuma, bireyin kendini gerçekleştirmesinde ve toplumsal yapının bir parçası olmasında önemli bir rol oynar. Toplum ve medeniyetin gelişiminde ise vazgeçilmez bir yere sahiptir. Bu nedenle örgün ve yaygın eğitim süreçlerinde okuma becerisinin geliştirilmesine yönelik çalışmalar öncelikli bir konu olarak ele alınmaktadır.

Okuma becerisinin geliştirilmesi, özellikle ilkökul ve ortaokul düzeyindeki dil öğretimi etkinliklerine bağlıdır. Ayrıca, okuma bireyin yaşam boyu öğrenme ihtiyaçlarını karşılamasında

temel bir araçtır. 2002 yılında Demirel, Türkçe öğretiminde okuma becerisinin amaçlarını şöyle açıklamıştır: Okumanın bilgi edinme araçlarından biri olduğunun anlaşılması, anlam kurma eşliğinde sürekli okuma davranışı kazanılması, kelime birikiminin artırılması, okumanın hoş ve devamlı bir etkinliğe dönüşmesi ve nitelikli yapıtlar yoluyla anlatım kapasitesinin artırılması. Güneş'in (2013), ortaya koyduğu görüşe göre, ilk ve orta kademe öğrencilerinin okuma kapasitelerini geliştirerek; anlam üreten, okuduğunu özümseyen, düşünsel beceriler sergileyen, görüş paylaşabilen, önceki birikimlerini yeni bilgilerle harmanlayan ve eleştirel yaklaşım benimseyen bireyler olmaları öngörülmektedir. Türkçe öğretimi kapsamında gerçekleştirilen okuma etkinlikleri; akıcı okuma becerisinin geliştirilmesi, söz varlığının zenginleştirilmesi, anlam kurma süreçlerinin etkinleştirilmesi, eleştirel okuma yetkinliğinin kazandırılması, görsel okuma becerilerinin geliştirilmesi ve okuma alışkanlığının edindirilmesi gibi çeşitli boyutları içermektedir (Aktaş ve Bayram, 2018).

2.2.3 Konuşma Becerisi

Konuşma, Türkçe eğitiminin temel beceri alanlarından biri olarak öne çıkmaktadır. Konuşma iletişim açısından oldukça önemli bir dil becerisidir. Sözlü iletişim, bireylerin duygu ve düşüncelerini başkalarına aktarmak için kullandıkları temel yollar arasında yer alır. Sözlü iletişim, konuşma ve dinleme süreçlerine dayanır. Konuşma, bireyin düşüncelerini sesli uyarıcılara dönüştürme eylemidir. TDK (2024) konuşmayı “Bir dilin kelimeleriyle düşüncelerin sözlü olarak ifade edilmesi, belirli bir konuya ilişkin söz edilmesi ya da bir konuda karşılıklı iletişim kurulması” olarak tanımlamaktadır.

Dil eğitimi, bireylerin toplumda etkili iletişim becerileri geliştirmelerini sağlamayı hedefler (Büyükkiz ve Hasırcı, 2013). Günlük yaşamda iletişim etkinliklerinin dağılımını inceleyen araştırmalarda, iletişim sürecinde dinlemenin %40, konuşmanın %35, okumanın %16 ve yazmanın %9'luk bir paya sahip olduğu ortaya konulmuştur (Burley-Allen, 2007). Dil öğretimi sürecinde, konuşma becerisi hem iletişim aracı olarak hem de öğretim hedefi olarak iki yönlü bir işlev üstlenmektedir (Güneş, 2020). Bu bağlamda, bir yandan öğrencilerin konuşma becerilerinin geliştirilmesine odaklanılırken, diğer yandan konuşma yoluyla öğrenme süreçlerinin etkinleştirilmesine ağırlık verilmektedir.

Günümüzde dil öğretim yaklaşımları ve teorilerine göre konuşma süreci, zihinsel hazırlık, düzenleme ve sözlere aktarma olmak üzere üç temel aşamada gerçekleşmektedir. İlk iki aşama zihinsel süreçleri kapsarken, üçüncü aşama fiziksel boyutta yürütülmektedir. Konuşma süreci, öncelikle zihinde yapılandırılan bilgilerin gözden geçirilmesiyle başlar ve bu

aşamayı, konuşmanın amacı, yöntemi, kapsamı ve konusunun belirlenmesi ile aktarılacak içeriklerin seçilmesi izler; ardından, seçilen bilgiler çeşitli bilişsel işlemlerden geçirilerek zihinde düzenlenir ve son olarak, düzenlenen bu bilgiler sözlü ifadelere dönüştürülerek muhataba aktarılır.

Konuşma, toplumsal yaşamın her alanında hayati bir öneme sahiptir. Özellikle günümüzde, iletişim teknolojilerinin etkisiyle dünyanın hızla küçüldüğü bir dönemde, konuşma bireyler arası ilişkileri düzenleyen temel bir anlaşma aracı olarak kritik bir işlev üstlenmektedir. Konuşma becerisi, okul öncesi dönemde aile içinde temelleri atılan, ancak okulda planlı etkinliklerle telaffuz ve ifade boyutlarında geliştirilen bir yetkinliktir. Bu beceri, yalnızca günlük hayatta bilgi paylaşımı ve haberleşme amacıyla değil, aynı zamanda eğitim sürecinin temelini oluşturmasıyla da öne çıkar. Konuşmanın söyleyiş, kelime dağarcığı ve anlatım kurallarına uygun bir şekilde gerçekleştirilmesi, okuldaki dil öğretimi etkinliklerine bağlı olarak gelişir. Konuşma becerisinin nitelikli bir şekilde geliştirilmesi ve Türkçeyi doğru, etkili ve estetik biçimde kullanabilen bireylerin yetiştirilmesinde, Türkçe öğretimi belirleyici bir rol üstlenmektedir.

2.2.4 Yazma Becerisi

Yazma, dört temel dil becerisinden biri olup, anlatma becerileri arasında yer almaktadır. Yazma, bireyin duygu ve düşüncelerini ifade etme ihtiyacını karşılayan, düşüncelerin semboller ve işaretlerle düzenlenip aktarılmasını sağlayan temel bir dil becerisidir. TDK (2024), "söz ve düşünceleri özel işaret ve harflerle ifade etme, yazıya dökme, yazı yoluyla bildirme" olarak tanımlanır. Daha genel bir tanımla, yazma becerisi; bireyin, kurumun veya grubun duygu, düşünce, bilgi, mesaj ya da isteklerini, ortak bir kodlama sistemi kullanarak semboller aracılığıyla metin haline getirip paylaşması sürecidir (Yalçın, 2018). Özbay (2011) tarafından vurgulandığı üzere, yazma yeteneği; öğrencilerin sahip oldukları bilgileri yapılandırmalarına, düşünsel süreçlerini ilerletmelerine ve sistemli bir biçimde dışa vurmalarına fırsat verdiği için, geliştirilmesi elzem olan temel dil becerileri kapsamındadır.

Dinleme ve konuşma becerileri okul öncesi dönemlerde belirli bir düzeyde edinilmesine rağmen, okuma ve yazma becerilerinin kazanılması için formal eğitim süreçlerinden geçilmesi gerekmektedir (Ungan, 2007). Yazma becerisinin, temel dil becerileri arasında en son gelişen ve çok sayıda bilişsel süreci içermesi nedeniyle bireyler için en karmaşık ve zorlayıcı alanlardan biri olduğu ifade edilmektedir (Evans, 2001). Bu süreçte birey, mevcut bilgilerini işleyerek düşüncelerini harflerle düzenli ve anlamlı bir şekilde ifade eder. Biçim ve anlam bilgisine dayalı

kuralları içermesi nedeniyle zaman ve çaba gerektiren bu beceri, dinleme, konuşma ve özellikle okuma ile güçlü bir bağa sahiptir ve dil gelişiminin temel yapı taşlarından biridir. Yazma becerisi, ana diline ilişkin pek çok kazanımı içinde barındırmakta olup, iletişim, öğrenme, anlama, zihinsel ve sosyal becerilerin yanı sıra zihinsel bağımsızlık gibi alanlarda gelişimi desteklemeyi amaçlamaktadır (Güneş, 2007). Ayrıca, yazılı anlatım becerilerinin geliştirilmesinde, öğrencilerin yazmaya karşı olumlu bir tutum geliştirmeleri, yazılı anlatım çalışmalarını bağımsız biçimde değerlendirebilmeleri ve gerekli düzeltmeleri kendi başlarına yapabilmeleri de önemli hedefler arasındadır (Bryson, 2003). Yazma, bireyin hem kişisel hem de toplumsal yaşamında önemli bir rol üstlenmekte; edebiyat, bilim ve diploması gibi alanlarda uygarlığın ilerlemesine katkı sunmaktadır. Kalıcılığı ve düzenliliğiyle iletişimde temel bir beceri olan yazma, bireyin duygu ve düşüncelerini ifade etmesine olanak tanıyarak kişisel gelişim ve toplumsal katılımı destekler. Türkçe Öğretim Programı (2019) da öğrencilerin yazmaya karşı olumlu bir tutum geliştirmelerini ve okuma-yazma sevgisi ile alışkanlığı kazanmalarını temel hedefler arasında göstermektedir (MEB, 2019).

2.2.5 Türkçe Eğitim ve Öğretim Programları

Araştırmanın tasarım ve uygulama süreçleri, yürütüldüğü dönemde geçerli olan 2019 Türkçe Öğretim Programı'nın esasları doğrultusunda şekillendirilmiştir. Dil öğretim süreçleri ve stratejileri, programın belirlediği ilke ve hedefler çerçevesinde yapılandırılmıştır. Ancak, araştırmanın tamamlanmasının ardından Türkiye Maarif Modeli, öğretim programlarının yenilenmesinde temel bir çerçeve olarak kabul edilmiştir. Bu bağlamda, araştırmanın bulgularını yorumlamadan önce, Cumhuriyetten günümüze ortaokul Türkçe Öğretim Programları detaylı bir şekilde ele alınmıştır.

Türk eğitim tarihinde ilk Türkçe Öğretim Programı, Cumhuriyet'in ilanını takip eden 1924 yılında oluşturulmuş ve programda kıraat (okuma), inşat (şiiir okuma), sarf (şekil bilgisi) ve nahiv (cümle bilgisi), imla, kitabet(kompozisyon) ve edebi kıraat derslerine yer verilmiştir (Temizyürek ve Balcı, 2006). Bu tarihten önce Türk eğitim sisteminde planlı ve sistemli bir Türkçe eğitimi bulunmamaktadır.

1929 yılında, Harf İnkılabının getirdiği yenilikler doğrultusunda program güncellenmiş; gramer, tahrir ve kıraat olmak üzere üç temel ders üzerinden yürütölmeye başlanmıştır. Ayrıca bir önceki programda Sarf ve Nahiv olarak yer alan dil bilgisi dersleri bu programda dilbilgisi olarak değiştirilmiştir (Temiz, 2015). 1929 Türkçe Eğitim Programı, genel amaçlarını ve öncelikli hedeflerini şu şekilde belirlemiştir: sözlü ve yazılı anlatım becerilerinin geliştirilmesi,

okuma alışkanlığı ve okuma zevkinin kazandırılması, edebî zevk ve anlayışın yükseltilmesi, öğrencilerin gelecekte seçecekleri mesleklerde başarılı olmalarını sağlayacak şekilde hazırlanması ve milli ile ahlaki olumlu değerlerin kazandırılması (Coşkun, 2007).

1938 Ortaokul Türkçe Programı bir önceki programla büyük ölçüde benzerlik göstermekte olup, temel fark dil bilgisi konularının programdan çıkarılmış olmasıdır. 1935'te Atatürk tarafından, Türkçenin detaylı incelemesi ve dil kurallarının yeniden düzenlenmesi tamamlanana kadar gramer eğitiminin öğretim programından çıkarılması istemi üzerine, 1938 yılı müfredatında dil yapısı konularına yer verilmediği Kutlubay'ın 2015 çalışmasında aktarılmaktadır. 1949 Türkçe programı, önceki programlarla kıyaslandığında daha kapsamlı bir içeriğe sahip olmasıyla dikkat çekmektedir. Türkçe öğretiminde, o döneme kadar geliştirilen teorik bilgilerin yanı sıra, öğrencilere uygulamalı beceriler kazandırmaya yönelik hedefler belirlenmiştir. Ayrıca, konu ve yöntemler daha ayrıntılı ve sistematik bir şekilde açıklanmıştır (Calp, 2003). 1949 yılı MEB programında, Türkçe öğretimi genel başlıklar altında organize edilmiş ve bu başlıklar dahilinde verilecek eğitim materyalleri açıklanmıştır. Programın ana bileşenleri; "Amaç ve Hedefler, Açıklayıcı Bilgiler, Okuma Becerileri, Sözel ve Yazınsal İfade, Dil Yapısı, Yazım ve Hat Sanatı" olarak belirlenmiştir. 1949 programında, "öğretme" yerine "kullanım ve uygulama" ya öncelik verilmiş, gramer kurallarının ezberlenmesi yerine uygulamaya dayalı çalışmalar yapılması hedeflenmiştir. Dil bilgisi öğretiminde soyut kurallardan ziyade, pratik kullanım ve uygulamanın önemine vurgu yapılmıştır (MEB, 1949).

1981 Türkçe Eğitim Programı İlköğretim kurumlarının tümünü kapsayacak şekilde hazırlanan ilk program olma özelliğini taşımaktadır. Temel eğitimin birinci kademesi (1-5) ve ikinci kademesi (6-8) için ayrı düzenlenen programların, birbirini tamamlayıcı ve uyumlu bir yapıda tasarlandığı dikkat çekmektedir. Programda, "okuma, konuşma, yazma, dinleme-izleme ve dil bilgisi" ile ilgili kazandırılması hedeflenen beceriler, sınıf düzeylerine göre belirlenmiştir (Temiz, 2015). Özellikle "dinleme-izleme" becerisine ilk kez bu programda yer verilmiştir (MEB, 1981). Memiş ve Kalyoncu (2024), programın genel hedefler, açıklamalar, okuma-yazma öğretimi, anlama-anlatım becerileri, dil bilgisi, yazılı ifade, öğretim yöntemleri, materyaller ve değerlendirme gibi bileşenlerle önceki müfredatlara kıyasla daha tutarlı ve sistematik bir yapıya kavuştuğunu belirtmektedir."

2005'te geliştirilen program, 2006-2007 eğitim yılı itibarıyla okullarda kullanılmaya başlamıştır. Programın adı ilk kez "öğretim programı" olarak kullanılmış ve birinci ile ikinci kademeler için ayrı ayrı hazırlanmıştır (Kaya ve Aydın, 2019). Türkçe öğretim programları, 2005 yılına kadar öğretmen merkezli bir anlayışla şekillenmiştir. Ancak 2005 yılı itibarıyla,

köklü değişimlerle yeniden yapılandırılan Türkçe öğretim programında, yapılandırmacı yaklaşım benimsenmiş ve ana dil eğitiminde öğrenci merkezli dönemin temelleri atılmıştır. Öğrencilerin dört temel dil becerisini (dinleme/izleme, konuşma, okuma, yazma) çeşitli öğretim yöntemleri ve kazanım odaklı etkinliklerle güçlendirmek, programın öne çıkan amaçları arasında yer almaktadır. Bu kapsamda, öğrencilerin dilin sunduğu olanakları ve zenginlikleri keşfetmeleri ve Türkçeyi doğru, etkili ve estetik biçimde kullanabilmeleri amaçlanmaktadır. Programda vurgulanan temel amaç, öğrencilerin dil bilinci ve sevgisi kazanarak öğrenme süreçlerinde daha verimli olmalarını sağlamak ve onları hayata ve geleceğe hazırlayacak birikimle donatmaktır (MEB, 2006). Programda yapılan bir diğer önemli değişiklik, Türkçe dersi ile diğer dersler arasında ara disiplinlerin belirlenmesidir. Bu kapsamda, 6. sınıflarda "sevgi", 7. sınıflarda "millî kültür" ve 8. sınıflarda "toplum hayatı" temaları zorunlu temalar olarak programa dahil edilmiştir (MEB, 2006). Ayrıca, tüm sınıf seviyelerinde Atatürkçülük konuları zorunlu tema olarak yer almıştır. Programda her sınıf için toplam 8 tema bulunmakta ve her temada 4 metin kullanılmaktadır (MEB, 2006). Etkinlikler, öğretmenlerin yönlendirmeleriyle öğrencilerin "yaparak ve yaşayarak" öğrenmelerini sağlayacak şekilde tasarlanmıştır. Bu bağlamda, etkinlikler hem kitap yazarları hem de öğretmenler tarafından zenginleştirilerek güçlendirilmiştir. Etkinliklerin uygulanması sürecinde, programın temel ilkelerine uygun olarak öğrenci merkezli bir yaklaşım benimsenmiştir. Programda bu durum, "Programdaki etkinlikler, öğrenci merkezli ve öğrenme süreci öğrencinin etkin bir rol üstlenmesini sağlayacak şekilde hazırlanmıştır" ifadesiyle vurgulanmıştır (MEB, 2006).

Programın yaklaşımı, öğrencilerin kendi birikim ve deneyimlerinden yola çıkarak sorunlara çözüm üretmelerini ve öğrenme-öğretme etkinliklerinin öğrencinin gelişim düzeyine uygun biçimde düzenlenmesini esas almaktadır. Öğretim sürecinde, öğrencinin gelişimi ve güdülenmeyi ön planda tutulmakta; öğretmen ise rehberlik eden, yönlendiren ve öğrencinin kendini geliştirmesine destek olan bir konumda yer almaktadır. Programda doğrudan "yapılandırmacı yaklaşım" ifadesi kullanılmasa da öğrencinin derse etkin katılımı, güdülenmenin sürekli desteklenmesi, öğretmen rehberliği ve öğrencinin deneyimlerinden hareketle öğrenme sürecine aktif olarak katılması gibi unsurlar, yapılandırmacı anlayışla örtüşmektedir. Öğrencilerin etkinliklere aktif katılımı teşvik edilirken, değerlendirme sürecinde öz değerlendirme, gerçek yaşamla ilişkilendirme ve tutum-davranış gelişimi de dikkate alınmaktadır.

Türkçe Öğretim Programı, 2015 yılında yeniden yapılandırılmış; 2006 Türkçe Öğretim Programı'na kıyasla sadeleştirilmiş, daha anlaşılır hale getirilmiş ve üç temel beceri alanı (sözlü

iletişim, okuma, yazma) zerinden düzenlenmiştir. 2015 programı, diğeri programlardan farklı olarak 1. sınıftan 8. sınıfa kadar bir bütünlük içerisinde hazırlanmıştır. Bu doğrultuda, 4+4+4 eğitim sistemine uygun olarak ortaokul kademesi 5, 6, 7 ve 8. sınıflardan oluşacak şekilde düzenlenmiştir. Program, bilimsel, eleştirel ve yaratıcı düşünceyi desteklemeye devam ederek zihinsel becerilerin gelişimini ön plana çıkarmaktadır. MEB (2015) tarafından vurgulandığı üzere, Türkçe ğretim programı yalnızca dil becerilerini değil, aynı zamanda muhakeme, eleştirel düşünme, analiz ve sentez gibi st düzey bilişsel becerileri de hedeflemektedir. 2017 güncellemesiyle programa dinleme/izleme becerisinin eklenmesi, kazanımların genişletilmesi ve değerler eğitimi gibi yeni unsurların dahil edilmesi programın kapsamını zenginleştirmiştir. nceki programlardan farklı olarak, 2015 programında "konuşma" ve "dinleme" becerileri "sözlü iletişim" başlığı altında bütünleştirilerek daha bütüncül bir yaklaşım benimsenmiştir.

2018 yılında ise program daha kapsamlı bir şekilde ele alınarak değerler, yetkinlikler, öz miras kavramları ve kök değerlere vurgu yapılarak bireysel farklılıkların önemini vurgulayan bir yapıya dnştrlmştir. Türkçe dersinin 2019 programında "Değerlerimiz" başlığı kapsamında, değerlerin sosyal hayattaki yeri vurgulanarak, ğretim sürecinde kazandırılacak merkezi değerler listesi oluşturulmuştur: adaletli olma, dostane ilişkiler, drşt davranış, öz kontrol, sabırlılık, saygılı tutum, sevgi duygusu, sorumluluk bilinci, vatan sevgisi ve yardımlaşma. 2019 yılında yapılan güncellemeyle birlikte, Türkçe ğretim Programı güncel eğitim ihtiyaçlarına cevap verebilen, bireysel ve toplumsal değerlerin kazandırılmasını hedefleyen bir niteliğe ulaşmıştır. Bu programda, "dinleme/izleme, konuşma, okuma ve yazma "becerileri "ğrenme alanları" başlığı altında yapılandırılmıştır. Programda, ğrenmeyi öğrenme, girişimcilik ve kültürel farklılıklara yönelik unsurlara yer verilmiştir. Özellikle ğrenme sürecinde bireysel ve sosyokültürel farklılıkların dikkate alınması gerektiği vurgulanmıştır (MEB, 2019). Bu süreç, Türkçe eğitiminde yapılandırmacı yaklaşımın temel alınarak sürekli iyileştirme ve geliştirme odaklı bir dönüşüm sürecinin yaşandığını ortaya koymaktadır. Program çerçevesinde, 5. ve 6. sınıf öğrencileri için haftada altı ders saati, 7. ve 8. sınıf öğrencileri için ise haftada beş ders saati Türkçe eğitimi planlanmıştır. Programdaki amaç ve kazanımlara dair açıklama, Türkçe eğitiminin öğrencilerin hazır bulunuşluklarını dikkate alarak anlama ve anlatma becerilerini geliştirecek şekilde yapılandırıldığını göstermektedir. Program Türkçe dersine yönelik amaç ve kazanımlar, dinleme /izleme, konuşma, okuma ve yazma becerileri alanlarına göre düzenlenmiştir.

Türkçe Dersi ğretim Programı, 1739 sayılı Millî Eğitim Temel Kanunu'nda belirtilen genel amaç ve ilkelere uygun olarak hazırlanmış olup, öğrencilerin dinleme, konuşma, okuma

ve yazma becerilerini geliştirmeyi; Türkçeyi doğru ve özenli kullanmalarını sağlamayı; dil bilinci ve zevki kazandırmayı; duygu, düşünce ve hayal güçlerini desteklemeyi; okuma ve yazma alışkanlığı kazandırmayı; düşüncelerini etkili biçimde ifade edebilmelerini; bilgiye ulaşma, düzenleme ve üretme becerilerini geliştirmeyi; eleştirel ve sorgulayıcı bir bakış açısı kazandırmayı; millî, manevi ve kültürel değerlere duyarlılık geliştirmeyi ve estetik ile sanatsal değerlere yönelik farkındalık oluşturmayı hedeflemektedir (MEB, 2019).

2019 Türkçe Dersi Öğretim Programı'nın ardından, 2024 yılında "köklerden geleceğe" anlayışıyla Türkiye Yüzyılı Maarif Modeli doğrultusunda yeni "Ortaokul Türkçe Dersi Öğretim Programı" yayımlanmıştır (MEB, 2024b). Türkçe dersi, yalnızca dil becerilerini geliştirme aracı olarak değil aynı zamanda toplumsal değerleri aktarmayı ve kültürel farkındalık kazandırmayı amaçlayan bir platform olarak da ele alınmaktadır (Yıldırım, 2025). 2024 Türkçe MEB'in 2024 öğretim programı, öğrencileri yalnızca mevcut medeniyete uyum sağlayan bireyler olarak değil, aynı zamanda onu şekillendiren ve geliştiren bilinçli nesiller olarak yetiştirmeyi hedefler. Bu program, ahlaki değerleri benimsemiş, erdemli hem ulusal hem de evrensel ölçekte faydalı işler yapmayı ilke edinmiş bir öğrenci modelini esas almaktadır (Memiş ve Kalyoncu, 2024). Program, Türkçenin birleştirici ve bütünleştirici bir ana unsur olarak ifade edilmesine, tüm becerilerin ve programlar arası bileşenlerin temeli olarak konumlandırılmasına ve eğitim sisteminin temel politikası olarak yer almasına vurgu yapmaktadır (MEB, 2024a). Türkçe Dersi Öğretim Programı, tematik öğrenme yaklaşımı çerçevesinde 20 temel değeri sistematik olarak ele almaktadır. Programda öngörülen ideal öğrenci profili; sağlıklı, iradeli, sorgulayıcı, üretken, bilge, cesaretli, merhametli, vatansever, estetik duyarlılığa sahip ve ahlaki değerleri içselleştirmiş bireyler yetiştirmeyi hedeflemektedir. Program kapsamında disiplin yeterlilikleri; Türkçe disiplin yeterlilikleri, matematik disiplin yeterlilikleri, fen bilimleri disiplin yeterlilikleri ve sosyal bilimler disiplin yeterlilikleri şeklinde dört kategoride sınıflandırılmıştır. Bu sınıflandırmada Türkçe disiplin yeterlilikleri, diğeri tüm yeterlilik alanlarının ve program öğelerinin temel yapı taşı olarak konumlandırılmıştır. Ayrıca, 2024 müfredatında "kazanım" terimi yerine "öğrenme çıktısı" kavramının benimsendiğı görülmektedir (MEB, 2024a).

2024 Türkçe Öğretim Programı, dil eğitiminde kullanılacak stratejileri bilişsel ve üst bilişsel olmak üzere iki ana kategoride sınıflandırmaktadır. Bilişsel stratejiler, öğrencilerin karmaşık görevleri yerine getirirken ön bilgilerini kullanma, tahmin yapma, görselleştirme, metin analizi, bilgi düzenleme, soru sorma, çıkarımda bulunma ve özetleme gibi yöntemleri içerir. Üst bilişsel stratejiler ise, öğrencinin kendi öğrenme sürecini izleme ve kontrol etme

becerilerini kapsar; izleme, sürecin hedeflere uygunluğunu değerlendirmeyi, kontrol ise uygun strateji seçimi ve öz değerlendirme yapmayı içerir (MEB, 2024).

2024 Türkçe Öğretim Programı'nın getirdiği önemli yeniliklerden biri "üretim atölyesi etkinlikleri" dir. Bu etkinlikler, Türkçe dersi kapsamındaki eğitim faaliyetlerinin somut ürünlere dönüşmesini hedeflemektedir (MEB, 2024b). Ağırlıklı olarak konuşma ve yazma becerilerine yönelik tasarlanmış olsa da dinleme/izleme ve okuma atölyeleri de programa dahil edilerek dört temel beceriyi kapsayan bütüncül bir yaklaşım benimsenmiştir.

Üretim atölyeleri her tema sonunda bir yazma ve bir konuşma uygulaması olarak gerçekleştirilirken, dinleme/izleme ve okuma atölyeleri dönemlik olarak uygulanmaktadır. Atölye faaliyetleri planlama, üretim ve değerlendirme aşamalarından oluşmakta, öğrencilerden elde edilen ürünlerden seçki dosyası oluşturmaları beklenmektedir. Dinleme/izleme ve okuma atölyelerinin aile katılımıyla gerçekleştirilmesi, okul-aile iş birliğini güçlendiren bir unsur olarak öne çıkmaktadır.

2024 Türkçe Öğretim Programı'nda, 2019 programından farklı olarak "farklılaştırma etkinlikleri" kavramına yer verilmiştir. Öğrenme çıktılarından hareketle hazırlanan bu etkinlikler, öğrencilerin düzey, ilgi ve ihtiyaçlarına göre destekleme veya zenginleştirme amacıyla e-içerik olarak tasarlanmaktadır. Zenginleştirme etkinlikleri, ileri düzeydeki öğrenciler için içeriğin genişletilmesini ve derinleştirilmesini sağlarken; destekleme etkinlikleri, öğrenme hızı daha yavaş olan öğrencilerin öğretim unsurlarını daha iyi kavramalarına yönelik uygulamaları içermektedir (MEB, 2024a). Program, bu etkinliklere ilişkin detaylı açıklamalar ve örnekler sunarak, öğrencilerin bireysel farklılıklarını yalnızca dikkate almakla kalmayıp, bu farklılıklara yönelik somut öneriler de geliştirmektedir.

2024 Türkçe Öğretim Programı'nda ölçme değerlendirme anlayışına yönelik köklü değişimler gerçekleşmemiş, 2019 programıyla benzer bir yaklaşım sürdürülmüştür. Bu bağlamda, öğretim sürecinin belirli noktalarında uygulanan izole değerlendirmeler yerine, sürece yayılan, geliştirici nitelikte, betimleyici dönütlere dayalı, öğrencinin düzeyine uygun, öz ve akran değerlendirmesine olanak tanıyan, farklı bilişsel alanları etkinleştiren, açık, anlaşılır ve bireysel farklılıkları dikkate alan bütüncül bir ölçme değerlendirme yaklaşımı benimsenmiştir.

2024 Türkçe Dersi Öğretim Programı, önceki programla benzerlikler ve farklılıklar taşımakta olup, Türkçe dersinin uygulama esaslarını, öğrenme yaşantılarını ve çıktılarını daha ayrıntılı bir şekilde ele almaktadır. Temel becerilerin yanı sıra dil yapıları ve söz varlığına

yönelik konuların eklenmesi, temaların ve tema içeriklerinin detaylı olarak belirlenmesi, üretim atölyeleri gibi yenilikçi faaliyetlere yer verilmesi programın dikkat çeken özellikleridir. Sadece süreç odaklı değil, aynı zamanda görev odaklı ölçme ve değerlendirme çalışmalarının bulunması ve programlar arası bileşenler aracılığıyla öğrencinin çok yönlü gelişimine yönelik niteliklerin vurgulanması, 2024 programının önceki programa göre daha kapsamlı, zengin ve ayrıntılı bir yapıya sahip olduğunu göstermektedir (Kaya ve Aydın, 2019).

2.4 Akademik GÜDÜLENME

Latince "hareket etmek" anlamına gelen *movere* kökünden türeyen güdülenme/motivasyon kavramı, bireylerin eylemlerine enerji ve yön veren temel bir dinamik olarak tanımlanmaktadır (Eccles vd., 1998; Ryan ve Deci, 2000). Türkçe sözlükte güdülenme "isteklenme" olarak ifade edilmektedir (TDK, 2024). Alan yazında farklı araştırmacılar tarafından güdülenmenin çeşitli tanımlamaları yapılmıştır. Schunk ve arkadaşları (2008), güdülenmeyi "hedef odaklı davranışın başlatılması ve sürdürülmesini sağlayan psikolojik bir süreç" olarak tanımlarken, Cüceloğlu (2005) güdülenmeyi "istekleri, arzuları, ihtiyaçları, dürtüleri ve ilgi alanlarını içeren genel bir kavram" olarak ele almaktadır. Tucker ve arkadaşları (2002) ise "öğrencinin eğitime yatırımının ve bağlılığının zihinsel, duygusal ve davranışsal belirleyicileri" şeklinde ifade etmektedir.

Güdülenme kavramı, eğitim psikolojisi alan yazınında en kapsamlı şekilde Deci ve Ryan'ın (2000) geliştirdiği öz belirleme teorisi çerçevesinde ele alınmaktadır. Bu teori, bireylerin davranışlarının altında yatan güdülenme dinamiklerini anlamak için kapsamlı bir çerçeve sunmaktadır. Öz belirleme teorisi, güdülenmeyi üç temel kategoride incelemektedir: İçsel güdülenme, dışsal güdülenme ve güdülenmeme durumu. İçsel güdülenme, bireyin bir etkinliği içsel tatmin, merak veya keyif alma duygusuyla gerçekleştirmesini ifade ederken; dışsal güdülenme, belirli bir sonuca ulaşmak veya dışsal ödül elde etmek amacıyla yapılan davranışları kapsamaktadır. Güdülenmeme durumu ise, bireyin davranışa yönelik herhangi bir istek veya niyet taşımadığı, güdülenmenin tamamen yokluğunu karakterize eden bir durumdur (Deci ve Ryan, 2000). Bu güdülenmeme durumu, öğrencilerin akademik katılımını ve performansını olumsuz etkileyen kritik bir faktör olarak tanımlanmaktadır (Grunschel vd., 2016).

Eğitim bağlamında güdülenme, akademik güdülenme kavramıyla somutlaşmaktadır. Akbaba'ya (2006) göre akademik güdülenme, öğrencilerin öğrenme süreçlerini anlamlı ve

değerli bularak bu süreçlerden fayda sağlamalarını ifade eden çok boyutlu bir yapıdır. Benzer şekilde Bozanoğlu (2004), akademik güdülenmeyi öğrencilerin öğrenme faaliyetleri için gerekli enerjiyi üretme süreci olarak tanımlamaktadır. Bu tanımlamalar, akademik güdülenmenin yalnızca bir duygu durumu olmadığını, aynı zamanda öğrenme sürecini harekete geçiren ve sürdüren dinamik bir güç olduğunu vurgulamaktadır.

Akademik güdülenmenin önemi, çok sayıda araştırma tarafından ortaya konmuştur. Francis ve arkadaşları (2004), güdülenmenin öğrencilerin akademik performansını etkileyen en kritik faktörlerden biri olduğunu belirtmektedir. Mohammadi (2010) ise bireylerin hedeflerine ulaşabilmeleri için yeterli güdülenmeye ihtiyaç duyduklarını ve bu güdülenmenin akademik başarıya ulaşmada vazgeçilmez bir öneme sahip olduğunu vurgulamaktadır. Küçükosmanoğlu'nun (2015) araştırması, güçlü akademik güdülenmenin sadece akademik başarıyı değil, aynı zamanda yaratıcı düşünme becerilerini, öğrenme stratejilerini ve okul memnuniyetini de olumlu yönde etkilediğini ortaya koymaktadır.

Güdülenmenin öğrenme süreçlerine etkisi konusunda yapılan araştırmalar, tutarlı bulgular sunmaktadır. Fortier ve arkadaşları (1995) ile Tuan ve ekibinin (2005) çalışmaları, yüksek öğrenme güdülenmesine sahip öğrencilerin derse katılım düzeylerinin arttığını ve akademik başarılarının yükseldiğini göstermektedir. Çolak ve Cırık (2015), öğrencilerin akademik görevlerdeki performans farklılıklarının büyük ölçüde kişisel güdülenme faktörleri ve güdülenme yoğunluklarındaki değişkenliklerle açıklanabileceğini belirtmektedir. Düşük akademik güdülenme düzeyine sahip öğrencilerin sergilediği davranış örüntüleri, zorluklarla karşılaştıklarında kolayca vazgeçme, düşük tahammül eşiği, ilgi eksikliği ve disiplin problemleri şeklinde kendini göstermektedir. Özdemir (2015), bu durumun uzun vadede öğrencilerin okula bağlılığının azalmasına ve eğitimsel tükenmişlik yaşamalarına yol açtığını vurgulamaktadır.

Akademik güdülenmenin geliştirilmesinde öğrenme ortamının rolü kritik öneme sahiptir. Akbaba (2006), güdülenmenin bireylerin yaptıkları işle ilgili hissettikleri ve kendilerine nasıl davranıldıklarıyla yakından ilişkili olduğunu belirtmektedir. Öğrenciler, öğrenme sürecinde pasif alıcılar olmak yerine aktif katılımcılar olarak rol almak istemektedirler. Bu bağlamda, öğretmenlerin öğrencilerin öğrenme ihtiyaçlarını doğru bir şekilde tespit etmesi ve bu ihtiyaçlara uygun öğrenme ortamları tasarlaması gerekmektedir. Öğrencilerin sergilediği olumsuz davranışlar ve akademik başarısızlıklar, çoğu zaman öğrenme ortamının yetersizliği veya uygunsuzluğuyla ilişkilendirilmektedir.

Eğitim süreçlerinde akademik güdülenme düzeyinin artırılmasına yönelik stratejiler, çeşitli araştırmacılar tarafından ortaya konmuştur. Bacanlı (2013), bireysel özelliklerin dikkate alınması, öğrencilerin aktif katılımının teşvik edilmesi, başarıların takdir edilmesi ve yapıcı geri bildirimlerin sağlanmasının, akademik güdülenme düzeyini artıran temel faktörler olduğunu belirtmektedir. Yurt'un (2022) kapsamlı araştırması, öğretmen yeterlilikleri, sınıf iklimi, bireysel farklılıkların gözetilmesi, etkili öğretim yöntemlerinin kullanılması, gelişimsel geri bildirimlerin verilmesi ve destekleyici bir sınıf kültürünün oluşturulmasının, öğrencilerin akademik güdülenmelerini güçlendiren kritik unsurlar olduğunu ortaya koymaktadır.

Bu bağlamda, PTÖY, akademik güdülenme düzeyini artırmada etkili bir yöntem olarak öne çıkmaktadır. Schmidt ve arkadaşları (2011) ile Hmelo-Silver (2004), PTÖY'nin öğrencilere sorumluluk alma, bağımsız düşünme ve içsel güdülenme geliştirme fırsatları sunduğunu belirtmektedir. PTÖY'nin temel özellikleri olan özerklik, sosyal etkileşim ve problem çözmeye dayalı öğrenme deneyimleri, öğrencilerin öz-yeterlik algılarını ve öz düzenleme becerilerini geliştirerek güdülenmelerini artırmaktadır. Korkmaz ve Kaptan (2001), PTÖY'nin öğrencilerin yaratıcılıklarını, problem çözme becerilerini ve öz-yeterlik algılarını geliştirmedeki etkisini vurgulamaktadır.

PTÖY'nin akademik güdülenmeye katkıları çok boyutludur. Blumenfeld ve arkadaşları (1991) ile Petersen (2008), bu yaklaşımın öğrencilerin içsel güdülenmelerini artırdığını, derse olan ilgilerini güçlendirdiğini ve öğrenmenin kalıcılığını sağladığını ortaya koymaktadır. Erdem ve Akkoyunlu (2002) ise PTÖY'nin öğrencilerde bilgiye yönelik sahiplik duygusu geliştirdiğini ve bu durumun akademik güdülenmenin sürdürülebilirliğine önemli katkılar sunduğunu ifade etmektedir. Bu bulgular, PTÖY'nin geleneksel öğretim yöntemlerine kıyasla öğrencilerin akademik güdülenmelerini daha etkili bir şekilde desteklediğini ve sürdürülebilir öğrenme güdülenmesini oluşturduğunu göstermektedir.

2.5 Yaratıcı Problem Çözme

2.5.1 Yaratıcılık

Modern toplum, bireylerin karşılaştıkları sorunları yaratıcı ve etkili bir şekilde çözebilme becerisini zorunlu kılmaktadır (Craft, 2011). UNESCO'nun (2013) belirttiği üzere, yaratıcılık, geleceğin toplumlarında bireylerin ihtiyaç duyacağı bilgi, beceri ve tutumların ayrılmaz bir parçası olarak görülmektedir. Farklı disiplinlerden bireylerin bir araya gelerek yaratıcı bir perspektifle sorunları analiz etmeleri, meseleleri çok boyutlu olarak ele almaları ve

eleştirel bir yaklaşımla içerikleri ilişkilendirmeleri günümüzde daha da önem kazanmıştır. ABD'de bulunan Ulusal Eğitim Derneği'ne (National Education Association [NEA], 2017), göre yaratıcılık, yalnızca bireysel gelişimin değil, aynı zamanda küresel ekonominin temel itici güçlerinden biri olarak kabul edilmektedir.

Yaratıcılık, Batı dillerinde *kreativitaet* veya *creativity* terimleriyle karşılık bulurken, kökeni Latince *create* kelimesine dayanmaktadır ve "doğurmak, yaratmak, meydana getirmek" anlamlarını taşır. TDK (2024) tarafından "yaratma yeteneği" olarak tanımlanan bu kavram, 1950'lerden itibaren çok yönlü bir olgu olarak ele alınmış ve farklı açılardan yorumlanmıştır. WEF (2016) raporunda yaratıcılık, "Belirli bir konu veya durum hakkında alışılmadık ya da zekice fikirler üretme ve sorunlara yaratıcı çözümler geliştirme yeteneği" şeklinde belirtilmiştir (WEF, 2016). Kleiman'a (2008) göre yaratıcılık, bireylerin önceki bilgilerinden yararlanarak yeni fikirler üretme ve sorunları çözme kapasitesidir. Sowden ve arkadaşları (2015) ise yaratıcılığı, yenilikçi fikirlerin üretilmesi, bu fikirlerin diğerleri tarafından nasıl algılandığının değerlendirilmesi ve nihai olarak özgün ürünler ortaya konması süreci olarak tanımlamıştır. Runco ve Jaeger (2012) yaratıcılığı, "yararlı, farklı ve pratik" olma niteliğiyle ilişkilendirirken, Torrance (1993), yaratıcı düşünmeyi zorlukları, problemleri ve eksik unsurları sezme süreci olarak görmüştür. Rıza'ya (2002) göre yaratıcılık, bireyin sorun çözme yetisiyle bağlantılıdır ve bir makale konusu, bir araştırma planı, sanat eseri, yeni bir teori ya da bilinmeyen bir yöntem gibi düşünce ürünlerinin hızlı bir aydınlanma anı içinde ortaya çıkmasını içerir.

Yaratıcılık, üç temel boyut üzerinden değerlendirilir: akıcılık, esneklik ve orijinallik. Bu boyutlar, yaratıcılığın tanımlanmasını ve ölçülmesini mümkün kılarken, bireylerin yaratıcı düşünme kapasiteleri hakkında bilgi edinilmesini sağlar (Chen, 1986; Piffer, 2012). Treffinger ve Isaksen (2005), akıcılığı fikir üretme sürecindeki nicelikle ilişkilendirmiş ve bir bireyin yaratıcılık düzeyinin fikirlerin sayısı ile değerlendirilebileceğini öne sürmüştür. Esneklik, farklı kategorilere yönelik fikir üretme kapasitesine dayanır ve bu sürecin, bireyin yaratıcı düşünme esnekliğini ölçmek için önemli bir gösterge olduğunu ifade eder. Orijinallik ise bireyin benzersiz ve sıra dışı düşünme yeteneğini yansıtarak, alışılmış kalıpların dışına çıkmayı gerektirir. Lubart ve Sternberg (1998), bu üç boyutun yaratıcılığın değerlendirilmesinde anahtar rol oynadığını vurgulamış ve kriterlerin, bireylerin çok sayıda fikir üretme, farklı kategoriler oluşturma ve normların ötesine geçerek özgün düşünceler ortaya koyma süreçlerine dayandırılması gerektiğini belirtmiştir. Bu üç boyutun bir araya gelmesi, yalnızca bireylerin yaratıcı potansiyelini ortaya çıkarmakla kalmaz; aynı zamanda düşünce süreçlerini

derinlemesine anlamamıza ve yaratıcı düşünmenin karmaşıklığını değerlendirilmesine olanak tanımaktadır.

Öğretmenler, öğrencilerin yaratıcılığını geliştirmede kilit bir rol üstlenmektedir (Barbot vd., 2015). Yaratıcı süreçte öğretmenler, bilgi oluşturma ve yaratma süreçlerine katılarak kolaylaştırıcı ve işbirlikçi bir rol oynar (Sawyer, 2004; Scardamalia ve Bereiter, 2006). Bu süreçte, öğrencilerin yaratıcılıklarını destekleyerek onlara yeni bakış açıları kazandırabilir, anlamlı ve özgün fikirler üretmelerine rehberlik edebilir, yenilikçi sorular sormalarını teşvik edebilir ve iyi tanımlanmamış sorunlara çözüm üretmelerini sağlayabilirler. Dil öğreniminde ise, yaratıcılık, yaratıcı dil kullanımı veya yaratıcı metinler olarak tanımlanabilir. Bu alan, dilin yaratıcı yollarla kullanılarak sorunların çözülmesi, ilişkilerin kurulması veya sürdürülmesi ve insanların belirli şekillerde düşünmelerini, hissetmelerini veya hareket etmelerini sağlamanın önemini vurgulamaktadır (Jones ve Richards, 2015).

Yaratıcılık hem öğrenme sürecinin bir özelliği hem de süreç boyunca geliştirilen temel becerilerden biri olarak yapılandırmacılık ile güçlü bir bağlantıya sahiptir. Yapılandırmacı yaklaşımda, öğrencilerden gerçek dünya bilgilerini keşfetmeleri ve bu bilgileri genellikle kendi çabalarıyla toplamaları beklenir. Bu süreç, öğrencilerin bilgiye erişim ve yorumlama konusunda esneklik geliştirmelerini gerektirir ve yaratıcı düşünme becerilerini destekler.

2.5.2 Problem Çözme

Problem, bireyin ulaşmayı hedeflediği amaçlara engel teşkil eden bir durum veya bu engelin aşılmasının belirsiz olduğu bir durum olarak tanımlanmaktadır (Nellis ve Gridley, 2000). Kneeland (2000), problemi, olası bir durum ile mevcut durum arasındaki fark olarak ifade etmiştir. Dewey'e göre problem, bireyin zihinsel düzenini bozan, onu çözüm arayışına zorlayan ve mevcut inançlarını sorgulamaya iten her türlü belirsizlik durumudur (Gelbal, 1991). Bu engel, psikolojik, sosyolojik, ekonomik, fiziksel ya da kişilerarası olabilir (Martinez, 1998). Robertson (2001), problem durumlarının bireyleri çözüm odaklı düşünmeye ittiğini ve eylemi tetiklediğini; ayrıca her problemin özgün çözümünün ancak ilgili becerilerle keşfedilebileceğini vurgular. Bir bireyin, soruna hemen bir çözüm bulunamadığı durumlarda bilişsel işleme yoluyla sorunları anlama ve çözme yeteneğini ifade eder (Shute vd., 2016).

Problem çözme, bilgiyi düzenleme, verileri analiz etme, nedenleri belirleme, planlar tasarlama ve çözümler üretme gibi bilişsel süreçleri ve stratejileri içermesi nedeniyle, etkili ve anlamlı öğrenmenin temel yaklaşım türü olarak görülmektedir (Lu ve Xie, 2024). Problem

özme becerileri, bir kiřinin gerçek yařam problemlerine etkili bir çözüm keřfetmeye veya geliřtirmeye çalıřtıęı bir dizi biliřsel-davranıřsal aktiviteyi ifade etmektedir (Simanjuntak vd., 2021). Problem özme, yaratıcı ve eleřtirel dūřünme ile karar verme gibi karmařık biliřsel süreçleri içeren üst düzey bir dūřünme becerisidir.

Eęitim alanında, bu beceri öğrencilerin geliştirmesi gereken temel yetkinliklerden biri olarak önem taşımaktadır (Wanya, 2016). Problem özme, öncelikle bir beceri gerektiren bir süreç olup, bu becerinin geliştirilmesi yaşantıya dayalı eğitimle mümkün olmaktadır. Problem özme süreci, duruma, koşullara, ihtiyaçlara, sorunun varlığını fark etmeye, grup veya bireysel çalışmalara, iř birliğine ve beyin fırtınası gibi çeşitli yöntemlere bağlı olarak farklılık göstermektedir. Bu bağlamda, bir problem çözme süreci sırasında bir grubun başarısı daha etkili olarak kabul edilir çünkü farklı yetenek ve becerileri bir araya getirir ve bu da daha iyi kolektif sonuçlara yol açabilir (Siemon, 2022). Bu beceri, öğrencilerin bilimsel dūřünme, sorumluluk alma, iř birliğiyle çalışma, zamanı etkili kullanma, dikkatini geliştirme, okul ile gerçek yaşamı karşılaştırma, veri toplama ve analiz etme, kestirimde bulunma, bilgileri görselleştirme, rapor hazırlama, topluluk önünde sunum yapma ve değerlendirme yapma gibi alanlarda gelişimini desteklemektedir (Kalaycı, 2001).

Problem özme süreciyle ilgili olarak pek çok araştırmacı, farklı aşamalardan oluşan çeşitli modeller ortaya koymuştur. Bu modellerin temelini oluşturan ve Dewey'in yaklaşımına dayanan modelde, problem çözme beş ana aşamada ele alınmaktadır: problemi tanımlama ve açıklama, ilgili bilgileri toplama ve düzenleme, potansiyel çözüm yollarını belirleme, seçilen çözümleri uygulama ve sonuçları değerlendirme ile doğrulama (Sungur, 1997). Bu yapılandırılmış süreçte, ilk adım problemin net bir şekilde tanımlanmasıdır. Ardından, problemle ilgili bilgilerin toplanması ve sistematik şekilde düzenlenmesi gelir. Üçüncü aşama, uygulanabilecek çözüm seçeneklerinin belirlenmesidir. Daha sonra, seçilen çözümlerin hayata geçirilmesi süreci yaşanır. Son aşamada ise uygulamanın sonuçları analiz edilerek doğruluk ve etkinlik açısından değerlendirilir. Bu aşamalar, bireylerin problemleri sistematik ve etkili biçimde çözmelerine imkân tanımaktadır.

PISA programında, problem çözme becerilerinin önemi giderek artmaktadır. PISA, problem çözme yeterliliğini, belirsiz ve net olmayan problem durumlarında bireylerin problemi kavrayıp çözümüne yönelik bilişsel süreçleri etkin bir şekilde kullanabilme kapasitesi olarak tanımlamaktadır (OECD, 2014a). 2012 yılından itibaren, PISA değerlendirmelerinde problem çözme becerisinin çeşitli boyutlarının sistematik şekilde incelenmesi kararlaştırılmıştır. PISA

2022 uygulaması ise fen, matematik ve okuma alanlarındaki öğrenci performanslarının yanı sıra, sosyo-ekonomik durum, okul kaynakları, okul ortamı ve aile desteği gibi öğrenme çıktılarını etkileyebilecek önemli değişkenlere dair kapsamlı veriler sunmaktadır. Ayrıca, PISA yüksek performans gösteren öğrencilerin sadece mevcut bilgilerini hatırlamakla kalmayıp, bu bilgileri yeni ve farklı durumlarda yaratıcı ve disiplinler arası bir yaklaşımla uygulama becerisine sahip olmalarını beklemektedir.

2.6 Yaratıcı Problem Çözme

Yaratıcı problem çözme kavramının temelleri, 1950 yılında Alex Osborn'un öncü çalışmalarıyla atılmıştır ve o zamandan beri dünya çapında akademisyenler tarafından kapsamlı bir şekilde incelenmiştir (Boyles, 2022). Yaratıcı problem çözme, bireylerin yaratıcı performansını artırmayı, karşılaşılan engelleri aşmayı, hedeflere ulaşmayı ve yaratıcılığı kullanarak etkili çözümler üretmeyi amaçlayan metodolojik bir çerçeve olarak tanımlanmaktadır (Isaksen vd., 2010) ve geleneksel yaklaşımlardan farklılaşan, yeni, çeşitli ve yaratıcı çözümler sunan çözümleri belirleme yeteneğini ifade eder (Van Hooijdonk vd., 2020). Özellikle yeni, karmaşık, kötü tanımlanmış veya yapılandırılmamış problemlere yanıt olarak özgün, yaratıcı ve yüksek kaliteli çözümler üretmeyi amaçlayan bir yaklaşım sunar (Mumford ve Gustafson, 2007). Bu beceri problem çözme ve yaratıcılığı sıklıkla birlikte ele alır ve her ikisini de üst düzey bilişsel yetenekler olarak değerlendirir (Sternberg ve Grigorenko, 2003).

Problem çözme, bireyin yaratıcılığını teşvik ederken, yaratıcılık da bireyin problem çözme süreçlerini desteklemektedir (Calavia vd., 2021). Ayrıca yaratıcı problem çözme becerisi, inovasyonun yaratıcı bir değerlendirme boyutu olarak kabul edilmektedir (Ali vd., 2015). Yaratıcı süreçler, problem çözme ve karar verme süreçlerini içermekte; aynı zamanda karar verme, yaratıcı ilham gerektirmektedir. Problem çözme ile yaratıcılık arasında ise karşılıklı bir bağımlılık bulunmaktadır (Sawyer, 2024; Martz vd., 2016).

Treffinger ve Isaksen (2005), yaratıcı problem çözme diğer problem çözme süreçlerinden ayıran en önemli özelliğin, daha doğal, esnek ve dinamik bir yapıya sahip olması olduğunu belirtmiştir. Bu özellik, yaratıcı problem çözmenin öğrenim sürecine uygun sorular hazırlanmasını kolaylaştırmaktadır. Ayrıca, bu süreç, bir gruptaki bireylerin öncelikli stillerini anlamak, problemin gerçek yaşamla ilişkisini değerlendirmek ve sonuçların gidişatını analiz etmek için önemli bir yol sunmaktadır.

Yaratıcı problem çözme alan yazında farklı teoriler ve yapısal modeller ışığında ele alınmış, sürecin çeşitli aşamaları sistematik olarak tanımlanmıştır. Isaksen ve arkadaşlarının (2011) ortaya koyduğu dörtlü model, yaratıcı problem çözme sürecini; güçlüğü analiz etme, çözüm önerileri geliştirme, uygulamaya hazırlık ve yaklaşım stratejisi oluşturma aşamalarından oluşan bir süreç olarak tanımlamaktadır. Kandemir ve Gür'ün (2009), Osborn-Parnes modeli ile yaratıcı problem çözme sürecini altılı bir yapıda değerlendirmektedir. Bu yapısal bileşenler; (1) sorun alanının çerçevelenmesi (amaç kristalizasyonu), (2) enformasyon toplama (mevcut durumun tespiti), (3) problemin açık tanımlanması (sorun odağının belirlenmesi), (4) çözüm alternatiflerinin çeşitlendirilmesi (yaratıcı fikir üretimi), (5) muhtemel çözümlerin kritik değerlendirmesi ve seçimi (en uygun çözümün tespiti) ve (6) tercih edilen çözümün pratiğe dökülmesi (kabul ve uygulama) şeklinde organize edilmektedir. Her iki model de yaratıcı problem çözme sürecine sistematik bir yaklaşım sunmakta ve bireylerin bu becerisini geliştirmeyi hedeflemektedir.

Yaratıcı düşünme ve problem çözme, insanın hayatta kalma becerileri arasında her zaman önemli bir yer tutmuş, özellikle yeni milenyumda temel iş yeri yetkinlikleri arasında sıklıkla vurgulanmıştır (Puccio, 2017; Puccio vd., 2016). Bu bağlamda, eğitim sistemlerinin, bireylerin günlük yaşamın zorluklarını anlamalarını, birden fazla yaratıcı çözüm fikri üretebilmelerini ve bu fikirler arasından en etkili olanı seçerek uygulamaya koymalarını sağlayacak beceriler kazandırması gerekmektedir (Isaksen vd., 2010).

Yaratıcı problem çözme yalnızca öğretime yönelik yenilikçi bir yaklaşım sunması nedeniyle değil, aynı zamanda öğrencilere yeni zorluklarla başa çıkma ve bilgiyi yaratıcı bir şekilde uygulama yeteneği kazandırdığı için de 21. yüzyıl eğitiminde hayati bir beceri olarak kabul edilmektedir. Bu süreç, çoklu bakış açılarını ve kalıpların dışında düşünmeyi teşvik ederek öğrencilerin iyi gerekçelendirilmiş sonuçlara varma becerilerini geliştirir (Treffinger, 2007). Öğrencilerin hem günlük hayatta karşılaşılabilecekleri sorunlarla hem de okulda öğrendikleri olgusal bilgilerle ilişkilendirilebilmektedir (Kim vd., 2019). Yaratıcı problem çözme süreçlerine katılım, ilköğretim öğrencilerinin farklı düşünme yeteneklerini geliştirmelerine, yaratıcılığa yönelik olumlu tutumlar benimsemelerine, aktif öğrenme süreçlerine katılmalarına ve keşfetme becerilerini geliştirmelerine önemli katkılar sağlayabilir (Kim vd., 2019). Sınıf ortamında öğrencilerin temel problemleri anlamalarını teşvik ederek, birden fazla yaratıcı çözüm fikri üretmelerini ve bu fikirler arasından en özgün ve uygulanabilir olanı seçip hayata geçirmelerini öğretmek suretiyle geliştirilebilir (Isaksen vd., 2011).

PTÖY, yenilikçi sorun çözme yeterliliklerinin güçlendirilmesinde verimli bir strateji olarak değerlendirilmektedir. Gültekin'in (2005) belirttiğine göre, bu yaklaşım öğrencilerin nitelikli araştırmacılar, etkili problem çözücüler ve ileri düzey düşünürler olarak gelişmelerine katkı sağlamaktadır. PTÖY, öğrencilere disiplinler arası ve karmaşık projeler üzerinde çalışma imkânı sunarak, farklı perspektiflerden problemlere yaklaşımlarını ve yenilikçi çözümler üretmelerini teşvik eder. Bu süreç, öğrencilerin yaratıcı problem çözmenin temel unsurları olan esneklik, özgünlük ve yenilikçilik becerilerini geliştirmelerini destekleyen aktif ve özerk bir öğrenme deneyimi yaratır. Rees ve arkadaşları (2019), PTÖY'nin, öğretmenlerin öğrencilerin "disiplin becerileri edinmelerine, düşünme biçimlerini geliştirmelerine ve çözümler üreterek iş birliğine dayalı uygulamalar gerçekleştirmelerine" olanak sağlama açısından etkili bir araç olduğunu belirtmiştir. Bu kapsamda, proje odaklı eğitim gibi yenilikçi pedagojik yaklaşımlar, öğrencilerin yaratıcı çözüm üretme becerilerini kazandırmada etkili bir strateji olarak konumlandırılmaktadır.

2.7 Akademik Erteleme

Erteleme, genel olarak bir görevi bırakma, sorumluluk almaktan kaçınma veya karar vermeyi başka bir zamana erteleme olarak tanımlanmaktadır (Akbay, 2010). Tuckman'a (1991) göre erteleme, "kişinin kontrolü altındaki bir aktiviteyi öteleme veya tamamen kaçınma eğilimi" olarak tanımlanmaktadır. Akademik erteleme, eğitimle ilgili görevlerin yerine getirilmesinde yaşanan bilinçli gecikme davranışdır (Akdemir, 2013). Akademik erteleme, öğrencilerin tamamlamaları gereken akademik görevleri zamanında yerine getirmemeleri ya da bu görevleri geciktirmeleriyle ilişkilendirilmektedir (You, 2012). Bu eğilime sahip öğrenciler, sınavlara hazırlık yapmama, dönem ödevlerini zamanında teslim etmeme ve haftalık okuma görevlerini aksatma gibi davranışlar göstermektedirler (Onwuegbuzie ve Jiao, 2000). Rothblum ve arkadaşları (1986), öğrencilerin sıklıkla ertelediği görev türlerinin akademik alanlarda yoğunlaştığını belirtmiş ve bu görevleri yazma ödevleri, öğrenme ödevleri, okuma ödevleri, idari görevler, toplantılara katılım ve genel akademik performans olarak sınıflandırmıştır.

Akademik erteleme eğilimi nedenlerinin öğrenciden öğrenciye değişebileceği belirtilmektedir (Kutlu ve Demir, 2017). Güdülenme eksikliği ve olumsuz zaman yönetiminin, akademik ertelemenin önemli yordayıcıları olduğu belirtilmektedir (Balkıs vd., 2007). Akademik erteleme, başarısızlık korkusu, mükemmeliyetçilik ve düşük öz yeterlilik gibi psikolojik faktörlere dayanan bir davranıştır (Hailikari vd., 2008). Akademik ertelemenin altında yatan başlıca etkenler arasında, bireylerin başarısız olmaktan duydukları endişe, öz

Alan yazında akademik erteleme eğiliminin, öğrencilerin eğitimsel süreçleri üzerinde zararlı etkilere yol açtığı ve öğrenme etkinliklerini engelleyerek kişinin akademik başarısının gerilemesine ve ruhsal güçlükler deneyimlemesine sebep olduğu rapor edilmektedir (Balkıs vd., 2007; Ackerman ve Gross, 2005). Akademik erteleme, bireylerin özgüvenlerini ve öğrenme başarılarını olumsuz etkileyebilir (Roghani vd., 2015). Araştırmalar, ertelemenin düşük akademik başarı, artan stres, kaygı ve depresyon gibi olumsuz sonuçlarla yakından ilişkili olduğunu ortaya koymuştur (Sirois ve Pychyl, 2016). Essau ve arkadaşları (2008), yüksek düzeyde ertelemenin, öğrencilerin akademik hedeflerine ulaşmak için kendilerini düzenleme ve organize etme yetilerini kaybetmelerine neden olduğunu ve bunun depresyon, kaygı ve strese yol açtığını belirtmiştir. Erteleme, utanç ile suçluluk duygusunu ortaya çıkarmaktadır (Fee ve Tangney, 2000). Ayrıca araştırmalar, erteleme alışkanlığının öğrencilerin akademik durumlarını, yaşam kalitelerini ve performanslarını olumsuz yönde etkileyebileceğini ortaya koymaktadır (Lee, 2005).

2.8 İlgili Araştırmalar

2.8.1 Proje Tabanlı Öğrenme Yaklaşımı Alanında Yapılmış Çalışmalar

Bu bölümde, PTÖY'nin eğitimdeki etkilerini inceleyen ulusal ve uluslararası çalışmalar ayrıntılı biçimde ele alınacaktır. Yurt içinde yapılan çalışmalar, genellikle PTÖY'nin öğrencilerin derse olan ilgisini artırdığı, kalıcı öğrenmeyi desteklediği ve öğrenci merkezli öğretim ortamlarının oluşturulmasına katkı sağladığı yönünde bulgular sunmaktadır. Yurt dışındaki araştırmalar ise, bu yöntemin farklı kültürel ve pedagojik bağlamlarda nasıl uygulandığını, hangi değişkenler üzerinde etkili olduğunu ve özellikle disiplinler arası öğretimle nasıl bütünleştirildiğini ortaya koymaktadır.

2.8.1.1 Yurt İçinde Yapılmış Çalışmalar

Karagül (2017) tarafından gerçekleştirilen araştırmada, Türkçe dersinde PYÖY ile zenginleştirilen basamaklı öğretim programının öğrencilerin okuma ve yazma becerilerine olan etkisi incelenmiştir. Araştırma, 2014-2015 eğitim-öğretim yılında Ankara'daki bir ortaokulda, 6. sınıf düzeyindeki öğrencilerle yürütülen ve karma yöntem yaklaşımı benimsenen araştırmada, nicel veriler Türkçe okuduğunu anlama ve yazılı anlatım testiyle; nitel veriler ise öğretmen ve öğrenci görüşlerinden elde edilmiştir. Uygulama sürecinde deney grubundaki öğrencilere, proje tabanlı etkinliklerle desteklenmiş öğretim süreci sunulmuştur. Araştırmanın sonuçlarına göre, PTÖY ile desteklenen öğretim programı, öğrencilerin hem okuma anlama hem de yazılı anlatım becerilerinde anlamlı düzeyde gelişim sağlamıştır. Deney grubundaki öğrencilerin başarı düzeyleri kontrol grubuna kıyasla daha yüksek bulunmuş; özellikle yazılı anlatımda özgünlük, ifade gücü ve yapısal yeterlilik gibi alanlarda belirgin ilerlemeler gözlemlenmiştir. Ayrıca, nitel bulgular bu öğretim modelinin öğrencilerin derse olan ilgisini artırdığını, öğrenme sürecine daha aktif katılım sağladığını ve öğrencilerde olumlu tutumlar geliştirdiğini ortaya koymuştur. Bu doğrultuda, PTÖY'nin Türkçe öğretiminde hem akademik başarıyı hem de öğrenci güdülenmesini destekleyen etkili bir yöntem olduğu söylenebilir.

Taşkın ve Tayşi (2018) tarafından yürütülen araştırmada PTÖY'nin ortaokul 7. sınıf öğrencilerinin yazma becerisi üzerindeki etkisini incelenmiştir. İstanbul'da bir devlet okulunda yürütülen bu yarı deneysel çalışmada, yaş, hazır bulunuşluk ve akademik kaygı açısından uygun bulunan ve gönüllülük esasına göre seçilen 100 yedinci sınıf öğrencisi araştırma grubunu oluşturmuştur. Araştırmada, öğrencilerin yazma becerileri ve yazma kaygıları çeşitli geçerli ve güvenilir ölçeklerle ölçülmüştür. Sonuçlar, PTÖY uygulanan öğrencilerin hem yazılı anlatım becerilerinin anlamlı düzeyde geliştiğini hem de yazma kaygılarının azaldığını göstermiştir. Bu

bulgular, PTÖY'nin Türkçe derslerinde yazma becerilerini geliştirmede ve kaygıyı azaltmada etkili bir yöntem olduğunu ortaya koymuştur.

Öteley ve Ezer (2020) tarafından gerçekleştirilen araştırma, PTÖY'nin Sosyal Bilgiler dersi bağlamında öğrencilerin akademik başarıları, derse yönelik tutumları ve sınıf içi demokratik tutumları üzerindeki etkilerini incelemek amacıyla tasarlanmıştır. Araştırma yarı deneysel bir desenle, öntest-sontest kontrol grubu modeli kullanılarak yürütülmüştür. Çalışmada veri toplama aracı olarak sosyal bilgiler dersine özgü akademik başarı testi, tutum ölçeği ve demokratik tutum ölçeği uygulanmıştır. Katılımcılar deney ve kontrol grubu olarak iki gruba ayrılmış; deney grubunda PTÖY uygulanırken, kontrol grubunda geleneksel öğretim yöntemleri sürdürülmüştür. Elde edilen bulgular, PTÖY ile öğrenim gören öğrencilerin akademik başarılarının anlamlı düzeyde arttığını ve derse yönelik tutumlarının olumlu yönde geliştiğini göstermektedir. Ayrıca, bu öğrencilerin sınıf ortamında daha demokratik tutumlar sergiledikleri ve iletişim, iş birliği ile katılım gibi becerilerde gelişim gösterdikleri belirlenmiştir. Bu sonuçlar, PTÖY'nin öğrencilerin yalnızca bilişsel gelişimlerine değil; aynı zamanda sosyal ve duyuşsal boyutlarına da katkı sağladığını ortaya koymaktadır. Çalışma, öğrenci merkezli, aktif katılıma dayalı ve demokratik değerleri önceleyen bir öğretim anlayışı geliştirmek isteyen öğretmenler için PTÖY'nin güçlü bir alternatif sunduğunu göstermektedir.

Uysal (2021) tarafından yürütülen nitel araştırmada, PTÖY ile kazandırılabilen 21. yüzyıl becerileri kapsamlı bir belge incelemesiyle ele alınmıştır. Araştırmada, 2000-2018 yılları arasında Türkiye'de PTÖY'ye yönelik yayımlanan 168 akademik çalışma analiz edilmiştir. Bulgular, PTÖY uygulamalarının öğrencilerin yalnızca içerik bilgisini kalıcı biçimde edinmelerini sağlamakla kalmadığını, 21. yüzyıl becerilerinin gelişimine de önemli katkı sunduğunu göstermektedir. Araştırmada en çok deneysel modelin tercih edildiği, çalışma konularının ise ağırlıklı olarak fen ve teknoloji, bilgisayar-BİT, sosyal bilgiler ve matematik alanlarında yoğunlaştığı belirlenmiştir. Hedef kitle açısından ise PTÖY araştırmalarının çoğunlukla ortaokul ve lisans düzeyinde yürütüldüğü, ilkokul ve lise düzeyinde de önemli sayıda çalışma bulunduğu, okul öncesi ve yetişkinlere yönelik araştırmaların ise oldukça sınırlı olduğu tespit edilmiştir. Sonuçlar, PTÖY'nin çağın gerektirdiği becerilerin kazandırılmasında etkili bir yaklaşım olduğunu ve eğitim kurumlarına bu doğrultuda yeni uygulama ve tasarımlar geliştirme konusunda yol gösterici olabileceğini ortaya koymaktadır.

Tarhan ve Gülmez (2021) tarafından gerçekleştirilen çalışma, Japonya'da ilkokul, ortaokul ve lise düzeyinde yürütülen projeler aracılığıyla girişimcilik becerilerinin öğrencilere nasıl kazandırıldığını incelemeyi amaçlamaktadır. Nitel araştırma yöntemlerinden belge

incelemesi ile yürütülen çalışmada, altı farklı okulda uygulanan toplam altı proje analiz edilmiştir. PTÖY çerçevesinde yürütülen bu projelerin, öğrencilerin iletişim, problem çözme, karar verme ve yaratıcı düşünme gibi bilişsel becerilerini geliştirdiği belirlenmiştir. Araştırma bulguları, proje süreçlerinin yalnızca girişimcilik eğitiminin temel unsurları olan iş fikri geliştirme, ürün tasarımı ve pazarlama ile sınırlı kalmayıp; sorumluluk alma, topluma katkı sağlama, kültürel farkındalık ve öz güven gibi sosyal-duygusal becerilerin gelişimini de desteklediğini ortaya koymuştur. Bu bağlamda, PTÖY'nin Japonya örneğinde disiplinler arası ve bütüncül bir model olarak etkili biçimde uygulandığı sonucuna ulaşılmıştır.

Ökmen ve arkadaşları (2022) tarafından yürütülen başka bir araştırma, PTÖY'ye göre düzenlenen “Karakter ve Değerler Eğitimi” dersinin, üniversite öğrencilerinin bilgi, beceri, değer ve tutumlarına olan etkilerini belirlemeyi amaçlamıştır. Eylem araştırması deseninde yapılandırılan çalışmada, Türkiye’de bir devlet üniversitesinde Rehberlik ve Psikolojik Danışmanlık programında öğrenim gören 103 ikinci sınıf öğrencisi ile toplam 16 haftalık bir uygulama gerçekleştirilmiştir. Araştırmanın bulguları, proje tabanlı karakter ve değerler eğitimi dersinin öğrencilerin sorumluluk, dürüstlük ve dostluk gibi insani değerlere yönelik farkındalıklarını ve sahip olma düzeylerini anlamlı biçimde artırdığını göstermektedir. Ayrıca, öğrencilerin iş birlikli öğrenmeye yönelik tutumlarında da ders sonrasında olumlu yönde anlamlı bir artış tespit edilmiştir. Katılımcılar, bu süreçte eleştirel düşünme, empati, iletişim, liderlik, problem çözme ve bilimsel araştırma gibi çeşitli bilişsel ve sosyal beceriler kazandıklarını ifade etmiştir. Sonuç olarak PTÖY’yi yalnızca akademik kazanımlar değil; aynı zamanda değer eğitimi kapsamında öğrencilerin kişisel ve toplumsal gelişimlerine katkı sağlayan bütüncül bir yaklaşım sunduğu ortaya konmuştur.

Korkmaz ve Gürel (2022) tarafından gerçekleştirilen çalışmada, Türkiye’de 2007-2021 yılları arasında ortaokul düzeyinde fen bilimleri dersinde gerçekleştirilen PTÖY'ye dayalı tez çalışmalarını sistematik biçimde incelemeyi hedeflemiştir. Belge incelemesi yöntemiyle yürütülen çalışmada, YÖK Tez Merkezi’nde yayımlanmış erişime açık 33 yüksek lisans ve 1 doktora tezi olmak üzere toplam 34 tez analiz edilmiştir. Araştırmaların çoğunda nicel araştırma yöntemleri tercih edildiği ve özellikle yarı deneysel desen kullanıldığı tespit edilmiştir. Elde edilen bulgular, proje tabanlı öğrenmenin öğrencilerin akademik başarılarını artırdığı, fen dersine yönelik tutumlarını olumlu yönde etkilediği ve bilimsel süreç becerilerini geliştirdiğini göstermektedir. Araştırmanın sonuçları, PTÖY'nin öğrenci merkezli yapısıyla yalnızca bilgi aktarımına değil; aynı zamanda öğrencilerin aktif katılımına, araştırma-sorgulama becerilerinin gelişimine ve gerçek hayatla bağlantılı öğrenme yaşantılarına katkı sunduğunu ortaya

koymaktadır. Çalışmalarda, bu yaklaşımın öğrenmede kalıcılığı artırdığı, öğrencilerin güdülenmesini yükselttiği ve kavramsal anlamayı desteklediği tespit edilmiştir. Bununla birlikte öğretmenlerin ve öğretmen adaylarının proje tabanlı öğrenmeye ilişkin bilgi düzeylerinin yetersiz olduğuna dikkat çekilerek, bu yöntemin etkili uygulanabilmesi için hizmet içi eğitim programlarının yaygınlaştırılması gerektiği vurgulanmıştır. Ayrıca, araştırmacılara fen bilimleri dışındaki derslerde ve farklı sınıf düzeylerinde benzer çalışmalar yapmaları önerilmiş; bu sayede yöntemin disiplinler arası etkinliği ve yaygınlığına katkı sağlanabileceği belirtilmiştir.

Koç (2023) tarafından gerçekleştirilen araştırma eğitim alanında PTÖY üzerine gerçekleştirilen bilimsel çalışmaların bibliyometrik analizini yaparak, bu alandaki genel durumu ve eğilimleri ortaya çıkarmayı amaçlamaktadır. Çalışmanın önemi, 21. yüzyıl becerilerinin geliştirilmesinde kritik rol oynayan PTÖY'nin alan yazındaki yerini kapsamlı bir şekilde değerlendirmesi ve özellikle eğitim alanındaki çalışmaların genel eğilimini ortaya koyan ilk bibliyometrik analiz çalışması olmasından kaynaklanmaktadır. Araştırma, PTÖY'nin okul öncesinden yükseköğretime kadar farklı eğitim kademelerinde ve disiplinlerde kullanıldığını, ancak eğitim alanındaki genel durumun sistematik olarak incelenmediğini belirterek bu boşluğu doldurmayı hedeflemektedir. Araştırma, nitel araştırma yöntemlerinden belge inceleme yöntemine göre gerçekleştirilmiştir. Araştırma bulguları, PTÖY üzerine yapılan yayınların özellikle 2010 yılından itibaren önemli bir artış gösterdiğini, en fazla yayının 2017 yılında (111 makale) yapıldığını ortaya koymaktadır. Yayınların %90'ından fazlası İngilizce dilindedir. En üretken yazarlar Joseph Krajcik ve Shi-Jer Lou (6'şar yayın), en fazla yayın üreten kurum University of the Basque Country (31 yayın), en fazla yayın yapan ülkeler ise ABD (226) ve İspanya (173) olarak belirlenmiştir. Türkiye 41 yayımla beşinci sırada yer almaktadır. Bibliyometrik analizler, alanda güçlü iş birliği ağlarının bulunduğunu ve PTÖY'nin disiplinler arası bir yaklaşım olarak farklı alanlarda yaygın şekilde kullanıldığını göstermektedir. Araştırma, PTÖY'yi benimseyen ülkelerin PISA ve TIMSS gibi uluslararası değerlendirmelerde üst sıralarda yer aldığını, ancak Türkiye'nin yayın sayısında beşinci sırada olmasına rağmen bu sınavlarda geride kaldığını vurgulayarak, yapılan çalışmaların niteliğinin önemine dikkat çekmektedir.

Çoban ve arkadaşları (2024) tarafından yürütülen araştırma, sosyal bilgiler öğretiminde proje tabanlı öğrenme yaklaşımının önemini ortaya koymayı amaçlamaktadır. Nitel araştırma yöntemlerinden belge incelemesi deseninin kullanıldığı çalışmada, 2000-2020 yılları arasında Türkiye'de bu konuda yapılmış 13 makale, 8 yüksek lisans tezi, 4 doktora tezi ve 1 sempozyum

bildirisi olmak üzere toplam 26 çalışma incelenmiştir. Araştırmaların büyük çoğunluğunda nicel yöntemler ve özellikle deneysel desen tercih edilmiş; en sık kullanılan veri toplama araçları ise akademik başarı testleri ve tutum ölçekleri olmuştur. İncelenen çalışmaların çoğunun öğrenci örneklemine dayandığı, öğretmen ve öğretmen adaylarına yönelik araştırmaların ise sınırlı kaldığı belirlenmiştir. Araştırma bulguları, PTÖY'nin öğrencilerin eleştirel düşünme, problem çözme, yaratıcılık ve iş birliği gibi becerilerini geliştirdiğini göstermektedir. Bu yaklaşımın sosyal bilgilerin çok disiplinli yapısıyla uyumlu olduğu ve öğrencilerin hem akademik hem de sosyal-duygusal gelişimlerini desteklediği vurgulanmaktadır. Ancak son yıllarda özellikle lisansüstü düzeyde yapılan çalışmaların azaldığı ve öğretmen odaklı araştırmaların yetersiz kaldığı dikkat çekmektedir. Bu doğrultuda, araştırmacılar PTÖY'nin yaygınlaştırılması için öğretmen eğitimlerinin artırılmasını ve sosyal bilgiler alanında bu yönetime yönelik akademik çalışmaların teşvik edilmesini önermektedir.

Kökoğlu (2024) tarafından gerçekleştirilen araştırma, çevrim içi yabancı dil derslerinde aktif, işbirlikçi ve PTÖY ile çoklu zekâ kuramı ve beyin temelli öğrenmenin kullanılabilirliğini incelemektedir. Çalışmada, her bir yaklaşımın çevrim içi eğitim ortamlarında nasıl uygulanabileceği detaylı örneklerle ortaya konmuş; özellikle PTÖY'nin öğrencilerin hedef dile ilişkin becerilerini geliştirmede ve öğrendiklerini kalıcı hâle getirmede etkili olduğu vurgulanmıştır. Öğrencilerin grup çalışmaları, sunumlar, etkileşimli uygulamalar ve gerçek yaşamla bağlantılı görevler aracılığıyla öğrenme sürecine aktif katılımlarının sağlandığı belirtilmiştir. Ayrıca çoklu zekâ kuramı bağlamında dil öğretiminin, yalnızca sözel zekâyâ değil, bedensel, görsel, müziksel ve kişilerarası zekâyâ hitap eden etkinliklerle zenginleştirilebileceği ifade edilmiştir. Araştırmada PTÖY'nin, yabancı dil öğretiminde dilsel becerileri geliştirmekle kalmayıp aynı zamanda öğrencilerin güdülenmelerinin artırdığı, problem çözme, karar verme, araştırma yapma ve sunum becerileri gibi üst düzey yetkinlikleri de desteklediği sonucuna ulaşılmıştır. Beyin temelli öğrenme ilkeleri doğrultusunda, öğrencilerin ilgilerini çeken içerikler, renkli materyaller ve işitsel görsel uyaranlar aracılığıyla öğrenme sürecinin daha etkin ve kalıcı hâle getirilebileceği vurgulanmıştır. Bu bağlamda çalışma, çevrim içi dil öğretiminde çağdaş pedagojik yaklaşımların bir arada ve bütüncül şekilde uygulanmasının, öğrencilerin hem akademik başarılarını hem de öğrenmeye yönelik tutumlarını olumlu yönde etkileyebileceğini göstermektedir.

Bolkent ve arkadaşları (2024) tarafından gerçekleştirilen araştırma, öğretmenlerin PTÖY'ye ilişkin görüşlerini belirlemeye yönelik olarak tasarlanmıştır. Nitel araştırma yöntemlerinden fenomenoloji desenin benimsendiği çalışmada, farklı branşlardan 14

öğretmenle derinlemesine görüşmeler yapılmıştır. Araştırma bulguları, PTÖY'nin öğretmenlerin sınıflarında aktif biçimde uyguladıklarını ve yöntemin öğrencilerin derinlemesine öğrenmelerini, güdülenmelerini ve eleştirel düşünme becerilerini geliştirdiğini düşündüklerini ortaya koymuştur. Ayrıca, PTÖY'nin fen bilimleri, matematik, sosyal bilgiler, İngilizce, müzik, beden eğitimi, rehberlik ve sanat gibi farklı derslerde etkili biçimde kullanılabildiği; bu çok yönlülüğün öğrenci merkezli ve disiplinler arası bir öğrenme ortamı oluşturduğuna işaret ettiği belirlenmiştir. Çalışmada öğretmenler, öğrenci katılımını artırmak amacıyla projelerde ilgi çekici konular seçme, grup çalışmaları, teknoloji entegrasyonu ve gerçek yaşam bağlamlarına dayalı görevler gibi çeşitli stratejiler uyguladıklarını belirtmiştir. Bu uygulamaların, öğrencilerin projelere aktif katılımını teşvik ettiği ve problem çözme ile karar verme becerilerini desteklediği ifade edilmiştir. Ayrıca, proje sürecinde öğrencilere sorumluluk verilmesinin öz düzenleme, iş birliği ve özgüven gibi sosyal-duygusal becerilere de katkı sağladığı vurgulanmıştır. Sonuç olarak, PTÖY'nin öğretmenler tarafından çok yönlü bir öğretim stratejisi olarak değerlendirildiği ve öğrencilerin bilgiye dayalı değil, deneyime dayalı öğrenmelerini destekleyen etkili bir yöntem olduğu sonucuna ulaşılmıştır.

2.8.1.2 Yurt Dışında Yapılmış Çalışmalar

Panasan ve Nuangchalerm (2010) tarafından yürütülen bir araştırma, PTÖY ile sorgulamaya dayalı öğrenme yöntemlerinin ilkökul beşinci sınıf öğrencileri üzerindeki etkilerini karşılaştırmalı olarak incelemeyi amaçlamıştır. Çalışmada, her iki yöntemin öğrencilerin akademik başarıları, bilimsel süreç becerileri ve analitik düşünme yetenekleri üzerindeki katkıları değerlendirilmiştir. Uygulama sürecinde her iki yaklaşım doğrultusunda yapılandırılmış öğretim planları uygulanmış ve öğrencilerin öğrenme çıktıları analiz edilmiştir. Araştırma sonuçları, her iki öğretim yönteminin de öğrencilerin öğrenme sürecine olumlu katkı sağladığını ortaya koymuştur. PTÖY ve sorgulamaya dayalı öğrenme yöntemlerinin hem bilişsel hem de bilimsel becerilerin gelişimini desteklediği; öğrencilerin analitik düşünme düzeylerini artırdığı belirlenmiştir. Çalışma, Fen Bilimleri öğretmenlerinin bu yaklaşımları öğretim etkinliklerinde etkili bir şekilde kullanabileceklerini, her iki yöntemin de öğrenmeyi anlamlı ve kalıcı hâle getiren yapılar sunduğunu göstermektedir. Bu bağlamda, öğretim sürecinin yapılandırılmasında farklı pedagojik modellerin esnek ve tamamlayıcı biçimde kullanılmasının öğrenci başarısını artırabileceği sonucuna ulaşılmıştır.

Lu (2021) tarafından gerçekleştirilen çalışmada ise, İngilizce yazma öğretiminde PTÖY'nin, ADDIE modeli temelinde çevrim içi ortamda nasıl etkili biçimde uygulanabileceğini ortaya koymayı amaçlamaktadır. Araştırmada, proje temelli görevlerin

internet teknolojileriyle desteklenerek çevrim içi bir öğrenme ortamında yapılandırıldığı, öğrencilere analiz, tasarım, geliştirme, uygulama ve değerlendirme aşamalarını içeren bütüncül bir öğretim süreci sunulduğu belirtilmiştir. Öğrenciler bu süreçte hedef belirleme, bilgi toplama, akran iş birliği, tartışma ve uygulama aşamalarıyla yazma becerilerini geliştirme fırsatı bulmuş; süreç boyunca hem öğretmen hem de öğrenci geri bildirimlerine yer verilmiştir. Araştırma kapsamında uygulanan modelin, öğrencilerin yazma becerilerinde anlamlı düzeyde gelişim sağladığı, öğrenmeye katılımı ve güdülenmesini artırdığı tespit edilmiştir. Ayrıca, elektronik ders notlarının sınıflandırılmasında yapay sinir ağı tabanlı bir algoritma kullanılmış; bu yöntemle öğrenci davranışları, etkileşim düzeyleri ve duygusal eğilimleri analiz edilmiştir. Sonuçlar, ADDIE modeli ile yapılandırılmış PTÖY'nin yalnızca akademik başarıyı artırmakla kalmadığını, aynı zamanda çevrim içi yazma öğretiminde veri temelli öğretim stratejilerinin geliştirilmesine de katkı sunduğunu göstermektedir. Bu bağlamda çalışma, İngilizce yazma öğretiminde dijital pedagojinin ve proje odaklı yaklaşımın bütünleştirilmesinin etkili ve sürdürülebilir bir model sunduğunu ortaya koymaktadır.

Widiyati ve Pangesti (2022) tarafından gerçekleştirilen bir çalışma, PTÖY'nin öğrencilerin konuşma becerileri üzerindeki etkisini incelemek amacıyla yürütülmüştür. Yarı deneysel desenle yapılandırılan araştırmada, öğrencilerin konuşma yeterlilikleri ön test ve son test yoluyla değerlendirilmiş ve elde edilen veriler karşılaştırmalı olarak analiz edilmiştir. Uygulama sürecinde, öğrenciler proje temelli etkinlikler aracılığıyla konuşma pratiği yapma fırsatı bulmuş; süreç boyunca etkileşim, iş birliği ve yaratıcı ifade biçimleri teşvik edilmiştir. Araştırma bulguları, PTÖY'nin öğrencilerin konuşma becerilerinde anlamlı bir gelişim sağladığını göstermektedir. Her iki sınıfta da son test puanlarının, ön test puanlarına kıyasla istatistiksel olarak anlamlı biçimde arttığı tespit edilmiştir. Bu sonuçlar, PTÖY'nin öğrencilere yalnızca dilsel becerileri kazandırmakla kalmayıp; aynı zamanda öğrenme sürecini daha ilgi çekici, dinamik ve katılımcı hale getirdiğini ortaya koymaktadır. Araştırmacılar, bu yaklaşımın özellikle genç öğrenciler için güdülenmeyi artırıcı ve etkili bir konuşma öğretim stratejisi olarak kullanılabileceğini önermektedir.

Mantra ve çalışma arkadaşları (2023) tarafından yürütülen bir araştırma, yazma öğretiminde beyin fırtınası tekniği ile PTÖY'nin bütünleştirilmesinin etkililiğini değerlendirmeyi amaçlamaktadır. Tanımlayıcı araştırma deseninin kullanıldığı çalışmada, bu iki yöntemin bir arada uygulanmasının öğrencilerin yazılı anlatım becerilerine ve derse yönelik katılımlarına olan etkisi incelenmiştir. Süreç boyunca öğrenciler, yazma etkinlikleri öncesinde beyin fırtınası yoluyla fikir üretmiş, ardından bu fikirleri proje temelli görevlerde

yapılandırarak yazılı ürünler oluşturmuşlardır. Elde edilen bulgular, beyin fırtınası ile desteklenen PTÖY'nin öğrencilerin yazma becerilerini geliştirmede etkili bir yöntem olduğunu ortaya koymuştur. Uygulamanın, öğrencilerin yazma sürecine daha istekli ve yaratıcı bir şekilde katılmalarını sağladığı, aynı zamanda ifade özgürlüğü ve üretkenlik gibi yazılı anlatımın temel boyutlarını güçlendirdiği tespit edilmiştir. Araştırma, bu yaklaşımın öğrenme ortamlarında daha yaygın kullanılması gerektiğini vurgulamakta; öğrenci merkezli, katılımcı ve yapılandırmacı öğrenme stratejileriyle yazma öğretiminin desteklenebileceğine dikkat çekmektedir.

Maros ve arkadaşları (2023) tarafından gerçekleştirilen bir çalışma, Slovakya'da ekonomi derslerinde PTÖY'nin öğretim etkililiği üzerindeki etkisini incelemeyi amaçlamaktadır. Araştırma, deneysel desenle yürütülmüş ve üç farklı okuldan toplam 123 öğrenci rastgele olarak deney ve kontrol gruplarına ayrılmıştır. Kontrol grubuna geleneksel sözel-görsel öğretim yöntemiyle, deney grubuna ise PTÖY'nin aynı konu aynı süre içinde aynı öğretmen tarafından işlenmiştir. Bulgular PTÖY uygulanan grubun akademik başarı düzeyinin anlamlı biçimde daha yüksek olduğunu ortaya koymuştur. Araştırmada ayrıca deney grubu öğrencilerine uygulanan anketle yönetime ilişkin görüşler de toplanmıştır. Öğrencilerin büyük çoğunluğu PTÖY'nin ilgi çekici, eğlenceli ve faydalı olarak değerlendirmiştir. Öğrenciler, grup çalışmaları sayesinde iş birliği, zaman yönetimi, yaratıcı düşünme, iletişim ve problem çözme becerilerinde gelişme kaydettiklerini belirtmiştir. Bununla birlikte, bazı katılımcılar yöntemin karmaşıklığına ve bazı öğrencilerin sürece yeterince katkı sağlamamasına dikkat çekmiştir. Genel olarak PTÖY, yalnızca akademik başarıyı artırmakla kalmayıp, aynı zamanda 21. yüzyıl becerilerinin gelişimine katkı sağlayan, öğrenci merkezli ve etkili bir öğretim stratejisi olarak değerlendirilmiştir.

2.8.2 Akademik Güdülenme Alanında Yapılmış Çalışmalar

2.8.2.1 Yurt İçinde Yapılmış Çalışmalar

Aydın ve arkadaşları (2017) tarafından gerçekleştirilen bir araştırmada, PTÖY'nin uygulanmasından önce ortaokul öğrencilerinin akademik öz-yeterlik ve güdülenme düzeyleri ölçülmüş, ardından PTÖY uygulanarak süreç sonunda aynı ölçümler tekrar edilmiştir. Bu sayede, PTÖY öğrencilerin akademik öz-yeterlikleri ve güdülenmeleri üzerindeki etkisi karşılaştırmalı olarak değerlendirilmiştir. Araştırmada, uygulama öncesi ve sonrası elde edilen bulgular ışığında, PTÖY'nin öğrencilerin hem akademik öz-yeterliklerinde hem de güdülenme düzeylerinde anlamlı değişimler sağlayıp sağlamadığı analiz edilmiştir. Araştırmanın sonuçlarına göre, PTÖY uygulanmasının ardından ortaokul öğrencilerinin akademik öz-

yeterliklerinde ve güdülenme düzeylerinde anlamlı bir artış gözlenmiştir. Elde edilen bulgular, PTÖY'nin öğrencilerin hem kendilerine olan akademik güvenlerini hem de öğrenmeye yönelik içsel güdülenmelerini güçlendirdiğini ortaya koymaktadır.

Arslan (2021) tarafından yürütülen çalışma ergenlerde akademik beklentilere ilişkin stres, akademik güdülenme ve okul tükenmişliği arasındaki ilişkileri incelemeyi amaçlamaktadır. İlişkisel tarama modeline dayanan çalışmada, farklı lise türlerinden 570 öğrenciye çeşitli ölçekler uygulanmıştır. Akademik beklentilere ilişkin stres, akademik güdülenme ve okul tükenmişliğine dair veriler toplanarak çoklu doğrusal regresyon analizi yapılmıştır. Bulgular, akademik beklentilere ilişkin stresin okul tükenmişliğiyle pozitif yönde, akademik güdülenmenin ise negatif yönde anlamlı bir ilişki içinde olduğunu göstermiştir. Stres değişkeni, tek başına tükenmişliğin %20'sini, güdülenmeyle birlikte ise %26'sını açıklamaktadır. Sonuçlar, ergenlerde okul tükenmişliğinin önemli bir kısmının akademik baskılar ve güdülenme düzeyiyle ilişkili olduğunu ortaya koymaktadır. Aile ve öğretmen kaynaklı yüksek beklentiler, öğrencilerin psikolojik kaynaklarını tüketerek tükenmişlik duygularını artırırken; içsel güdülenmenin güçlü olması, bu duygularla başa çıkma becerisini desteklemektedir. Çalışma, okul psikolojik danışmanlarının öğrenci, veli ve öğretmenlerle iş birliği yaparak farkındalık çalışmaları düzenlemesi gerektiğini vurgulamakta; stres yönetimi ve güdülenme artırıcı stratejilerin okul iklimi ile bütünleştirilmesinin önemine dikkat çekmektedir.

Yurt (2022) tarafından yürütülen çalışma, Türkiye'de eğitim alanında akademik güdülenme konusundaki bilimsel çalışmaların genel eğilimlerini ortaya koymayı amaçlamaktadır. Çalışma, içerik analizi yöntemiyle yapılandırılmış olup, Web of Science, ERIC, SCOPUS ve ULAKBİM veri tabanlarında yapılan taramalar sonucunda kriterlere uygun 77 çalışma incelenmiştir. Kodlama sürecinde yıl, örneklem düzeyi, yöntem türü, ilişkili değişkenler, kullanılan ölçekler gibi kategoriler dikkate alınmıştır. Elde edilen bulgulara göre çalışmaların büyük çoğunluğu nicel (özellikle ilişkisel tarama) yöntemle yürütülmüş ve üniversite öğrencileri üzerinde yoğunlaşmıştır. İlkokul düzeyinde yapılan çalışmalar oldukça sınırlıdır. Araştırmaların çoğunda akademik güdülenme, akademik başarı, öz-yeterlik, tutum ve erteleme gibi değişkenlerle ilişkilendirilmiştir. Ölçek kullanımı yaygın olmakla birlikte, nitel ve deneysel çalışmaların sayısı oldukça azdır. Akademik güdülenme ölçümleri için en çok Bozanoğlu (2004), Karagüven (2012) ve Yurt ve Bozer (2015) tarafından geliştirilen veya uyarlanan ölçekler tercih edilmiştir. Sonuç olarak, alandaki çalışmaların metodolojik çeşitliliği artırılmalı; özellikle erken öğrenme kademeleri için uygun araçlar geliştirilmeli ve nitel

desenlere daha fazla yer verilmelidir. Bu durum, akademik güdülenmenin gelişimsel yönlerinin daha derinlemesine anlaşılması açısından önem taşımaktadır.

Cengiz ve arkadaşları (2023) tarafından yürütülen araştırma, ergenlerde akademik beklentilere ilişkin stres, akademik güdülenme ve okul tükenmişliği arasındaki ilişkileri incelemeyi amaçlamaktadır. İlişkisel tarama modeline dayanan çalışmada, farklı lise türlerinden 570 öğrenciye çeşitli ölçekler uygulanmıştır. Akademik beklentilere ilişkin stres, akademik güdülenme ve okul tükenmişliğine dair veriler toplanarak çoklu doğrusal regresyon analizi yapılmıştır. Bulgular, akademik beklentilere ilişkin stresin okul tükenmişliğiyle pozitif yönde, akademik güdülenmenin ise negatif yönde anlamlı bir ilişki içinde olduğunu göstermiştir. Stres değişkeni, tek başına tükenmişliğin %20'sini, güdülenmeyle birlikte ise %26'sını açıklamaktadır. Sonuçlar, ergenlerde okul tükenmişliğinin önemli bir kısmının akademik baskılar ve güdülenme düzeyiyle ilişkili olduğunu ortaya koymaktadır. Aile ve öğretmen kaynaklı yüksek beklentiler, öğrencilerin psikolojik kaynaklarını tüketerek tükenmişlik duygularını artırırken; içsel güdülenmenin güçlü olması, bu duygularla başa çıkma becerisini desteklemektedir. Çalışma, okul psikolojik danışmanlarının öğrenci, veli ve öğretmenlerle iş birliği yaparak farkındalık çalışmaları düzenlemesi gerektiğini vurgulamakta; stres yönetimi ve güdülenme artırıcı stratejilerin okul iklimine entegre edilmesinin önemine dikkat çekmektedir.

Özdemir (2024) tarafından yapılan çalışmada, imam hatip lisesi öğrencilerinin sosyal medya bağımlılığı ile akademik güdülenme ve akademik başarı düzeyleri arasındaki ilişkiyi incelemeyi amaçlamaktadır. Çalışma, Şanlıurfa ilindeki imam hatip liselerinde öğrenim gören 718 öğrenciyle yürütülmüş ve ilişkisel tarama modeli kullanılmıştır. Elde edilen bulgulara göre, öğrencilerin sosyal medya bağımlılığı genellikle düşük düzeyde olmakla birlikte, kullanım süresi ve kullanılan platform türüne göre anlamlı farklılıklar göstermektedir. Sonuçlara göre sosyal medyayı daha uzun süre kullanan öğrencilerde bağımlılık düzeyi artmakta, bu durum da akademik güdülenmeyi ve başarıyı olumsuz etkilemektedir. Instagram ve TikTok kullanıcılarının bağımlılık düzeyleri, WhatsApp ve YouTube kullanıcılarına göre daha yüksek bulunmuştur. Sosyal medyayı “bilgi edinme” veya “iletişim kurma” amacıyla kullanan öğrencilerde bağımlılık düzeyleri düşüken, “eğlence” veya “yeni arkadaş edinme” amacıyla kullananlarda bağımlılık seviyesi daha yüksektir. Araştırma, sosyal medya bağımlılığı ile akademik başarı arasında negatif yönlü bir ilişki olduğunu ortaya koymakta ve bu doğrultuda, gençlerin bilinçli sosyal medya kullanımına yönelik eğitim programlarının geliştirilmesini önermektedir.

2.8.2.2. Yurt Dışında Yapılmış Çalışmalar

Al-Khatib (2012) tarafından gerçekleştirilen çalışma, Prensese Alia Üniversitesi Koleji'ndeki kız öğrenciler arasında yaratıcı problem çözme becerilerinin geliştirilmesinde beyin fırtınası stratejisinin etkisini incelemeyi amaçlamıştır. Araştırmanın örneklemi, toplam 98 kız öğrenciden oluşmuş ve bu öğrenciler iki gruba ayrılmıştır. Deney grubu, 2010/2011 akademik yılında "Düşünme Becerilerini Geliştirme" dersi kapsamında beyin fırtınası stratejisiyle eğitim alan 47 öğrenciden oluşurken, kontrol grubu ise 51 öğrenciden oluşmuştur. Araştırma bulguları, yaratıcı düşünme becerilerinin geliştirilmesinde beyin fırtınası stratejisinin etkili olduğunu ortaya koymuştur. Deney grubu lehine, toplam puanlar ve yaratıcı düşünmenin alt boyutlarına ilişkin puanlarda istatistiksel olarak anlamlı farklılıklar tespit edilmiştir.

Vecchione ve arkadaşları (2014) tarafından gerçekleştirilen araştırma, erkek ve kız öğrencilerin akademik güdülenmelerinin okul başarısıyla nasıl ilişkili olduğunu incelemiş ve öz belirleme teorisini teorik bir çerçeve olarak benimsemiştir. Çalışmada, içsel güdülenme, dışsal düzenleme ve güdüsüzlüğün akademik başarı üzerindeki öngörücü rolü, sosyoekonomik durum ve genel zekâ gibi temel öncüller göz önünde bulundurularak, ilkokuldan üniversiteye kadar farklı eğitim seviyelerinde değerlendirilmiştir. Araştırma bulguları, akademik güdülenmenin kümülatif notlar, okul devamı ve sınıf içi davranış gibi çeşitli akademik sonuçlarla anlamlı bir ilişkiye sahip olduğunu göstermiştir. Ayrıca, güdülenme yönelimlerin akademik başarıyı etkileme biçimi ve derecesinde cinsiyet farklılıkları tespit edilmiştir. İçsel güdülenmenin akademik başarı üzerindeki öngörücü etkisinin, tüm eğitim seviyelerinde kadınlarda erkeklere kıyasla daha güçlü olduğu belirlenmiştir. Buna karşılık, dışsal düzenlemenin akademik başarı üzerindeki etkisinin erkeklerde daha güçlü olduğu saptanmıştır.

Kramer ve arkadaşları (2024) tarafından gerçekleştirilen çalışmada, ortaokul öğrencilerinin akademik güdülenmenin etkileyen faktörler günlük düzeyde incelenmiştir. Araştırma, akademik güdülenmenin günlük ihtiyaç tatmini (özerklik, yeterlilik, ilişki), sosyal destek, ödevlere ayrılan süre, stres ve fiziksel okul katılımı ile hem bireysel hem de kişiler arası düzeylerde nasıl ilişkili olduğunu analiz etmiştir. Araştırma bulguları, öğrencilerin öğrenmeye yönelik çaba güdülenmesinin ve öz bildirimli akademik güdülenmelerinin, yeterlilik duygusunun daha yüksek olduğu günlerde arttığını ortaya koymuştur. Ayrıca, öğrencilerin sınıf arkadaşlarından ve öğretmenlerinden daha fazla sosyal destek aldıkları, ödevlerine daha fazla çaba harcadıkları ve fiziksel olarak okula gittikleri günlerde akademik güdülenmelerinin daha yüksek olduğu, ancak stresin daha fazla olduğu günlerde güdülenmelerinin azaldığı tespit edilmiştir. Kişiler arası düzeyde, algılanan özerklik ve ebeveyn desteği ortalama seviyeleri daha

yüksek olan öğrencilerin akademik güdülenmelerinin da daha yüksek olduğu belirlenmiştir. Bununla birlikte, sınıf arkadaşlarından daha fazla destek alan öğrencilerin akademik güdülenmelerinin daha düşük olduğu gözlemlenmiştir. Ayrıca, ortalama olarak ödevlere daha fazla zaman ayıran, yüksek stres seviyeleri bildiren ve öğretmenlerinden daha fazla destek alan öğrencilerin daha yüksek akademik güdülenme sergiledikleri sonucuna ulaşılmıştır.

Finch ve arkadaşları (2024) tarafından gerçekleştirilen araştırma, öğrencilerin içsel ve dışsal akademik güdülenmelerinin ve ebeveyn eğitim düzeylerinin, öğretmenlerin öğrencilerin kendi kendini düzenleyen sınıf içi davranışlarına ilişkin bildirimleriyle nasıl benzersiz ve etkileşimli bir şekilde ilişkili olduğunu incelemiştir. Çalışma, Amerika Birleşik Devletleri'nde üçüncü sınıftan beşinci sınıfa kadar olan, sosyoekonomik ve ırksal/etnik açıdan çeşitli bir örneklem üzerinde yürütülmüştür. Araştırma bulguları, ebeveyn eğitim düzeyi kontrol edildiğinde ne içsel güdülenmenin ne de dışsal akademik güdülenmenin, öğrencilerin kendi kendini düzenleyen sınıf içi davranışlarının anlamlı bir yordayıcısı olduğunu göstermiştir. Bununla birlikte, öğrencilerin kendi kendini düzenleyen sınıf içi davranışlarının üç tamamlayıcı ölçütü (görev yönelimi, çalışma belleği, esnek kaydırma) açısından, içsel güdülenme ve ebeveyn eğitimi arasında anlamlı bir etkileşim etkisi tespit edilmiştir. Basit eğim analizleri, içsel güdülenme ile öğrencilerin kendi kendini düzenleyen sınıf içi davranışları arasındaki pozitif ilişkinin, ebeveynleri daha düşük eğitim düzeyine sahip olan (örneğin, lise diploması) çocuklarla sınırlı olduğunu ortaya koymuştur.

2.8.3 Yaratıcı Problem Çözme Alanında Yapılmış Çalışmalar

2.8.3.1 Yurt İçinde Yapılmış Çalışmalar

Özkök (2005) tarafından yapılan araştırma, disiplinler arası yaklaşıma dayalı yaratıcı problem çözme (DYDYPÇ) öğretim programının, ilköğretim 7. sınıf öğrencilerinin yaratıcı problem çözme becerileri üzerindeki etkisini incelemektedir. Ankara'da bir devlet okulunda yürütülen çalışmada, öntest-sontest tek grup deneysel desen kullanılmış ve öğrencilerin bilişsel süreçleri test ve gözlem ölçekleriyle ölçülmüştür. Bulgular, öğrencilerin “tanımlama”, “analiz”, “yorum”, “alternatif çözüm üretme”, “özgün ürün ortaya koyma”, “teknolojik araçları kullanma” ve “grup çalışması” gibi tüm beceri boyutlarında anlamlı gelişim gösterdiğini ortaya koymuştur. Sonuçlar, disiplinler arası temelde yapılandırılmış bir programın, öğrencilerin hem analitik hem yaratıcı düşünme becerilerini birlikte geliştirdiğini göstermektedir. Web tabanlı öğrenme ortamı ve bilişim teknolojilerinin entegrasyonu, öğrencilerin hem bireysel üretkenliklerini hem de iş birliği yetilerini desteklemiştir. Araştırma, DYPÇB'nin çok yönlü

yapısının, disiplinler arası öğrenme ile daha etkili biçimde geliştirilebileceğini ve bu yaklaşımın geleneksel eğitimin sınırlılıklarını aşmada önemli bir rol oynayabileceğini ortaya koymuştur.

İncebacak ve Ersoy (2018) tarafından yürütülen çalışma, ortaokul öğrencilerinin yaratıcı problem çözme yetilerini değerlendirmeyi amaçlamaktadır. Karadeniz Bölgesi'nden rastgele seçilen 72 öğrenciye Price (2006) tarafından geliştirilen yaratıcı bir problem sunulmuş, çözüm süreçleri Mumford ve arkadaşlarının sekiz aşamalı modeline göre analiz edilmiştir. Öğrenciler problemi yapılandırma, bilgi kodlama ve kategori seçme gibi aşamalarda zorlanmış; akıcılık ve esneklik boyutlarında kısmi başarı gösterirken, özgünlük puanları genel olarak düşük kalmıştır. Sonuçlar, yaratıcı problem çözme konusunda deneyimsiz olduğunu ve geleneksel eğitim anlayışının bu becerileri geliştirmede yetersiz kaldığını ortaya koymuştur. Öğrenciler özgün fikir üretmekte zorlanmış, ancak farklı düşünmeye açık oldukları da gözlemlenmiştir. Araştırma, eğitimde yaratıcı problem çözmeye daha fazla yer verilmesi gerektiğini vurgulamakta ve bu tür etkinliklerin düzenli uygulanmasıyla öğrencilerin üst düzey düşünme becerilerinin gelişebileceğini göstermektedir.

Yılmaz ve Çelik (2020) tarafından yürütülen çalışma, Scratch tabanlı dijital öyküleme etkinliklerinin ortaokul öğrencilerinin yaratıcı problem çözme ve bilgisayara yönelik tutumları üzerindeki etkisini incelemektedir. Karma araştırma yöntemine dayalı olarak yürütülen çalışmada, öntest-sontest tek grup deseni kullanılmış ve 61 öğrenciye beş haftalık bir uygulama süreci boyunca dijital öyküleme etkinlikleri uygulanmıştır. Bulgular, öğrencilerin özellikle ıraksak ve yakınsak düşünme ile güdülenme alt boyutlarında anlamlı gelişmeler gösterdiğini ortaya koymuştur. Ancak çevre ve genel bilgi becerilerinde anlamlı bir farklılık gözlemlenmemiştir. Araştırma, dijital öykülemenin yaratıcı problem çözme kapasitesini geliştirmede etkili olduğunu göstermektedir. Öğrenciler uygulamayı faydalı, ilgi çekici ve öğretici olarak değerlendirirken, Scratch ile programlamanın kolaylığı ve sınır tanımayan yapısı öğrencilerin teknolojiyi üretim amaçlı kullanmalarına katkı sağlamıştır. Ayrıca, bilgisayarın önemine yönelik tutumda olumlu değişim gözlemlenirken, genel bilgisayar kaygısı ve bilgisayardan hoşlanma düzeylerinde belirgin bir değişim tespit edilmemiştir. Araştırma, dijital öyküleme ve programlamanın yaratıcı eğitim ortamları tasarlamak için bütüncül bir yaklaşım sunduğunu vurgulamaktadır.

Çalışkan (2020) tarafından yürütülen çalışmada, onuncu sınıf öğrencilerinin yaratıcı problem çözme becerilerini etkileyen öğrenci ve öğretmen özellikleri açıklayıcı karma desen yöntemiyle ele alınmıştır. Araştırma kapsamında, 341 onuncu sınıf öğrencisi ile bu öğrencilere matematik dersi veren 9 öğretmen yer almıştır. Öğretmenlerin dersleri belirli bir süre boyunca

gözlemlenmiş ve Ernest'in (1989) matematik öğretimine ilişkin görüşleri temel alınarak öğretmen modelleri oluşturulmuştur. Elde edilen bulgular, öğrencilerin yaratıcılıklarının, öğretmenlerin iletişim becerileri, öğrenciye söz hakkı tanıma, tartışma ortamı oluşturma ve günlük yaşamdan örneklerle ders işleme gibi uygulamalarından olumlu yönde etkilendiğini göstermektedir. Ayrıca, öğretmenlerin kolaylaştırıcı ve açıklayıcı yaklaşımlarının, öğrencilerin yaratıcı problem çözme becerilerinin gelişimine katkı sağladığı belirlenmiştir. Bu sonuçlar, öğretmen tutum ve yaklaşımlarının, öğrencilerin yaratıcı problem çözmenin desteklenmesinde önemli bir unsur olduğunu ortaya koymaktadır.

Ateş ve Alpan (2022) tarafından gerçekleştirilen araştırma, Türkiye'de yaratıcı problem çözme konulu yapılmış çalışmaları inceleyerek mevcut durumu analiz etmeyi amaçlamaktadır. Nitelikli bir tarama yöntemiyle seçilen 37 çalışma; yüksek lisans tezleri, makaleler, doktora tezleri ve bildirilerden oluşmuştur. Belge analizi yöntemiyle toplanan veriler, içerik analizi ve betimsel istatistiklerle değerlendirilmiştir. Araştırmalar en çok eğitim alanında yoğunlaşmış, nicel ve derleme yöntemleri yaygın olarak kullanılmıştır. Uygulamalarda özellikle TRIZ ve beyin fırtınası gibi tekniklere yer verilmiş, en çok ortaokul öğrencileri örneklem grubu olarak tercih edilmiştir. Araştırma bulgularına göre yaratıcı problem çözme etkinliklerinin akademik başarıyı artırdığı, düşünme ve problem çözme becerilerini geliştirdiği, yaratıcılıkla pozitif yönde ilişkili olduğu görülmüştür. Mühendislik ve işletme gibi diğer alanlarda da özellikle TRIZ tekniğinin verimlilik, karar verme ve problem çözme üzerinde etkili sonuçlar verdiği saptanmıştır. Bu durum yaratıcı problem çözmenin disiplinler arası uygulama potansiyelini ortaya koymaktadır. Araştırmaların önemli bir kısmında örnekleme yönteminin ve analiz tekniğinin belirtilmemiş olması, gelecekteki çalışmalarda metodolojik şeffaflığın artırılması gerektiğini göstermektedir. Yaratıcı problem çözmenin hem eğitimde hem de endüstride etkin ve geliştirici bir araç olduğu sonucuna varılmış, bu alanda daha fazla çalışma yapılması ve öğretim programlarında yaratıcı problem çözmeye daha fazla yer verilmesi önerilmiştir.

Özer ve Doğan (2023) tarafından gerçekleştirilen çalışma ise ortaokul öğrencilerinin bilimsel araştırma sürecine ilişkin anlayışlarını geliştirmek amacıyla tarihsel bağlamla zenginleştirilmiş yaratıcı problem çözme modüllerinin etkililiğini incelemeyi amaçlamaktadır. Çalışmada, 5., 6. ve 7. sınıf düzeyinde öğrenim gören toplam 218 öğrenci yer almış ve deneysel desenlerden biri olan denkleştirilmemiş kontrol gruplu yarı deneysel model kullanılmıştır. Müdahale gruplarında bir öğretim yılı boyunca yaratıcı problem çözme modülleri uygulanırken, kontrol gruplarında MEB'in mevcut fen öğretim programı sürdürülmüştür. Araştırma bulguları, deney grubundaki öğrencilerin bilimsel sorgulamaya ilişkin anlayışlarında özellikle

“araştırmaların tek bir yol izlemediği” ve “açıklamaların hem verilere hem de ön bilgilere dayandığı” boyutlarında anlamlı gelişmeler gösterdiğini ortaya koymuştur. Deney gruplarında öğrencilerin birçok sorgulama boyutunda bilgilenmiş düzeye ulaştığı, kontrol grubundaki öğrencilerin ise genellikle naif düzeyde kaldığı belirlenmiştir. Uygulanan modüllerin tarihsel öyküler, problem temelli görevler ve iş birlikli etkinlikler yoluyla öğrencilerin sorgulama süreçlerini daha derinlemesine kavradıkları ve bilimsel düşünceye yönelik farkındalıklarının arttığı sonucuna ulaşılmıştır. Sonuç olarak, tarihsel içerikle zenginleştirilmiş yaratıcı problem çözme modüllerinin, mevcut fen öğretim programına kıyasla bilimsel sorgulama anlayışını geliştirmede daha etkili bir öğretim yaklaşımı sunduğu sonucuna ulaşılmıştır.

2.8.3.2 Yurt Dışında Yapılmış Çalışmalar

Khalid ve arkadaşlarının (2020) yürüttüğü çalışma, matematik öğretiminde yaratıcı problem çözme yaklaşımının öğrenci yaratıcılığı üzerindeki etkilerini incelemektedir. Yarı deneysel desenle yapılandırılan araştırmada, üç döngüden oluşan öğretim uygulamaları süresince nicel-nitel veriler toplanmış; öğrencilerin yaratıcı düşünme ve problem çözme becerilerindeki gelişim çok yönlü olarak analiz edilmiştir. Uygulama sürecinde, öğrenciler özgün, esnek ve çok yönlü düşünmeyi gerektiren matematik problemleriyle karşılaştırılarak yaratıcı süreçlere dâhil edilmişlerdir. Araştırmanın bulguları, yaratıcı problem çözmeye dayalı öğretimin, öğrencilerin hem yaratıcı düşünme boyutlarında (akıcılık, esneklik, özgünlük) hem de problem çözme performanslarında istatistiksel olarak anlamlı düzeyde artış sağladığını göstermektedir. Bu sonuç, yaratıcı problem çözenin yalnızca akademik başarıya değil, aynı zamanda üst düzey bilişsel becerilerin gelişimine de katkı sunduğunu ortaya koymaktadır. Araştırma, matematik eğitiminin yapılandırmacı ve yaratıcı öğrenme yaklaşımlarıyla zenginleştirilmesinin, öğrencilerin düşünsel derinlik kazanmalarında etkili bir strateji olabileceğini ileri sürmektedir.

Van Hooijdonk (2020) tarafından gerçekleştirilen araştırma, başarılı çözüm bulma ve problem bulma süreçlerinin, üretilen fikirlerin yaratıcılığıyla pozitif bir ilişkiye sahip olup olmadığını ve çözüm bulma sürecinin genç öğrenciler için uygulanabilirliğini incelemiştir. Araştırma bulguları, problem ve çözüm bulma süreçlerinin, üretilen fikirlerin sayısı ve bu fikirlerin özgünlüğü ile pozitif bir ilişki gösterdiğini ortaya koymuştur. Bununla birlikte, problem bulma sürecinin fikirlerin bütünlüğüyle pozitif bir ilişki sergilediği, ancak çözüm bulma sürecinin bu tür bir ilişki göstermediği belirlenmiştir. Ayrıca, ilkökul öğrencilerinin en yaratıcı fikirlerini doğru bir şekilde belirleyebildikleri sonucuna ulaşılmıştır.

Suryanto ve arkadaşlarının (2021) yürüttüğü araştırma, yaratıcı problem çözme sürecine sosyal beceri müdahalesinin öğrencilerin yaratıcı görev performansı üzerindeki etkisini incelemektedir. Kuasi-deneysel desenle yürütülen çalışmada, meslek lisesi öğrencilerine yönelik bilgisayar montajı dersinde uygulamalı öğrenme etkinlikleri gerçekleştirilmiştir. Öğrencilerin sosyal becerileri (uyum, iş birliği ve öz düzenleme) ile yaratıcı problem çözme süreçleri arasındaki ilişki analiz edilmiştir. Bulgular, yüksek sosyal becerilere sahip öğrencilerin yaratıcı görevlerde daha başarılı olduğunu ve kavramsal-anlamsal öğrenmeyi daha etkili gerçekleştirdiğini göstermiştir. Araştırma, yaratıcı problem çözme stratejilerinin etkisinin, öğrencilerin sahip olduğu sosyal beceri düzeyine bağlı olarak değiştiğini ortaya koymaktadır. İçsel sosyal faktörler –öz farkındalık, sorumluluk alma ve öğrenme stillerini tanıma gibi– yaratıcı süreçte belirleyici olurken, dışsal sınıf ortamı faktörleri ikincil düzeyde etki göstermiştir. Düşük sosyal beceriye sahip öğrencilerin yaratıcı sürece uyum sağlamada zorlandığı, dolayısıyla bu öğrencilerde yaratıcı görev performansının sınırlı kaldığı görülmüştür. Sonuç olarak, yaratıcı problem çözmenin etkili olabilmesi için öğrenme stratejilerinin, öğrenci sosyal becerilerini geliştirici yapılandırılmış uygulamalarla desteklenmesi gerektiği vurgulanmıştır.

Ichsan ve arkadaşlarının (2023) araştırması, yaratıcı problem çözmeye dayalı öğrenci çalışma kâğıtlarının lise öğrencilerinin kavram bilgisi ve problem çözme becerileri üzerindeki etkisini incelemiştir. Kuasi-deneysel desenle yürütülen çalışmada, deney grubuna yaratıcı problem çözme temelli, kontrol grubuna ise geleneksel çalışma kâğıtları uygulanmıştır. Sonuçlar, yaratıcı problem çözme etkinliklerinin kavram bilgisi üzerinde anlamlı bir gelişim sağladığını, ancak problem çözme becerileri açısından istatistiksel olarak anlamlı bir fark oluşturmadığını göstermiştir. Deney grubundaki öğrenciler özellikle kavramsal ve olgusal bilgide kontrol grubuna göre daha başarılı olurken, problem çözme sürecinde hipotez oluşturma ve çözüm uygulama gibi adımlarda sınırlı gelişme göstermiştir. Bulgular, yaratıcı problem çözme yönteminin kavram öğretiminde etkili olduğunu, ancak problem çözme becerilerinin gelişimi için daha fazla süre ve uygulama gerektirdiğini ortaya koymaktadır.

2.8.4 Akademik Erteleme Alanında Yapılmış Çalışmalar

2.8.4.1 Yurt İçinde Yapılmış Çalışmalar

Akbay ve Gizir (2010) tarafından yapılan çalışmada, üniversite öğrencilerinin akademik erteleme davranışlarını yordayan faktörleri cinsiyet temelinde incelemeyi amaçlamaktadır. Çalışmada akademik güdülenme, akademik özyeterlik ve akademik yüklenme

stilllerinin bu davranış üzerindeki etkileri değerlendirilmiştir. Mersin Üniversitesi'nde farklı fakültelerden 763 lisans öğrencisiyle yürütülen araştırmada, ilişkisel tarama modeli kullanılmış ve veriler çeşitli ölçeklerle toplanmıştır. Adımsal regresyon analizine göre, genel örnekleme akademik güdülenme en güçlü yordayıcı olarak öne çıkmış; ardından akademik yükleme stilleri ve özyeterlik gelmiştir. Güdülenme arttıkça erteleme davranışı azalmış, iyimser yüklemelerde bulunan öğrenciler daha az erteleme göstermiştir. Cinsiyet temelli analizlerde, erkek öğrencilerde akademik özyeterlik en güçlü yordayıcı olurken, kız öğrencilerde akademik güdülenme ön plana çıkmıştır. Erkeklerde üç değişkenin tamamı erteleme davranışını anlamlı düzeyde yordarken, kızlarda yalnızca güdülenme ve yükleme stilleri anlamlı bulunmuştur. Bu bulgu, özyeterlik inancının kız öğrencilerde erteleme davranışıyla ilişkili olmayabileceğini göstermektedir. Araştırma, üniversite öğrencilerinin akademik sorumluluklarını erteleme eğilimlerini azaltmak için güdülenmeyi ve iyimser yükleme tarzlarını destekleyici psiko-eğitsel müdahalelerin önemine işaret etmektedir. Ayrıca, bu davranışın cinsiyet bağlamında farklı dinamiklerle şekillendiği vurgulanmaktadır.

Demir ve Kutlu (2017) tarafından gerçekleştirilen bir araştırmada, ergenlerde internet bağımlılığı, akademik erteleme ve akademik başarı arasındaki ilişkiler yapısal eşitlik modellemesiyle incelenmiştir. Türkiye'nin doğusunda bir il merkezindeki resmi liselerde öğrenim gören 390 ergenin katılımıyla yürütülen çalışmada, internet bağımlılığı, akademik erteleme ve akademik başarı düzeyleri çeşitli ölçeklerle ölçülmüştür. Araştırma bulguları, internet bağımlılığının akademik erteleme davranışını artırdığını, akademik ertelemenin ise akademik başarıyı olumsuz etkilediğini göstermiştir. Ayrıca, akıllı telefona sahip olan ergenlerin hem internet bağımlılığı hem de akademik erteleme düzeylerinin daha yüksek olduğu, kız öğrencilerin ise akademik başarılarının erkeklerden anlamlı düzeyde yüksek olduğu belirlenmiştir. Sonuçlar, internet bağımlılığının dolaylı olarak akademik başarı üzerinde olumsuz bir etkiye sahip olduğunu ortaya koymakta ve ergenlerin internet kullanımının bilinçli bir şekilde yönetilmesinin önemine işaret etmektedir.

Ataş ve Kumcağız (2020) tarafından yapılan bir araştırma, ergenlerin akademik erteleme davranışları ile akademik öz yeterlik inançları ve mükemmeliyetçilik düzeyleri arasındaki ilişkileri incelemeyi amaçlamaktadır. İlişkisel tarama modeline dayalı olarak yürütülen çalışma, Samsun'daki çeşitli liselerde öğrenim gören 602 öğrenciyi kapsamaktadır. Veriler; akademik erteleme, öz yeterlik ve mükemmeliyetçilik ölçekleri aracılığıyla toplanmış, analizlerde korelasyon ve çoklu regresyon teknikleri kullanılmıştır. Bulgular, akademik ertelemenin öz yeterlik inançlarıyla orta düzeyde negatif, kendine yönelik mükemmeliyetçilikle ise düşük düzeyde negatif ilişki içinde olduğunu ortaya koymuştur. Araştırma sonucunda hem

akademik öz yeterlik inancının hem de mükemmeliyetçilik düzeylerinin erteleme davranışını anlamlı şekilde yordadığı saptanmıştır. Erkek öğrenciler, kızlara kıyasla daha yüksek erteleme eğilimi, öz yeterlik düzeyi ve sosyal kaynaklı mükemmeliyetçilik sergilemiştir. Sınıf düzeyi ise akademik erteleme ve öz yeterlik üzerinde anlamlı fark oluşturmazken, sosyal kaynaklı mükemmeliyetçilikte 11. sınıf öğrencilerinin daha yüksek düzeyde olduğu belirlenmiştir. Bu sonuçlar, ergenlerin akademik davranışlarının gelişimsel ve toplumsal faktörlerle şekillendiğini ve eğitim ortamlarında bu faktörlerin dikkate alınması gerektiğini göstermektedir.

Yeşiltaş (2020) tarafından yapılan başka bir araştırmada ise, üniversite öğrencilerinin akademik erteleme davranışlarını etkileyen temel etmenlerden biri olan genel erteleme eğilimi ile akademik güdülenme düzeylerinin bu davranış üzerindeki rolünü ortaya koymayı amaçlamaktadır. Osmaniye Korkut Ata Üniversitesi İşletme bölümü öğrencileriyle yürütülen çalışmada, kolayda örnekleme yöntemi kullanılarak anket yoluyla veri toplanmıştır. Araştırmada akademik erteleme, genel erteleme ve akademik güdülenme (içsel, dışsal ve güdüsüzlük) düzeylerini ölçen geçerli ve güvenilir ölçekler kullanılmıştır. Veriler doğrulayıcı ve keşfedici faktör analizleri ile test edilmiş, çoklu regresyon analizleri yoluyla ilişkiler incelenmiştir. Araştırma bulgularına göre, genel erteleme davranışı akademik ertelemeyi anlamlı biçimde pozitif yönde yordarken; içsel güdülenme akademik ertelemeyi negatif yönde, ancak daha sınırlı bir düzeyde etkilemiştir. Dışsal güdülenme ve güdüsüzlük değişkenlerinin akademik erteleme davranışı üzerinde anlamlı bir etkisi bulunmamıştır. Bu sonuçlar, öğrencilerin akademik görevlerini zamanında yerine getirme eğilimlerinin, daha çok genel kişisel alışkanlıklarından ve içsel güdülerinden etkilendiğini ortaya koymaktadır. Çalışma, öğrenci başarısını desteklemek amacıyla içsel güdülenmeyi güçlendiren öğrenme ortamlarının önemine dikkat çekmekte ve erteleme davranışıyla mücadelede bireysel güdülenme kaynaklarına odaklanılması gerektiğini vurgulamaktadır.

Demir ve Tunç (2023) tarafından yürütülen araştırmada ortaöğretim öğrencilerinin akademik erteleme davranışı ile okula yönelik tutumları arasındaki ilişkiyi inceleyerek, bu ilişkide “düşünme ihtiyacı” değişkeninin aracı rolünü ortaya koymayı amaçlamaktadır. Araştırma, ilişkisel tarama modelinde yapılandırılmış ve Gaziantep’teki üç farklı lise türünde öğrenim gören 498 öğrenciyle gerçekleştirilmiştir. Veriler, Akademik Erteleme Ölçeği, Okula İlişkin Tutum Ölçeği ve Düşünme İhtiyacı Ölçeği ile toplanmış; analizler yapısal eşitlik modellemesi yoluyla yürütülmüştür. Bulgular, akademik erteleme ile okul tutumu arasında negatif, düşünme ihtiyacı ile okul tutumu arasında pozitif yönde anlamlı ilişkiler olduğunu göstermiştir. Yapılan analizler sonucunda, akademik erteleme düzeyinin arttıkça okula ilişkin tutumun azaldığı ve bu ilişkide düşünme ihtiyacının kısmi bir aracılık rolü oynadığı

saptanmıştır. Düşünme ihtiyacı yüksek olan öğrencilerin, akademik görevlerini daha bilinçli şekilde planladıkları ve okul deneyimlerine daha olumlu yaklaşıtları gözlemlenmiştir. Ayrıca, cinsiyete göre yapılan analizlerde, yalnızca okula yönelik tutumda kız öğrenciler lehine anlamlı farklılık bulunmuştur. Bu çalışma, okul temelli psikolojik danışma uygulamalarında akademik erteleme ve düşünme ihtiyacının birlikte ele alınmasının, öğrencilerin okula yönelik olumlu tutum geliştirmelerine katkı sağlayabileceğini ortaya koymaktadır.

Kayış ve Ayas (2024) tarafından gerçekleştirilen bir araştırmada, ortaokul öğrencilerinde dijital oyun bağımlılığı ile akademik erteleme davranışı arasındaki ilişkiyi ortaya koymayı amaçlamaktadır. Sakarya ilinde öğrenim gören 428 öğrenciden toplanan verilerle yürütülen çalışmada ilişkisel tarama modeli benimsenmiş ve ölçümler, Dijital Oyun Bağımlılığı ile Akademik Ertelme Ölçekleri aracılığıyla yapılmıştır. Elde edilen veriler parametrik olmayan istatistiksel tekniklerle analiz edilmiştir. Sonuçlar, dijital oyun bağımlılığı ile akademik erteleme arasında pozitif yönde, orta düzeyde anlamlı bir ilişki olduğunu göstermiştir. Bulgulara göre, dijital oyun oynama süresi arttıkça hem bağımlılık hem de akademik erteleme davranışında artış gözlenmiştir. Erkek öğrenciler, kızlara oranla hem oyun bağımlılığı hem de erteleme eğiliminde daha yüksek düzeyde bulunmuştur. Bunun yanında, demokratik aile tutumuna sahip öğrencilerde daha düşük bağımlılık ve erteleme puanları gözlenirken; ilgisiz-kayıtsız veya baskıcı tutuma sahip ailelerde bu oranlar belirgin şekilde artmıştır. Sınıf düzeyi yükseldikçe akademik erteleme eğilimi de artmakta, ancak oyun bağımlılığı açısından sınıf düzeyleri arasında anlamlı bir fark görülmemektedir. Araştırma, dijital oyunların bilinçsiz kullanımının öğrenme süreçlerini olumsuz etkileyebileceğini ve aile tutumlarının bu etkiler üzerinde belirleyici rol oynadığını ortaya koymaktadır.

2.8.4.2 Yurt Dışında Yapılmış Çalışmalar

Rosário ve arkadaşları (2009) tarafından gerçekleştirilen araştırma, sosyo-kişisel değişkenlerin (örneğin, ebeveynlerin eğitim düzeyi, kardeş sayısı, okul sınıfı düzeyi ve akademik başarısızlık) yedinci ila dokuzuncu sınıf düzeyindeki öğrencilerin akademik erteleme profilleri üzerindeki etkisini analiz etmeyi amaçlamıştır. Araştırma sonuçları, ebeveynlerin eğitim düzeyinin daha yüksek olduğu durumlarda akademik ertelemenin azaldığını, ancak kardeş sayısının artması, sınıf düzeyinin yükselmesi ve akademik başarısızlık durumlarında ertelemenin arttığını göstermiştir.

Moonaghi ve Beydokhti (2017) tarafından yapılan derleme araştırmada, akademik erteleme davranışının tanımı, yaygınlığı, nedenleri ve özellikleri üzerine yapılmış alan yazını analiz ederek bu kavramı bütüncül bir bakış açısıyla ortaya koymayı amaçlamaktadır. Farklı

veri tabanlarında (Scopus, Proquest, Pubmed, Magiran, SID) zaman sınırlaması olmaksızın yapılan taramalar sonucunda 603 çalışma belirlenmiş, bunlardan 27'si ile 2 tez kapsamlı olarak incelenmiştir. İncelemeler sonucunda akademik erteleme bireysel (öz yeterlik, benlik algısı, mükemmeliyetçilik), çevresel (sosyal baskı, kültür, aile etkisi) ve örgütsel (zaman yönetimi, eğitim sistemi) faktörlerden etkilendiği saptanmıştır. Araştırma, akademik erteleme psikolojik, bilişsel ve davranışsal bileşenlere sahip çok boyutlu bir olgu olduğunu ortaya koymaktadır. Özellikle zaman yönetimi eksikliği, düşük içsel güdülenme, dikkat dağınıklığı, düşük öz disiplin ve sosyal etkiler bu davranışın temel belirleyicileri arasında yer almaktadır. Ayrıca akademik erteleme öğrencilerde kaygı, suçluluk, düşük başarı, uyku problemleri ve genel yaşam doyumunda azalma gibi birçok olumsuz sonucu beraberinde getirdiği görülmüştür. Sonuç olarak, akademik erteleme önlenmesine yönelik stratejilerin geliştirilmesi ve bu davranışa yol açan bireysel ve bağlamsal faktörlerin eğitim ortamlarında dikkate alınması gerektiği vurgulanmaktadır.

Saplavskaya ve Jerkunkova, (2018) tarafından gerçekleştirilen bu çalışma, öğrenciler arasında akademik erteleme ile kaygı arasındaki ilişkiyi incelemeyi amaçlamıştır. Araştırma bulguları, katılımcıların %48'inin yüksek düzeyde akademik erteleme, %27'sinin orta düzeyde akademik erteleme ve %25'inin düşük düzeyde akademik erteleme gösterdiğini ortaya koymuştur. Ayrıca, akademik erteleme ile durumsal ve kişisel kaygı arasında anlamlı bir ilişki bulunmuş ve elde edilen veriler, durumsal ve kişisel kaygı düzeyleri arttıkça akademik erteleme düzeyinin de arttığını göstermiştir.

Goroshit (2018) tarafından yapılan çalışmada, akademik erteleme davranışının çevrim içi ders etkinliklerine katılım ve akademik başarı üzerindeki etkilerini inceleyerek müdahale tasarımı için temel oluşturmayı amaçlamaktadır. İsrail'de bir üniversitede yürütülen çalışmada, öğrencilerin öz bildirimle verdikleri erteleme eğilimleri ile çevrim içi ders etkinliklerine katılım düzeyleri (web sitesi kullanımı, kısa ve uzun sınavlara katılım) analiz edilmiş ve bu değişkenlerin final sınav notuyla ilişkisi değerlendirilmiştir. Bulgular, akademik erteleme çevrim içi katılım ölçütlerinin tümüyle ve final sınav notuyla negatif yönde ilişkili olduğunu göstermektedir. Araştırma sonucunda, öğrencilerin erteleme eğilimi ile başarı düzeyleri arasında dolaylı ve anlamlı bir ilişki bulunmuştur; özellikle web sitesi kullanım sıklığı başarı üzerinde en güçlü pozitif etkiye sahiptir. Öte yandan, ödül odaklı kısa sınavlara katılımın başarıya katkısı zayıf ve negatif yönlüdür. Bu bulgular, öğrenme sürecinde katılımın niteliğinin önemine işaret etmekte ve öğretim elemanlarının erteleme azaltmak için katılımı teşvik eden ve stratejik öğrenmeyi destekleyen ders tasarımları geliştirmeleri gerektiğini göstermektedir.

Santyasa ve arkadaşları (2020) tarafından gerçekleştirilen bu çalışma, proje tabanlı öğrenmenin, doğrudan öğretim ve akademik erteleme ile karşılaştırıldığında, fizik öğreniminde öğrencilerin bilişsel başarıları üzerindeki etkisini analiz etmeyi amaçlamıştır. Araştırma bulgularına göre proje tabanlı öğrenme modeli ile doğrudan öğretim modeli arasında öğrenim gören öğrencilerin akademik başarıları açısından anlamlı bir fark bulunmuş ve proje tabanlı öğrenme modeliyle öğrenim gören öğrencilerin daha yüksek akademik başarı elde ettiği belirlenmiştir. Yüksek akademik erteleme ve düşük akademik erteleme yapan öğrenciler arasında akademik başarı açısından önemli bir fark olduğu tespit edilmiş ve düşük akademik erteleme yapan öğrencilerin daha yüksek öğrenme başarıları sergilediği görülmüştür. Öğrenme modeli ve akademik erteleme düzeyi arasında, öğrencilerin akademik başarıları üzerinde etkileşimli bir etki olduğu saptanmıştır. Her iki öğrenme modeli için de düşük akademik erteleme düzeyinde güçlü bir etkileşim etkisi gözlemlenmiştir.

BÖLÜM III

YÖNTEM

Bu bölümde, araştırmanın modeline, çalışma grubunun özelliklerine, kullanılan veri toplama araçlarına, deneysel sürecin planlanmasına, verilerin elde edilme sürecine ve çözümlemesinde izlenen yöntemlere ayrıntılı biçimde yer verilmiştir.

3.1 Araştırmanın Modeli

Bu çalışmada, Türkçe öğretiminde PTÖY'nin öğrencilerin akademik güdülenme düzeyleri, yaratıcı problem çözme becerileri ve akademik erteleme eğilimleri üzerindeki etkilerinin incelenmesi amaçlanmıştır. Bu amaç doğrultusunda, nicel araştırma yöntemlerinden yarı deneysel desen benimsenmiş ve eşit olmayan kontrol gruplu ön test-son test modeli kullanılmıştır. Eşit olmayan kontrol gruplu ön test- son test modelinde, bireyler yerine gruplar üzerinde işlemler gerçekleştirilmekte ve karşılaştırmalar grup düzeyinde yapılmaktadır (Fraenkel ve Wallen, 2006). Yarı deneysel desenin tercih edilmesinin temel gerekçesi, eğitim ortamlarında deney ve kontrol gruplarının tüm değişkenler açısından tam eşitlenmesinin güçlüğüdür. Büyüköztürk (2007), yarı deneysel desenin gruplar arasında uygulama öncesi ve sonrası meydana gelen değişimlerin karşılaştırılmasına imkân tanıdığını vurgulamaktadır. Benzer şekilde, Yıldırım ve Şimşek (2011) de örneklemin rastgele seçilemediği ve grupların başarı düzeyleri gibi belirli ölçütlere göre oluşturulduğu durumlarda yarı deneysel çalışmaların yaygın olarak kullanıldığını belirtmektedir.

Araştırmanın bağımlı değişkenleri; öğrencilerin akademik güdülenme düzeyi, yaratıcı problem çözme becerisi ve akademik erteleme eğilimi olarak belirlenmiştir. Bağımlı değişkenler üzerinde etkisi incelenen bağımsız değişken ise Türkçe öğretiminde proje tabanlı öğrenme uygulamaları olmuştur. Çalışmada, öğrenciler mevcut sınıflarında eğitimlerine devam ettikleri için deney ve kontrol gruplarının oluşturulmasında rastgele atama yapılamamıştır. Bu bağlamda, araştırmanın bağımlı değişkenleri olan akademik güdülenme düzeyi, yaratıcı problem çözme becerisi ve akademik erteleme eğilimleri açısından grupların ön test sonuçları dikkate alınarak, benzer özellikler gösteren iki sınıf belirlenmiştir. Bu sınıflardan biri seçkili atama yöntemiyle deney grubu, diğeri ise kontrol grubu olarak atanmıştır. Deney grubunda PTÖY uygulanırken, kontrol grubunda ise mevcut Türkçe Öğretim Programı'nın gerekliliği ve

vizyonu doğrultusunda dersler sürdürülmüştür. Araştırma desenine ilişkin ayrıntılı bilgiler Tablo 3.1’de sunulmaktadır.

Tablo 3.1

Araştırmanın DeneySEL Deseni

Gruplar	Ön Test	Uygulama	Son Test
Kontrol Grubu (n=23)	AG Ölçeği YPÇ Ölçeği AE Ölçeği	Mevcut Programa Dayalı Öğretim Süreci	AG Ölçeği YPÇ Ölçeği AE Ölçeği
Deney Grubu (n=20)	AG Ölçeği YPÇ Ölçeği AE Ölçeği	PTÖY ile Öğretim Süreci (Haftada 6 saat- 8 hafta boyunca)	AG Ölçeği YPÇ Ölçeği AE Ölçeği

Not: AG: akademik güdülenme, YPÇ: yaratıcı problem çözme, AE: akademik erteleme, PTÖY: proje tabanlı öğrenme yaklaşımı

Tablo 3.1’de gösterildiği gibi, araştırmada hem deney hem de kontrol gruplarındaki öğrencilere, uygulama öncesinde akademik güdülenme, yaratıcı problem çözme ve akademik erteleme ölçekleri ön test olarak uygulanmıştır. Ön testlerin ardından, deney grubunda yer alan öğrencilere sekiz hafta boyunca haftada altı saat süren PTÖY’ye dayalı bir öğretim süreci gerçekleştirilmiştir. Kontrol grubunda ise mevcut Türkçe Öğretim Programı doğrultusunda herhangi bir ek müdahale yapılmamıştır. Sekiz haftalık uygulama sürecinin tamamlanmasının ardından, her iki gruba da aynı ölçekler son test olarak tekrar uygulanmış ve böylece PTÖY’nin bağımlı değişkenler üzerindeki etkisi karşılaştırmalı olarak değerlendirilmiştir.

3.2 Araştırma Grubu

2023-2024 eğitim-öğretim yılında Antalya İl Milli Eğitim Müdürlüğü’ne bağlı Kepez ilçesinde bir ortaokulda öğrenim gören 43 altıncı sınıf öğrencisi, bu araştırmanın çalışma grubunu oluşturmaktadır. Çalışma grupları, uygun örnekleme yöntemiyle belirlenmiş olup 6/A sınıfı (n=23) kontrol, 6/B sınıfı (n=20) deney grubu olarak atanmıştır. Araştırmaya katılan öğrencilerin tamamı, kız öğrencilerden oluşan sınıflarda öğrenim görmektedir. Örneklemden birey sayılarının eşit olmaması araştırmanın geçerliliği açısından bir sorun oluşturmamaktadır (Güler, 2007). Örneklem seçiminde, uygulamanın sorunsuz yürütülebilmesi ve izlenebilirliğin sağlanabilmesi amacıyla, hızlı erişim, düşük maliyet ve kolay uygulama gibi avantajlar sunan uygun örnekleme yöntemi tercih edilmiştir (Baltacı, 2018). Bu yöntem, zaman ve maliyet kısıtlamaları ile iş gücü sınırlılıkları göz önünde bulundurularak, araştırmacının kolayca ulaşabileceği ve uygulama yapabileceği bireylerin seçilmesini sağlamaktadır (Büyüköztürk,

2015). Ayrıca, bu yöntemin en önemli özelliği, araştırmacının katılımcılara rahatlıkla ulaşabilmesidir (Fraenkel ve Wallen, 2013). Grupların belirlenmesinde ise, öncelikle sınıfların akademik başarılarının birbirine yakın olmasına dikkat edilmiş; ardından öğrencilerin derse ilgisi ve başarı düzeyleri temel alınmıştır. Verilerin değerlendirilmesinde ise toplam puanlar yerine aritmetik ortalamalar esas alınmıştır. Çalışmaya katılan öğrencilerden elde edilen veriler, istatistiksel analizlerle incelenmiştir.

3.3 Veri Toplama Araçları

Araştırmada Türkçe öğretiminde PTÖY uygulamasının öğrencilerin akademik güdülenme düzeylerine, yaratıcı problem çözme becerilerine ve akademik erteleme eğilimlerine etkisini ölçmek için oluşturulan deney ve kontrol grubuna Akademik Güdülenme Ölçeği, Yaratıcı Problem Çözme Özellikleri Envanteri ve Ortaokul Öğrencilerinin Akademik Ertelene Davranışı Ölçme araçları uygulanmıştır.

3.3.1. Akademik Güdülenme Ölçeği

Bu araştırmada, öğrencilerin akademik güdülenme düzeylerini belirlemek amacıyla Bozanoğlu (2004) tarafından geliştirilen Akademik Güdülenme Ölçeği (AGÖ) kullanılmıştır. Ölçeğin geliştirme sürecinde ilk olarak 80 maddelik bir madde havuzu oluşturulmuş; yapılan faktör analizi sonucunda üç boyuttan oluşan ve toplam varyansın %42,2'sini açıklayan 20 maddelik son form elde edilmiştir. Ölçekte yer alan ifadeler beşli Likert tipi derecelendirmeye yapılandırılmış olup, bunlardan 19'u olumlu, biri ise ters yönde puanlanacak biçimde düzenlenmiştir. AGÖ'nün psikometrik özelliklerine bakıldığında, hem test-tekrar test yöntemiyle hem de iç tutarlılık katsayılarıyla güvenilirliğinin sağlandığı görülmektedir. Ölçeğin test-tekrar test güvenirlik katsayısı .87 olarak belirlenmiş; Cronbach alfa değerleri ise farklı örneklemelerde .77 ile .86 arasında değişmiştir. Geçerlik analizleri, ölçeğin farklı akademik güdülenme düzeylerine sahip öğrenci gruplarını ayırt edebildiğini göstermiştir. Tüm bu bulgular, AGÖ'nün akademik güdülenmeyi ölçmede güvenilir ve geçerli bir ölçme aracı olduğunu desteklemektedir. Bu araştırmada kullanılan AGÖ'nün Cronbach Alfa iç tutarlılık katsayısı, araştırma grubumuzdan elde edilen veriler üzerinden .87 olarak hesaplanmıştır. Ölçeğin tam metni Ek-1'de yer almaktadır.

3.3.2 Yaratıcı Problem Çözme Özellikleri Envanteri

Bu araştırmada, öğrencilerin yaratıcı problem çözme becerilerini değerlendirmek amacıyla Lin (2010) tarafından geliştirilen ve Baran-Bulut ve arkadaşları (2018) tarafından Türkçeye uyarlanan "Yaratıcı Problem Çözme Özellikleri Envanteri" (YPÇÖE) kullanılmıştır. Ölçek, toplam 40 maddeden oluşmakta olup beşli Likert tipi derecelendirme ile yanıtlanmaktadır. Envanter; yakınsak düşünme, ıraksak düşünme, güdülenme, çevresel faktörler ile genel bilgi ve beceriler olmak üzere beş alt boyutta yapılandırılmıştır. Türkçeye uyarlama sürecinde, öncelikle ölçeğin dilsel eşdeğerliği sağlanmış, ardından yapı geçerliği ve güvenirlik analizleri gerçekleştirilmiştir. Yapılan faktör analizi sonucunda, ölçeğin beş faktörlü özgün yapısını koruduğu ve maddelerin faktör yüklerinin .34 ile .81 arasında değiştiği saptanmıştır. Uygulanan ölçme modelinin veriyle uyumuna ilişkin bulgular; $\chi^2 (1117) = 2657$, RMSEA = .040 [.038-.042], CFI = .930 ve TLI = .926 olarak elde edilmiştir. Ölçeğin iç tutarlılık katsayısı (Cronbach alfa) genel olarak yüksek bulunmuş ve bu da YPÇÖE'nin güvenilir bir ölçme aracı olduğunu ortaya koymuştur. Ölçek, yaratıcı problem çözme becerilerini çok boyutlu biçimde değerlendirme potansiyeli sunmaktadır. Elde edilen bulgular, YPÇÖE'nin ortaokul öğrencilerinin yaratıcı problem çözme yetkinliklerini değerlendirmede geçerli ve güvenilir bir araç olduğunu göstermektedir. Bu araştırmada kullanılan YPÇÖE'nin araştırma grubumuzdaki Cronbach Alfa iç tutarlılık katsayısı .94 olarak hesaplanmıştır. Kullanılan envanterin tam metni Ek-2'de yer almaktadır.

3.3.3 Ortaokul Öğrencilerinin Akademik Erteleme Davranışı Ölçeği

Araştırmada, ortaokulda öğrenim gören öğrencilerinin akademik ertelemelerini ölçmek amacıyla Ocak ve Karataş (2019) tarafından geliştirilen "Ortaokul Öğrencilerinin Akademik Erteleme Davranışı Ölçeği" kullanılmıştır. Ölçek, beşli Likert tipi derecelendirme ile yanıtlanan toplam 19 maddeden oluşmakta ve iki alt boyutu kapsamaktadır. Birinci alt boyut "Sorumluluk ve Tercih Etme" olarak adlandırılmış olup, öğrencilerin sorumluluk eksikliği ve kişisel tercihleri nedeniyle ortaya çıkan erteleme davranışlarını değerlendirmektedir. İkinci alt boyut ise "Çevre ve Hisler" olarak isimlendirilmiş ve öğrencilerin çevresel faktörler ile erteleme sonucunda yaşadıkları duyguları ölçmektedir. Doğrulayıcı faktör analizi sonucunda modelin veriyle uyumunu gösteren χ^2/sd oranı 1.926 olarak hesaplanmış ve bu değer 3'ün altında olduğundan modelin mükemmel düzeyde uyum sağladığı kabul edilmiştir. Ayrıca, RMSEA değeri .056 olup, .08'in altında olması nedeniyle modelin iyi düzeyde uyum gösterdiği anlaşılmaktadır. Ölçeğin geliştirilme sürecinde yapılan geçerlik ve güvenirlik analizleri, aracın psikometrik açıdan yeterli olduğunu göstermiştir. Orijinal çalışmada, ölçeğin genel Cronbach

alfa iç tutarlılık katsayısı .95 olarak bildirilmiştir. Ayrıca, alt boyutlar için de yüksek düzeyde iç tutarlılık değerleri elde edilmiştir. Bu araştırmada, ölçeğin deney ve kontrol gruplarına ait Cronbach Alfa iç tutarlılık katsayısı .85 olarak hesaplanmıştır. Araştırmada kullanılan ölçeğin tam metnine Ek-3'te yer verilmiştir.

3.4 Araştırma Süreci

Araştırma süreci başlığı altında, araştırma öncesinde, süreç boyunca ve süreç sonrasında gerçekleştirilen uygulamalar ayrıntılı olarak açıklanmıştır.

3.4.1 Deneyisel Uygulama Öncesi Çalışmalar

Araştırma kapsamında Türkçe öğretiminde PTÖY uygulanabilmesi amacıyla, Akdeniz Üniversitesi Bilimsel Araştırma ve Yayın Etiği Kurulu'ndan etik onay alınmış olup ilgili belge Ek-7'de sunulmuştur. Araştırmanın bağımlı değişkenleri olan akademik güdülenme, yaratıcı problem çözme ve akademik erteleme ölçeklerinin kullanımı için, bu ölçekleri geliştiren akademisyenlerle iletişime geçilmiş ve gerekli izinler alınmıştır (Ek-4, Ek-5 ve Ek-6). Ölçekler, araştırmanın amaçlarına uygun şekilde düzenlenerek çalışmada yer almıştır. Çalışmanın, MEB'e bağlı bir ortaokulda yürütülebilmesi amacıyla Antalya İl Milli Eğitim Müdürlüğü'nden gerekli resmi izinler temin edilmiştir (Ek-8).

PTÖY'nin Türkçe öğretiminde uygulanabilirliğini test etmek ve uygulamayla ilgili eksiklikleri belirleyerek gerekli düzenlemeleri yapmak amacıyla bir pilot çalışma gerçekleştirilmiştir. Pilot uygulama, 12.02.2024–16.02.2024 tarihleri arasında, araştırmanın yürütüldüğü okulda araştırmacı öğretmen tarafından, çalışma grubuna dâhil olmayan farklı bir şubede öğrenim gören on beş öğrenci ile gerçekleştirilmiştir. Pilot çalışmada, Türkçe dersleri PTÖY'ye göre işlenmiştir. Ön uygulama toplam altı ders saati sürmüş, uygulama sonrasında ise öğrencilerin yazılı ve sözlü geri bildirimleri alınmıştır. Bu geri bildirimler doğrultusunda ders planlarının süreleri uzatılmış, bazı yönergeler yeniden düzenlenmiştir. Hazırlanan ders planlarının tamamı gözden geçirilerek gerekli değişiklikler yapılmıştır.

Pilot uygulamanın ardından, uygulamalar araştırmacı öğretmen tarafından gerçekleştirilmiştir. Seçilen ortaokulun, iki altıncı sınıfı kura yöntemiyle deney ve kontrol grubu olarak belirlenmiş, deney grubundaki öğrencilerin velileriyle görüşülerek araştırmaya katılım konusunda veli onam formu dağıtılarak öğrenciler için izin alınmıştır. Deneyisel sürece başlanmadan önce “Akademik Güdülenme”, “Yaratıcı Problem Çözme Envanteri” ve

“Akademik Erteleme” ölçekleri ön test olarak deney ve kontrol grubundaki öğrencilere, okuldaki öğretim sürecini aksatmayacak şekilde uygulanmıştır. Ön test uygulama sürecinde, öğrencilere gerekli ön bilgilendirme yapılmış ve gelen sorular yanıtlanarak eksiksiz ve doğru bir şekilde doldurmaları sağlanmıştır.

PTÖY’nin ilkelerine uygun biçimde ve Türkçe Dersi Öğretim Programı esas alınarak, deney grubu için hem haftalık ders planları hem de proje sürecine özel uygulama planları geliştirilmiştir. Planlar, programda yer alan “Okuma Kültürü” ve “İletişim” temaları doğrultusunda yapılandırılmıştır. Hazırlanan ders planlarına ilişkin ayrıntılara Ek-9 ve Ek-10’da yer verilmiştir.

3.4.2 Deneyisel Uygulama Süreci

Türkçe öğretiminde PTÖY’nin uygulanması süreci, 2023-2024 eğitim-öğretim yılı 2. döneminde, 04.03.2024-10.05.2024 tarihleri arasında gerçekteştirilmiştir. Araştırma kapsamında, 6. Sınıf Türkçe Dersi Öğretim Programı’nda yer alan “Okuma Kültürü” ve “İletişim” temaları ele alınmıştır. “Okuma Kültürü” ve “İletişim” temaları kapsamında yürütölen çalışmaların her birinin sonunda, öğrenciler tarafından PTÖY’ye uygun olarak temaya öğgö proje ürünleri oluşturulmuştur. Uygulama, 04.03.2024 tarihinde başlamış olup sekiz hafta sürmüş ve kırk sekiz ders saatinde tamamlanmıştır. Türkçe dersinin haftalık altı ders saati olması nedeniyle, uygulama MEB tarafından yayınlanan 6. sınıf Türkçe Öğretim Programı, kazanımları ve ders kitabına dayandırılarak yürütölmüştür. Dersler, bu program çerçevesinde planlanmış ve öğrencilerle birlikte işlenmiştir.

Uygulama süreci, önceden belirlenen araştırma gruplarında eş zamanlı olarak başlatılmış ve tüm dersler araştırmacı konumundaki Türkçe öğretmeni tarafından yürütölmüştür. Deney grubunda gerçekteştirilen etkinlikler, PTÖY’nin temel ilkelerine uygun şekilde yapılandırılmıştır. Kontrol grubunda ise Türkçe dersi, öğretim programı doğrultusunda mevcut yöntemlerle sürdürölmüş; bu gruba yönelik herhangi bir ek uygulama gerçekteştirilmemiştir.

Uygulamaya başlamadan önce araştırmacı öğretmen tarafından öğrenciler PTÖY hakkında detaylı bir şekilde bilgilendirilmiştir. Süreçle ilgili öğrencilerin soruları yanıtlanmış ve çalışma grubundaki öğrencilere araştırma sürecinde yapılacak çalışmalar, PowerPoint sunumu hazırlanarak ayrıntılı bir şekilde sunulmuştur. Bilgilendirme sürecinde, öğrencilere araştırma kapsamında izleyecekleri aşamalar hakkında kapsamlı açıklamalar yapılmıştır. Bu doğrultuda, araştırma sorularının nasıl belirleneceği, veri toplama yolları, elde edilen verilerin

analiz yöntemleri, sunumların hazırlanma süreci ve değerlendirme ölçütleri konusunda öğrencilere yönlendirici bilgiler sunulmuştur. Bu bilgilendirme, öğrencilerin sürece bilinçli ve planlı biçimde katılımını desteklemek amacıyla gerçekleştirilmiştir.

Araştırmada deney grubuna uygulanan PTÖY sistematik ve yapılandırılmış bir süreç izlenerek gerçekleştirilmiştir. PTÖY'nin temel felsefesi doğrultusunda, öğrencilerin aktif katılımını sağlayan, iş birlikli öğrenmeyi destekleyen ve gerçek yaşam problemlerine odaklanan bir uygulama yaklaşımı benimsenmiştir. Bu çerçevede, sekiz haftalık uygulama süreci iki aşamalı olarak tasarlanmış ve her aşama dört hafta sürecek şekilde planlanmıştır. Her aşama, birbirini tamamlayan beş temel bileşenden oluşmaktadır. Bu bileşenler; proje konusu belirleme, bilgi toplama ve planlama, iş bölümü ve çalışma takvimi hazırlama, projenin yürütülmesi ve sunumu ile değerlendirme süreçleridir. Bileşenlerin, öğrencilerin bilişsel, duyuşsal ve sosyal gelişimlerini destekleyecek etkinliklerle zenginleştirilmiş; Türkçe dersi kazanımları ile proje çalışmalarının bütünleşmesini titizlikle sağlanmıştır. Uygulama boyunca öğretmenin rehber ve kolaylaştırıcı rolü benimsenirken, öğrencilerin özerk öğrenme deneyimleri yaşamaları için uygun öğrenme ortamı oluşturulmuştur.

İlk aşamada (1-4. haftalar), "Etkili İletişim ve Problem Çözme Süreci" konusu üzerinden yürütülen proje ile öğrencilerin iletişim becerilerini geliştirmeleri, iletişim engellerini analiz etmeleri ve etkili iletişim yöntemleri üretmeleri hedeflenmiştir. Bireysel ve grup çalışmaları aracılığıyla iletişimle ilgili sorunlar derinlemesine incelenmiş, yaratıcı çözüm önerileri geliştirilmiş ve bu öneriler proje çıktılarına dönüştürülmüştür. İkinci aşamada (5-8. haftalar) ise "Teknoloji ve Okuma Alışkanlıklarının Dönüşümü" konusu üzerine kurgulanan proje ile öğrenciler, ilk deneyimlerinden yola çıkarak daha kapsamlı ve derinlemesine çalışmalar gerçekleştirmiştir. Bu projede, günümüz dijital çağında okuma alışkanlıklarının nasıl dönüştüğünü analiz etmeleri ve bu dönüşümü destekleyecek yaratıcı teknolojik çözümler üretmeleri amaçlanmıştır.

3.4.2.1 Birinci Aşama: İletişim Teması (1-4. Hafta)

3.4.2.1.1 Proje Konusunun Belirlenmesi

Proje tabanlı öğrenme sürecinin ilk aşamasında, öğrencilere "İletişim" teması tanıtılmış ve dikkatlerini çekmek amacıyla etkili iletişim konulu bir video ve kısa bir hikâye sunulmuştur (Şekil 3.1).



Şekil 3.1 Etkili İletişim Konulu Video ve Hikâye Sunumu

Şekil 3.1’de görüldüğü üzere görsel ve işitsel öğrenme kanallarının harekete geçirilmesiyle, öğrencilerin konuyla ilgili ön bilgi edinmesi sağlanmış ve iletişim temasıyla ilgili temel kavramların tanıtılmasıyla öğrencilerin ilgisinin çekilmesi amaçlanmıştır. Bu süreç, öğrencilerin iletişimle ilgili düşünmeye yönlendirilmesi ve konuya dair farkındalık kazanmaları açısından başlangıç noktası olmuştur.

Öğrencilerin düşünme süreçlerinin yapılandırılması ve problem durumlarının netleştirilmesi için araştırmacı öğretmen tarafından rehberlik sağlanmıştır. Bu süreçte, beyin fırtınası tekniği kullanılarak öğrencilerin iletişimle ilgili mevcut bilgilerini paylaşımları ve konuyla ilgili sorular sormaları teşvik edilmiştir. Konuşma stratejilerinin uygulanması ve beden dilinin etkili bir şekilde kullanılması, fikirlerin açık ve anlaşılır bir biçimde ifade edilmesine olanak tanımıştır. İletişimle ilgili kavramların doğru bağlamda kullanılmasıyla, kelimelerin anlamlarına uygun bir şekilde aktarılması hedeflenmiştir. Beyin fırtınası sürecinde, farklı görüşlerin dikkatle dinlenmesi, özetlenmesi ve tartışmaya dahil edilmesi sağlanmıştır. Tartışmalar sırasında, soruların yöneltilmesi ve bu sorulara verilen yanıtlarla aktif bir dinleme ortamı oluşturulmuştur. Dinlenen fikirlerin içeriği analiz edilmiş, bu analizler doğrultusunda görüşler ifade edilerek ortak bir problem durumu belirlenmiştir.

Beyin fırtınası etkinliğiyle yaratıcı ve eleştirel düşünme becerilerinin geliştirilmesine katkı sağlanmış, iletişim temasıyla ilgili farkındalık oluşturulmuştur. Etkinlik kapsamında, iletişimle ilgili temel kavramlar farklı bağlamlarda ele alınmış ve bu kavramlar üzerinden sorun durumlarının sistematik bir şekilde incelenmesi gerçekleştirilmiştir.

Beyin fırtınası sürecinde, yönlendirici sorular aracılığıyla öğrencilerin düşüncelerinin derinleştirilmesi desteklenmiştir. "İletişim engelleri nelerdir?" ve "Etkili bir iletişim için nelere dikkat edilmelidir?" gibi soruların yöneltmesiyle, iletişimle ilgili temel kavramların analiz edilmesi ve bu kavramların farklı bağlamlarda ele alınması sağlanmıştır. Bu tür sorular sayesinde, öğrencilerin yalnızca yüzeysel bilgiyle sınırlı kalmayıp iletişim süreçlerini daha kapsamlı bir şekilde değerlendirmesi ve problem çözme becerilerinin geliştirilmesi amaçlanmıştır (Şekil 3.2).



Şekil 3.2 Beyin Fırtınası: Tahtada Yazılan Fikirler ve Grup Tartışması

Beyin fırtınası etkinliğinin ardından belirlenen problem durumları, öğrenciler tarafından daha sistematik bir şekilde ele alınmış ve bu süreçte düşünceler, öğretmenin rehberliğiyle yapılandırılmıştır. Öğretmen tarafından, öğrencilerin düşüncelerinin yönlendirilmesi yerine, kendi fikirlerini geliştirmelerine olanak tanınmış ve öğrenme süreci rehberlik edilerek kolaylaştırılmıştır. Bu yöntemle, iletişim temasıyla ilgili farkındalık kazandırılmış; aynı zamanda problem çözme ve analiz becerilerinin geliştirilmesine katkı sağlanmıştır. Proje konusu belirleme aşamasında, disiplinler arası bir yaklaşım benimsenmiş ve farklı derslerin kazanımları doğrultusunda öğrencilerin iletişim temasıyla ilgili farkındalık kazanımları sağlanmıştır. Sosyal Bilgiler dersinin kazanımları doğrultusunda, toplumsal birlikteliğin sağlanmasında iletişimin rolü öğrenciler tarafından tartışılmış ve sosyal yardımlaşma ile dayanışmayı destekleyici faaliyetlerin iletişim üzerindeki etkileri analiz edilmiştir. Bu tartışmalar sayesinde, iletişim becerilerinin toplumsal bağlamdaki önemi öğrenciler tarafından kavranmıştır.

Rehberlik dersinin kazanımları doğrultusunda, öğrencilere duygularını uygun bir şekilde ifade etmenin ve empati kurmanın iletişim süreçlerindeki önemini değerlendirmeye

yönelik çalışmalar yaptırılmıştır. Bu süreçte, öğrencilerin iletişimde karşılaşılan sorunları anlamaları ve bu sorunlara yönelik çözüm önerileri geliştirmeleri amacıyla empati kurma etkinlikleri uygulanmış ve bu becerilerin geliştirilmesine katkıda bulunulmuştur. Fen Bilimleri dersinin kazanımları doğrultusunda ise, öğrencilere iletişim süreçlerinin biyolojik temellerini anlama ve beynin iletişimdeki rolünü tartışma çalışmaları yaptırılmıştır. Bu kapsamda, sinir sisteminin iletişimdeki işlevi ve ergenlik döneminde yaşanan iletişim çatışmalarının biyolojik ve psikolojik nedenleri üzerine sorular sormaları ve bu konuları analiz etmeleri teşvik edilmiştir.

Bu süreçte kullanılan yöntem ve teknikler, öğrencilerin iletişim temasıyla ilgili farkındalık kazanmalarına olanak tanımış ve onları sorun belirleme sürecine hazırlamıştır. Beyin fırtınası tekniği, öğrencilerin yaratıcı düşünme becerilerini geliştirmelerine imkân verirken, grup çalışması yöntemi ise iş birliği yapma ve sorumluluk alma becerilerinin gelişimine destek olmuştur. Ayrıca, disiplinler arası yaklaşım, öğrencilerin iletişim temasını farklı disiplinlerin perspektifinden ele almalarını sağlamış ve bu sayede konuyla ilgili daha kapsamlı bir anlayış geliştirmelerine yardımcı olmuştur. Bu süreçte, öğrencilere iletişimle ilgili bir sorun durumu belirleme ve bu sorunu çözmek için bir proje planı oluşturma çalışmaları yaptırılmıştır.

3.4.2.1.2 Bilgi Toplama ve Planlama Aşaması

Proje sürecinin ilk aşamasında, belirlenen sorun durumuna yönelik çözüm önerileri geliştirmek amacıyla kapsamlı bir araştırma süreci başlatılmıştır. Bu süreçte, kütüphane, internet ve diğer bilgi kaynaklarından yararlanılarak iletişimle ilgili derinlemesine bilgiler toplanmıştır. Araştırma sırasında yalnızca genel bilgilerle sınırlı kalınmamış, aynı zamanda iletişimle ilgili deyim ve atasözleri incelenerek kültürel birikimlerin zenginleştirilmesi hedeflenmiştir.

Araştırma sürecinde, bilgi kaynakları etkili bir şekilde kullanılmış ve elde edilen bilgiler grafik ve tablolarla desteklenerek projeye katkı sağlanmıştır. Ayrıca, araştırma sonuçları düzenlenmiş ve yazılı hale getirilmiştir. Bu çalışmalar sayesinde, iletişim kavramı hem teorik hem de kültürel bir bağlamda ele alınmış ve bireysel bilgi birikimlerinin artırılması sağlanmıştır (Şekil 3.3).



Şekil 3.3 Öğrencilerin Etkili İletişim Konusunda Kütüphane Araştırması

Bireysel araştırma sürecinin tamamlanmasının ardından, proje grupları oluşturularak belirlenen sorun durumuna yönelik çözüm önerileri geliştirmek amacıyla grup çalışmasına başlanmıştır. Gruplar tarafından, iletişim engelleri ve etkili iletişimle ilgili gözlemler yapılmış, bu gözlemler raporlanmış ve elde edilen veriler projelerde kullanılmıştır. Bu süreçte, sınıf içi ve teneffüslerdeki iletişim durumları gözlemlenmiş, gözlemler sistematik bir şekilde raporlanmış ve iletişimle ilgili sorunlar daha somut bir şekilde analiz edilmiştir. Örneğin, sınıf arkadaşlarının beden dili, ses tonu ve kelime seçimleri incelenerek iletişimdeki güçlü ve zayıf yönler belirlenmiştir. Bu süreç, çevredeki iletişim sorunlarının fark edilmesine ve bu sorunlara yönelik çözüm önerilerinin geliştirilmesine olanak tanımıştır.

Araştırma ve gözlem sürecinde, öğretmen tarafından öğrencilerin bilgiye erişim, bilgiyi organize etme ve analiz etme becerilerinin geliştirilmesine rehberlik edilmiştir. Güvenilir bilgi kaynaklarının bulunması, kütüphane kaynaklarının etkili bir şekilde kullanılması ve bilgilerin düzenlenmesi konusunda öğrencilere yol gösterilmiştir. Ayrıca, gözlem yaparken dikkat edilmesi gereken noktalar ve gözlemlerin raporlanması için bir rehber form hazırlanarak öğrencilere sunulmuştur. Bu rehber form, gözlemlerin sistematik bir şekilde kaydedilmesine ve analiz edilmesine yardımcı olmuştur (Şekil 3.4).



Şekil 3.4 Öğrencilerin Gözlem ve Raporlama Formu Hazırlığı

Bu aşamada, disiplinler arası bir yaklaşım benimsenmiş ve Bilişim Teknolojileri dersinin kazanımları doğrultusunda internet üzerinden araştırma yapılırken arama motorlarının etkili bir şekilde kullanılması sağlanmıştır. Güvenilir bilgiye ulaşma becerilerinin geliştirilmesi hedeflenmiş, zararlı ve gereksiz içeriklerin ayırt edilmesi konusunda bilinçlendirme çalışmaları yapılmıştır. Ayrıca, Eğitim Bilişim Ağı (EBA) gibi platformlardan yararlanılarak farklı içeriklere erişim sağlanmıştır. Toplanan veriler türlerine göre sınıflandırılmış ve projelerde kullanılmak üzere düzenlenmiştir (Şekil 3.5).



Şekil 3.5 Öğrencilerin Araştırma ve Veri Düzenleme Çalışması

Sosyal Bilgiler dersinin kazanımları doğrultusunda, öğrenciler bilimsel araştırma basamaklarını kullanarak iletişimle ilgili sorunları analiz etmiş ve sosyal yardımlaşma ile

dayanışmayı destekleyici faaliyetlerin iletişim üzerindeki etkilerini değerlendirmiştir. Bu süreçte, öğrenciler tartışmalarda fikirlerini açık bir şekilde ifade ederek konuşma stratejilerini uygulamış ve kelimeleri anlamlarına uygun bir şekilde kullanmıştır. Ayrıca, tartışmalar sırasında uygun geçiş ve bağlantı ifadelerini kullanarak fikirlerini birbirine bağlamış ve iletişim becerilerini geliştirmiştir. Rehberlik dersinin kazanımlarıyla uyumlu olarak, öğrenciler gözlem yaparken empati kurmanın ve duyguları uygun bir şekilde ifade etmenin iletişim süreçlerindeki önemini fark etmiştir. Grup çalışmaları sırasında, öğrenciler dinledikleri bilgileri özetlemiş ve bu bilgilere yönelik sorulara cevap vererek aktif bir dinleme süreci gerçekleştirmiştir. Çatışma çözme becerilerini etkin bir şekilde kullanan öğrenciler, iş birliği yaparak bir ürün ortaya koymanın sorumluluğunu üstlenmiştir. Bu etkinlikler, öğrencilerin hem bireysel hem de grup dinamikleri içinde etkili iletişim kurma becerilerini geliştirmelerine katkı sağlamıştır. Fen Bilimleri dersinin kazanımları doğrultusunda, öğrenciler sinir sisteminin iletişimdeki işlevi ve ergenlik döneminde yaşanan iletişim çatışmalarının biyolojik ve psikolojik nedenleri üzerine araştırmalar yapmıştır. Bu araştırmalar sırasında öğrenciler, bilgi kaynaklarını etkili bir şekilde kullanarak güvenilir bilgiye ulaşmış ve bu bilgileri analiz etmiştir. Araştırma sonuçlarını düzenlerken grafik ve tablolar kullanarak bilgilerini desteklemiş ve bu verileri projelerine dahil etmiştir. Bu çalışmalar, öğrencilerin iletişim süreçlerini yalnızca sosyal bir bağlamda değil, aynı zamanda biyolojik bir perspektiften ele almalarına olanak tanımıştır.

Bu süreçte kullanılan yöntem ve teknikler, öğrencilerin eleştirel düşünme, analiz ve bilgiye erişim becerilerini geliştirmelerine katkı sağlamıştır. Gözlem yaparak iletişimle ilgili sorunları daha somut bir şekilde anlamış ve bu sorunlara yönelik çözüm önerileri geliştirmişlerdir. Ayrıca, öğrenciler edindikleri bilgileri günlük hayatta kullanma fırsatı bulmuş ve bu bilgileri projelerine uyarlamıştır. Proje raporlarını hazırlarken bilgilendirici metin yazma ve yazdıklarını düzenleme becerileri geliştirilmiş, bu süreçte disiplinler arası bir yaklaşım benimsenerek iletişim temasının farklı boyutları ele alınmıştır.

3.4.2.1.3 İş Bölümünün Yapılması ve Çalışma Takviminin Oluşturulması

Proje sürecinin bu aşamasında, belirlenen problem durumuna yönelik çözüm önerilerinin geliştirilmesi ve projelerin planlı bir şekilde yürütülmesi amacıyla gruplar oluşturulmuş ve grup üyeleri arasında iş bölümü yapılmıştır. Proje sürecindeki aşamaların belirlenmesi ve her bir aşamanın tamamlanma tarihinin planlanması için çalışma takvimi oluşturulmuştur. Grup üyelerine, grup başkanı, yazıcı, zaman denetleyicisi ve materyal sorumlusu gibi roller atanmış; bu roller aracılığıyla grup içindeki görevlerin netleştirilmesi

ve projeye aktif katılımın sağlanması hedeflenmiştir. Görev paylaşımı sürecinde, liderlik, organizasyon ve zaman yönetimi becerilerinin geliştirilmesi amaçlanmıştır.

Bu süreçte, öğretmen tarafından grupların iş bölümü yapması kolaylaştırılmış ve sürecin daha verimli hale getirilmesi için bir görev listesi hazırlanmıştır. Görev listesi, proje sürecindeki sorumlulukların net bir şekilde anlaşılmasına yardımcı olmuş ve her bir grup üyesinin görevlerini yerine getirmesi için rehber niteliği taşımıştır. Ayrıca, çalışma takvimi şablonu sunularak proje sürecinin planlanması ve her aşamanın zamanında tamamlanması desteklenmiştir. Öğrenciler tarafından bu şablon doğrultusunda proje sürecindeki aşamalar belirlenmiş ve her aşamanın tamamlanma tarihleri planlanmıştır.

Çalışma takvimi oluşturma sürecinde, yazma becerilerinin geliştirilmesi amacıyla işlem basamaklarına göre bir plan yazılması sağlanmıştır. Yazma stratejilerinin uygulanması ve yazılan metinlerin düzenlenmesi teşvik edilmiştir. Ayrıca, yazılan planlara uygun başlıkların belirlenmesi ve bu planların grafik ve tablolarla desteklenmesi sağlanmıştır.

İş bölümü ve çalışma takvimi oluşturma sürecinde, grup içi tartışmalar düzenlenmiş ve bu tartışmalar sırasında konuşma ve dinleme becerilerinin geliştirilmesi hedeflenmiştir. Tartışmalarda, konuşmalarda uygun geçiş ve bağlantı ifadelerinin kullanılması ve beden dilinin etkili bir şekilde kullanılması sağlanmıştır. Ayrıca, grup üyelerinin birbirlerini dikkatle dinlemeleri, dinlediklerini özetlemeleri ve dinlediklerine yönelik sorulara cevap vermeleri teşvik edilmiştir.

Bilişim Teknolojileri dersinin kazanımları doğrultusunda, çalışma takvimlerinin dijital araçlar kullanılarak oluşturulması sağlanmıştır. Görev paylaşımı ve takvimlerin dijital platformlarda düzenlenmesi ve bu platformlar üzerinden iletişim kurularak iş birliğinin sürdürülmesi desteklenmiştir. Bu süreçte, teknolojinin etkili bir şekilde kullanılması hedeflenmiştir. Matematik dersinin kazanımları doğrultusunda ise, zaman yönetimi ve görev dağılımı için grafikler ve tablolar oluşturulmuş, bu veriler analiz edilerek daha verimli bir planlama yapılması sağlanmıştır.

Bu süreçte kullanılan yöntem ve teknikler hem akademik hem de sosyal becerilerin geliştirilmesine katkı sağlamıştır. İş birliğine dayalı öğrenme yöntemiyle grup içinde etkin bir şekilde çalışılması sağlanmış ve her bir öğrencinin projeye aktif katılımı teşvik edilmiştir. Ayrıca, disiplinler arası yaklaşım benimsenerek proje sürecinin farklı perspektiflerden ele alınması ve konuyla ilgili daha geniş bir anlayış geliştirilmesi desteklenmiştir. Bu süreçte, sorumluluk alma, iş birliği yapma, liderlik ve zaman yönetimi becerilerinin geliştirilmesi hedeflenmiş ve proje sürecinin daha verimli bir şekilde ilerlemesi sağlanmıştır.

3.4.2.1.4 Projenin Yürütülmesi ve Sunum Aşaması

Proje tabanlı öğrenme süreci, öğrencilerin iletişimle ilgili bir problem durumu belirlemeleriyle başlamış ve bu problem üzerinden çözüm önerileri geliştirmeleriyle devam etmiştir. Sürecin ilk aşamasında, öğrenciler çevrelerinde gözlemledikleri iletişim sorunlarını analiz etmiş ve bu sorunlara yönelik çözüm önerileri geliştirmek amacıyla bir proje planı oluşturmuştur. İletişim sorunlarının nedenlerini ve sonuçlarını sistematik bir şekilde ele almak için balık kılçığı tekniği kullanılmıştır. Bu teknik, öğrencilerin problem çözme becerilerini geliştirmelerine olanak sağlamış ve sorunları daha derinlemesine analiz etmelerini sağlamıştır (Şekil 3.6).



Şekil 3.6 Balık Kılçığı Tekniği ile İletişim Sorunlarının Neden ve Sonuçlarının Analizi

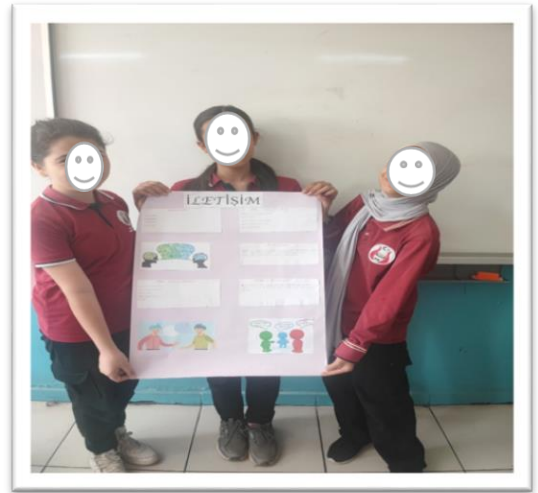
Öğretmen, öğrencilerin proje hedeflerini netleştirmelerine yardımcı olmak amacıyla yönlendirici sorular sormuş ve bu süreçte öğrencilerin problem çözme ve planlama becerileri desteklenmiştir. Örneğin, öğrencilerden iletişim engelleri ve etkili iletişim stratejileri üzerine düşünceleri istenmiş ve bu süreçte dinlediklerinin/izlediklerinin içeriğini değerlendirme kazanımı uygulanmıştır. Ayrıca, Sosyal Bilgiler dersinin kazanımlarıyla uyumlu olarak, bilimsel araştırma basamaklarının uygulanması sağlanmıştır. Öğrenciler, proje planlarını oluştururken grup içi iş birliğini etkin bir şekilde kullanmış ve her grup üyesi belirlenen görevleri üstlenmiştir. Bu aşama, öğrencilerin konuşma stratejilerini uygulama ve uygun geçiş ve bağlantı ifadelerini kullanma becerilerini geliştirmelerine katkı sağlamıştır.

Proje ürünlerinin hazırlanması aşamasında, öğrenciler belirledikleri problem durumuna yönelik çözüm önerilerini içeren pano, skeç, haber bülteni, sunum, gazete veya broşür gibi ürünler hazırlamıştır (Şekil 3.7).



Şekil 3.7 İş Birliğine Dayalı Grup Çalışması ile Proje Hazırlığı

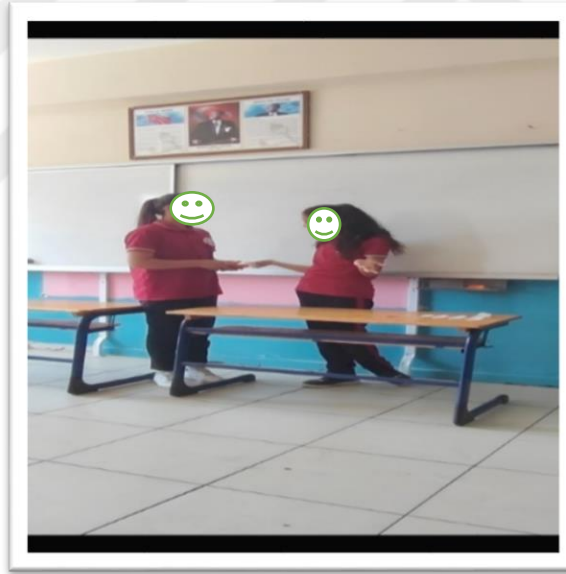
Bu süreçte, iş birliğine dayalı öğrenme yaklaşımı benimsenmiş ve öğrenciler grup içinde etkin bir şekilde çalışarak projelerini oluşturmuştur. Her grup üyesi, belirlenen görevleri yerine getirerek grup dinamiklerini güçlendirmiş ve iş birliği becerilerini geliştirmiştir. Proje ürünlerinin hazırlanması sırasında, öğrenciler bilgilendirici metin yazma ve yazdıklarını düzenleme kazanımlarını uygulamış, yazılı içeriklerini düzenlemiş ve projelerini desteklemek için grafik ve tablo gibi görsel materyaller kullanmıştır. Öğretmen, projelerin ön uygulama aşamasında öğrencilere rehberlik etmiş ve ürünlerin tamamlanmasına yönelik geri bildirimlerde bulunmuştur. Bu süreçte, öğrencilerin yazılı iletişim becerileri geliştirilmiş ve yazdıklarının içeriğine uygun başlık belirleme kazanımı uygulanmıştır. Ayrıca, rehberlik dersinin kazanımlarıyla uyumlu olarak, çalışarak bir ürün ortaya koymanın sorumluluğu vurgulanmış ve öğrencilerin üretkenlik becerileri desteklenmiştir (Şekil 3.8).



Şekil 3.8 Öğrencilerin Proje Sunum Örnekleri

Proje süreci, disiplinler arası bir yaklaşımla zenginleştirilerek öğrencilerin farklı alanlarda bilgi ve beceri kazanmalarına olanak tanımıştır. Sosyal Bilgiler dersinin kazanımları doğrultusunda, öğrenciler bilimsel araştırma basamaklarını kullanarak iletişimle ilgili sorunları analiz etmiş ve toplumsal birlikteliğin sağlanmasında sosyal yardımlaşma ve dayanışmayı destekleyici faaliyetlere katılmıştır. Bu süreçte, öğrenciler dinlediklerini özetleme becerisini kullanarak grup tartışmalarında arkadaşlarının fikirlerini özetlemiş ve bu fikirleri projelerine yansıtmıştır.

Türkçe dersinin kazanımları doğrultusunda, öğrenciler proje raporlarını hazırlarken bir işi işlem basamaklarına göre yazma becerisini uygulamış ve yazma stratejilerini kullanarak projelerini daha etkili bir şekilde sunmuştur. Yabancı Dil (İngilizce) dersinin kazanımları doğrultusunda ise, hava durumu ve duygular hakkında basit konuşmalar yapılarak iletişim becerilerinin yabancı dilde de geliştirilmesi desteklenmiştir (Şekil 3.9).

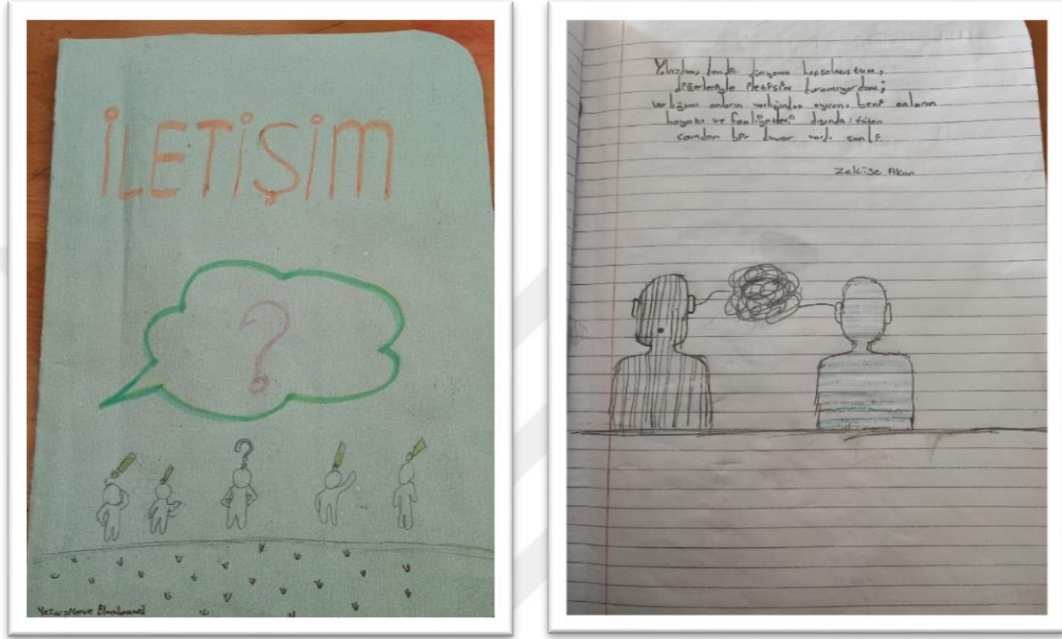


Şekil 3.9 Öğrencilerin İngilizce İletişim Konulu Drama Performansı

Bilişim Teknolojileri dersinin kazanımları doğrultusunda, arama motorları kullanılarak ileri düzeyde araştırmalar yapılmış, bilgiye ulaşma sürecinde zararlı ve gereksiz içeriklerin ayırt edilmesi sağlanmıştır. EBA platformu üzerinden farklı içeriklere erişim gerçekleştirilmiş, toplanan veriler türlerine göre sınıflandırılarak ihtiyaca uygun iletişim araçlarının seçilmesi ve etkili bir şekilde kullanılması sağlanmıştır.

Fen Bilimleri dersinin kazanımları doğrultusunda, ergenlik döneminde yaşanan iletişim çatışmaları analiz edilmiştir. Bu analizler sonucunda, bu dönemin sağlıklı bir şekilde

geçirilebilmesi için yapılması gerekenler tartışılmıştır. Görsel Sanatlar dersinin kazanımları doğrultusunda, görsel sanat çalışmasındaki fikirlerin yazılı, sözlü ve drama yöntemleriyle ifade edilmesi sağlanmış ve seçilen tema doğrultusunda bu fikirlerin görsel sanat çalışmalarına yansıtılması gerçekleştirilmiştir. Görsel dilin, ifadeleri aktarmadaki etkisi açıklanmış ve projelerde görsel unsurların etkili bir şekilde kullanılması desteklenmiştir (Şekil 3.10).



Şekil 3.10 Görsel Dilin İfadesiyle İletişim Temalı Dergi Çalışması

Müzik dersinin kazanımları doğrultusunda, insan sesinin oluşumu kavratılmış ve iletişimde sesin önemi üzerinde durulmuştur. Matematik dersinin kazanımları doğrultusunda, iki veri grubunu karşılaştırmayı gerektiren araştırma soruları oluşturulmuş, uygun veriler elde edilmiş ve bu verilerle ilgili aritmetik ortalama ve açıklık hesaplamaları yapılarak sonuçların yorumlanması sağlanmıştır. Beden Eğitimi ve Spor dersinin kazanımları doğrultusunda, sporlara hazırlayıcı oyun ve etkinliklerde başkalarının haklarına saygı gösterilmesi ve karşılaşılan problemlere bireysel çözümler üretilmesi sağlanmıştır. Rehberlik dersinin kazanımlarıyla uyumlu olarak, öğrenciler takım çalışmalarının kişisel gelişime etkilerini fark etmiş, çalışarak bir şey üretmenin sorumluluğunu almış ve çatışma çözme becerilerini kullanmıştır. Ayrıca, duygularını uygun biçimde ifade etme alışkanlığı kazanmış ve kişisel güvenlikleri için “Hayır!” demenin önemini anlamışlardır (Şekil 11).



Şekil 3.11 İletişim Çatışmaları Üzerine Drama Çalışması

Bu disiplinler arası yaklaşım, proje sürecini zenginleştirerek öğrencilerin hem akademik hem de sosyal becerilerinin geliştirilmesine olanak tanımıştır. Proje boyunca kullanılan yöntem ve teknikler, iletişim becerilerinin güçlendirilmesine, problem çözme ve eleştirel düşünme yeteneklerinin artırılmasına katkı sağlamış ve iş birliği içinde bir ürün ortaya koyma becerilerinin desteklenmesini mümkün kılmıştır.

Proje çıktıları, "İletişim Dünyası" temalı bir sınıf sergisiyle sunulmuştur. Tüm projeler bir araya getirilerek öğrencilerin çalışmalarını sergileyebileceği bir ortam oluşturulmuş ve sergi alanı organize edilmiştir. Her grubun ürünlerini sergilemesi için rehberlik sağlanmış, sergiye diğer sınıflardan öğrencilerin ve öğretmenlerin katılımı gerçekleştirilmiştir. Bu etkinlik, öğrencilerin iletişim becerilerini gerçek bir ortamda uygulamalarına olanak tanımış ve çalışmalarını paylaşarak özgüven kazanmaları desteklenmiştir (Şekil 3.12).



Şekil 3.12 Proje Sergisinde Öğrencilerin Çalışmalarını Sunumu.

3.4.2.1.5 Projenin Değerlendirilmesi Aşaması

Proje tabanlı öğrenme sürecinde, öğrencilerin bireysel, akran ve grup performansları, öz değerlendirme ve sergi etkinlikleriyle çok yönlü bir şekilde değerlendirilmiştir. Bu süreç, öğrencilerin hem öğrenme çıktılarının hem de süreç boyunca geliştirdikleri becerilerin analiz edilmesine olanak sağlamıştır. Değerlendirme süreci; öz değerlendirme, akran değerlendirme, grup değerlendirme, sınıf sergisi, öğretmen değerlendirmesi ve katılımcı geri bildirimleri gibi aşamalardan oluşmuştur.

Proje sürecinde, öğrencilerin bireysel katkılarını ve öğrenme deneyimlerini analiz etmeleri amacıyla öz değerlendirme yapılmıştır. Bu değerlendirme sürecini kolaylaştırmak için bir form hazırlanmış ve formda "Projede en çok neyi başardım?", "Daha iyi yapabileceğim bir şey var mıydı?" ve "Proje sürecinde öğrendiğim en önemli şey nedir?" gibi sorulara yer verilmiştir. Öz değerlendirme süreciyle, öğrencilerin kendi öğrenme süreçlerini eleştirel bir şekilde değerlendirmeleri ve geliştirme alanlarını fark etmeleri sağlanmıştır. Aynı zamanda, meta bilişsel farkındalıklarının artırılması hedeflenmiş ve öğrenme süreçlerini daha bilinçli bir şekilde yönetmeleri desteklenmiştir.

Grup çalışmaları, proje tabanlı öğrenmenin temel unsurlarından biri olarak ele alınmış ve grup değerlendirme formları kullanılarak ekip çalışmasındaki katkılar ve grup dinamikleri analiz edilmiştir. Formlarda "Grubumuzun en güçlü yönü neydi?", "Grubumuzun daha iyi yapabileceği bir şey var mıydı?" ve "Grup üyeleri arasında iş birliği nasıldı?" gibi sorular yer almıştır. Bu değerlendirme süreciyle, öğrencilerin iş birliği, sorumluluk paylaşımı ve takım çalışması becerilerini geliştirmeleri sağlanmış, aynı zamanda grup içindeki rollerini ve sorumluluklarını daha iyi anlamaları desteklenmiştir.

Proje sürecinde, öğrencilerin bireysel ve grup performansları belirli kriterlere göre değerlendirilmiştir. Değerlendirme sürecinde, proje sürecine katılım ve iş birliği, ürünlerin özgünlüğü ve yaratıcılığı, proje sunumundaki iletişim becerileri ve proje hedeflerine ulaşma düzeyi gibi kriterler dikkate alınmıştır. Öğrencilerin güçlü yönlerini vurgulayan ve geliştirme alanlarına yönelik öneriler içeren geri bildirimler sağlanmıştır.

Sergi sırasında, diğer sınıflardan gelen öğrenciler ve öğretmenler projeler hakkında geri bildirimde bulunmuş ve bu geri bildirimler öğrencilerle paylaşılmıştır. Bu süreçle, öğrencilerin çalışmalarını farklı bakış açılarıyla değerlendirmeleri sağlanmış ve projelerin etkisi artırılmıştır.

Sonuç olarak, değerlendirme süreciyle öğrencilerin bireysel ve grup performansları çok yönlü bir şekilde analiz edilmiş, iletişim, iş birliği, problem çözme ve öz değerlendirme becerilerinin geliştirilmesi desteklenmiştir. Proje tabanlı öğrenme yaklaşımı, öğrencilerin hem akademik hem de sosyal becerilerinin gelişimine katkı sağlamış ve öğrenme sürecini daha anlamlı hale getirmiştir.

3.4.2.2 İkinci Aşama: Okuma Kültürü Teması (5-8.Hafta)

3.4.2.2.1 Proje Konusunun Belirlenmesi

Projenin ilk aşamasında, öğrencilerin kitap okuma alışkanlığına yönelik farkındalık kazanmaları ve proje konusunu belirlemeleri hedeflenmiştir. Ders, öğrencilerin eleştirel düşünme becerilerini geliştirecek ve aktif katılımlarını teşvik edecek yöntem ve tekniklerle yapılandırılmıştır. Bu bağlamda, dersin başlangıcında "Okuma Alışkanlığı" ile ilgili kısa bir bilgilendirici metin okutulmuş ve bu metin üzerinden tartışma başlatılmıştır.

“Montaigne’e göre, dostluk ve aşk gibi iki tür ilişki büyük ölçüde tesadüflere ve başkalarına bağlıdır; biri kolayca arayarak bulunamaz, diğeri ise zamanla yıpranır ve solup gider. Bu nedenle, bu ilişkiler insanın hayatını bütünüyle dolduramaz. Oysa kitaplarla kurulan ilişki, çok daha sağlam ve kişiye ait bir bağdır. Diğer ilişkilerin kendine özgü üstünlükleri olsa da kitaplarla olan bağ daha kalıcı ve faydalıdır. Kitaplar, yaşam boyunca her an ulaşılabilir; özellikle yaşlılıkta ve yalnızlıkta insana eşlik eder, sıkıntılı zamanlarda teselli sunar ve istenmeyen ortamlardan kolayca uzaklaşma imkânı verir.”

Öğrenciler, metni okuduktan sonra öğretmenin yönlendirdiği sorularla metni analiz etmiş ve tartışmaya katılmışlardır. Bu metin, öğrencilerin okuma alışkanlığının bireysel ve toplumsal faydalarını anlamalarına yardımcı olmuş ve tartışma için bir temel oluşturmuştur. Bu süreçte, öğrencileri okuma stratejilerini kullanma ve metnin konusunu belirleme kazanımları desteklenmiştir. Metin okunduktan sonra, öğretmen tarafından şu sorular yöneltilmiştir:

- "Metnin ana fikri nedir?"
- "Metinde okuma alışkanlığının bireysel ve toplumsal faydaları nelerdir?"
- "Okuma alışkanlığı nedir ve teknolojinin gelişimi bu alışkanlığı nasıl etkilemiştir?"

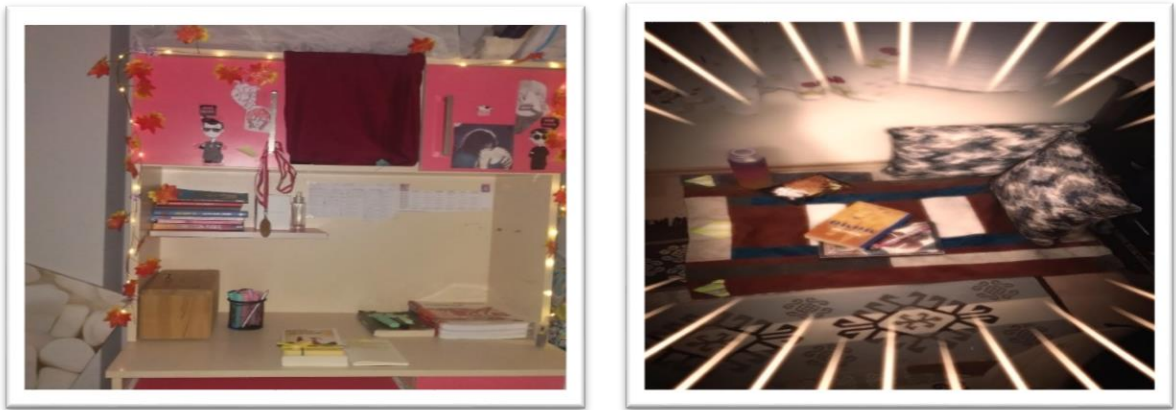
Bu sorular, öğrencilerin metnin ana fikrini/ana duygusunu belirleme, metnin içeriğini yorumlama ve okuduklarını özetleme kazanımlarını geliştirmelerine katkı sağlamıştır.

Metin analizi tamamlandıktan sonra, öğretmen tarafından sınıfa "Neden insanlar kitap okumuyor?" sorusu yöneltilmiş ve bu soru çerçevesinde bir Sokratik tartışma başlatılmıştır. Tartışma sırasında, öğrenciler konuşma stratejilerini uygulama ve beden dilini etkili bir şekilde kullanma becerilerini geliştirmiştir. Sokratik Tartışma Yönetimi'nin kullanıldığı süreçte, öğrencilerin kitap okuma alışkanlığına dair farkındalık kazanmaları sağlanmış ve proje konusunun temelleri atılmıştır. Bu yöntem, öğrencilerin yalnızca bilgi edinmelerini değil, aynı zamanda bu bilgiyi sorgulamalarını ve derinlemesine düşünmelerini teşvik etmiştir.

3.4.2.2.2 Bilgi Toplama ve Planlama Aşaması

Proje sürecinin ikinci aşamasında, öğrencilerin kitap okuma alışkanlığını geliştirmek ve bu konuda farkındalık oluşturmak amacıyla çeşitli araştırma ve uygulama çalışmaları gerçekleştirilmiştir. Bu süreçte, öğrenciler bireysel ve grup çalışmaları yaparak kitap okuma alışkanlığını farklı boyutlarıyla ele almışlardır.

Öğrenciler, kitap okuma alışkanlığını desteklemek amacıyla evlerinde kitap okuma alanları düzenlemişlerdir. Kitap okuma alanlarının düzenlenmesi sırasında aile bireylerinden destek alarak aile içi iş birliğini güçlendirmiş ve kitap okuma alışkanlığını aile ortamına taşımışlardır. Bu etkinlik, öğrencilerin bireysel sorumluluk alma ve düzenli bir okuma alışkanlığı geliştirme becerilerini desteklemiştir. Ayrıca, aile bireyleriyle birlikte kitap okuma saatleri düzenlemiş ve bu etkinlikler sırasında aile içi iletişimi güçlendirmişlerdir. Ailecek kitap okuma saatleri, öğrencilerin okuma alışkanlığını sosyal bir etkinlik haline getirmelerine olanak sağlamış ve okuma sürecini daha keyifli bir hale getirmiştir. Bu etkinlik, öğrencilerin okuma alışkanlığını yalnızca bireysel bir faaliyet olarak değil, aynı zamanda toplumsal bir değer olarak görmelerine katkı sağlamıştır (Şekil 3.13).



Şekil 3.13 Öğrencilerin Evlerinde Düzenledikleri Kitap Okuma Alanları

Öğrenciler, okudukları kitapların ana fikrini ve içeriğini analiz ederek bu bilgileri yansıtan özgün kapak tasarımları oluşturmuşlardır. Tasarım sürecinde, görsel unsurları bilinçli bir şekilde kullanarak yaratıcılık ve estetik becerilerini geliştirmişlerdir. Hazırladıkları tasarımları sınıf ortamında paylaşarak geri bildirim almış, bu süreçte eleştirel düşünme ve yapıcı eleştiri becerilerini pekiştirmişlerdir. Geri bildirimler doğrultusunda tasarımlarını yeniden düzenleyen öğrenciler, yaratıcı süreçte esneklik ve gelişim anlayışını benimsemişlerdir. Bu etkinlik hem bireysel yaratıcılıklarını hem de sosyal etkileşim becerilerini geliştirmelerine katkı sağlamıştır (Şekil 3.14).



Şekil 3.14 Öğrencilerin Okudukları Kitaplara Yönelik Özgün Kapak Tasarımları

Bireysel çalışmaların tamamlanmasının ardından, öğrenciler belirledikleri proje konusuna yönelik çözüm önerileri geliştirmek ve daha kapsamlı bir çalışma yürütmek amacıyla proje grupları oluşturmuştur. Grup oluşturma sürecinde, öğrencilerin ilgi alanları ve bireysel yetenekleri göz önünde bulundurulmuş, her grubun farklı bakış açıları ve becerilerle zenginleşmesi hedeflenmiştir. Gruplar, iletişim ve iş birliği becerilerini etkin bir şekilde kullanarak proje sürecini planlamış ve görev dağılımı yapmıştır.

Bilgi toplama sürecinde, öğrenciler kitap okuma alışkanlıklarını daha iyi anlamak ve bu konuda farkındalık oluşturmak amacıyla bir anket hazırlamışlardır. Anket hazırlama sürecinde, öğrenciler öncelikle kitap okuma alışkanlıklarını etkileyen faktörleri belirlemek için beyin fırtınası yapmış ve bu doğrultuda sorular oluşturmuşlardır. Soruların açık, anlaşılır ve amaca uygun olmasına özen gösterilmiş, anketin hem nicel hem de nitel veriler sağlayacak şekilde yapılandırılması hedeflenmiştir. Örneğin, "Günde ne kadar süre kitap okuyorsunuz?" gibi ölçülebilir soruların yanı sıra, "Kitap okumayı tercih etmemenizin en önemli nedeni nedir?" gibi açık uçlu sorular da ankete dahil edilmiştir (Şekil 3.15).

OKUMA ALIŞKANLIKLARI ANKETİ

Soru 1: Yaşınız
33 Anem

Soru 2: En Son Ne Zaman Kitap Okudunuz?
Dün () 1 Hafta Önce () 1 Ay Önce () 3 Ay Önce () 3 Aydan Daha Fazla ()

Soru 3: Kitap Okumanıza Etkilenen Sebep Nedir?
() Okul Ödevi () Arkadaş Tavsiyesi () Kitapçıda Beğenmem () Öğretmenin Alımı ()
() Kitap Hakkında Yazılmış Bir Tandırın Yazısı
() Diğer (Belirtiniz) _____

Soru 4: Sizin Kitap Okuma İnsana Ne Kazandırır?
() Diğer İnsanlara Göre Kültürün Artmakta
() Kelime Hazinesi Gelişmekte
() Hayal Dünyası Geliyor
() Diğer (Belirtiniz) _____

Soru 5: Kaç Defa Yaşadığınız Şehirde Bulunan Halk Kütüphanesine Ne Sıklıkta Gidersiniz?
() Hiç () Ayda 1 Kez () Ayda 2 Kez () Ayda 3 Kez () Ayda 4 Kez ve Daha Fazla

Soru 6: Sizin Kitap Okumaya Engel Olan Unsurlar Nelerdir?
() Televizyon-Bilgisayar () Telefon () Odevler () Ev işi
() Diğer (Belirtiniz) _____

Soru 7: Evinizde Kaç Adet Kitap Var?
() 1-9 () 10-19 () 20-29 () 30 ve Daha Fazla → Anem'in özel kitapları

Soru 8: Okuduğunuz Bir Kitaba Arkadaşınıza veya Tanıdığını Birine Tavsiye Ettiniz mi?
() Evet → Anem Ne Aslı kitabına tavsiye etmişti
() Hayır

Soru 9: Şimdiye Kadar Kaç Kitap Okudunuz?
() 1-19 () 20-49 () 50-99 () 100 ve üstü

Soru 10: Kitap Okuma Alışkanlığınıza Var mı?
() Evet
() Hayır

Soru 11: Bir kadının kitap okumama nedeni nedir?
- Ev işi
- Yemek yapmak
- Çocuklara bakmak

Şekil 3.15 Öğrencilerin Kitap Okuma Alışkanlıklarını Araştırmak için Hazırladığı Anket Çalışması

Öğrenciler, anket sonuçlarını topladıktan sonra bu verileri analiz etmiş ve grafik, tablo gibi görsel araçlarla sunuma uygun hale getirmiştir. Verilerin analizi sırasında, öğrenciler kitap okuma alışkanlıklarını etkileyen temel nedenleri belirlemiş ve bu nedenlere yönelik çözüm önerileri geliştirmiştir. Örneğin, kitap okumama nedenleri arasında zaman yönetimi eksikliği, teknoloji bağımlılığı ve kitaplara erişim zorluğu gibi faktörler öne çıkmıştır. Bu analiz süreci, öğrencilerin eleştirel düşünme ve veri yorumlama becerilerini geliştirmiştir.

Anket sonuçları, grup üyeleri tarafından sınıf ortamında sunulmuş ve diğer gruplarla tartışılmıştır. Bu süreçte, öğrenciler hem kendi bulgularını paylaşmış hem de diğer grupların görüşlerini dinleyerek farklı bakış açıları kazanmıştır. Anket çalışması, öğrencilerin araştırma yapma, veri toplama ve analiz etme becerilerini geliştirmesinin yanı sıra, kitap okuma alışkanlıklarıyla ilgili somut veriler elde etmelerine olanak sağlamıştır. Bu süreçte, öğrencilerin grafik, tablo ve çizelgeyle sunulan bilgileri yorumlama ve bilgi kaynaklarını etkili bir şekilde kullanır kazanımları desteklenmiştir.

Bilgi toplama ve planlama aşamasında, disiplinler arası bir yaklaşım benimsenmiş ve farklı derslerin kazanımları proje süreciyle bütünleştirilmiştir. Matematik dersi kapsamında, öğrenciler anket sonuçlarını grafik ve tablolarla görselleştirerek veri analizi ve yorumlama becerilerini geliştirmiştir. Bu süreçte, öğrenciler elde ettikleri verileri sistematik bir şekilde düzenlemiş ve görsel araçlar kullanarak sunuma uygun hale getirmiştir. Görsel Sanatlar dersi kapsamında, öğrenciler kitap kapaklarının tasarımı sırasında estetik duyarlılıklarını ve

yaratıcılık becerilerini geliştirme fırsatı bulmuştur. Tasarım sürecinde, görsel unsurların bilinçli bir şekilde kullanımı teşvik edilmiş ve öğrencilerin sanatsal ifade yetenekleri desteklenmiştir. Bilişim Teknolojileri dersine yönelik, öğrenciler internet üzerinden araştırma yaparken arama motorlarını etkili bir şekilde kullanmayı öğrenmiş ve güvenilir bilgiye ulaşma becerilerini geliştirmiştir. Ayrıca, EBA gibi dijital platformlardan yararlanarak farklı içeriklere erişim sağlamış ve bu süreçte dijital okuryazarlık becerilerini pekiştirmiştir. Rehberlik dersi kazanımları doğrultusunda, öğrenciler öğrenme sürecinde karşılaştıkları zorlukların üstesinden gelmek için farklı çözüm yolları denemiş ve karar verme sürecinde alternatif düşünceler geliştirmenin önemini kavramıştır. Bu süreç, öğrencilerin bireysel ve grup dinamikleri içinde sorumluluk alma, iş birliği yapma ve problem çözme becerilerini desteklemiştir.

3.4.2.2.3 İş Bölümünün Yapılması ve Çalışma Takviminin Oluşturulması

Proje sürecinin bu aşamasında, daha önce oluşturulan gruplar arasında görev paylaşımı yapılmış ve her bir grup üyesine belirli sorumluluklar atanmıştır. Bu görev paylaşımı, proje sürecinin daha planlı ve verimli bir şekilde ilerlemesini sağlamak amacıyla gerçekleştirilmiştir. Grup üyelerine lider, yazıcı, zaman yöneticisi ve materyal sorumlusu gibi roller atanmış; bu roller aracılığıyla grup içindeki sorumluluklar netleştirilmiş ve her bir öğrencinin projeye aktif katılımı teşvik edilmiştir.

Lider, grup çalışmalarını koordine etmek, grup üyeleri arasında iletişimi sağlamak ve proje sürecinin genel ilerleyişinden sorumlu olmuştur. Yazıcı, grup tartışmalarında alınan kararları ve proje ile ilgili metinleri düzenlemekle görevlendirilmiştir. Zaman yöneticisi, proje aşamalarının belirlenen takvime uygun bir şekilde ilerlemesini takip etmiş ve grup üyelerinin zaman yönetimi konusunda desteklenmesini sağlamıştır. Materyal sorumlusu ise, proje için gerekli kaynakların toplanması, düzenlenmesi ve sunum materyallerinin hazırlanmasından sorumlu olmuştur.

Görev paylaşımı, grup içindeki iş birliğini artırmayı ve her bir öğrencinin sorumluluk alarak projeye katkıda bulunmasını sağlamayı hedeflemiştir. Ayrıca, bu süreçte öğrencilerin liderlik, organizasyon, yazılı ve sözlü iletişim, zaman yönetimi ve problem çözme gibi becerilerinin geliştirilmesi amaçlanmıştır. Görev paylaşımı sayesinde, proje sürecinin daha düzenli bir şekilde ilerlemesi ve her bir aşamanın zamanında tamamlanması için gerekli adımlar atılmıştır (Şekil 3.16).



Şekil 3.16 Öğrencilerin Grup Çalışmaları Sırasındaki Görev Paylaşımı

Proje sürecinin bu aşamasında, Sosyal Bilgiler dersinin kazanımları doğrultusunda, öğrenciler bilimsel araştırma basamaklarını kullanarak okuma alışkanlıklarını etkileyen faktörleri belirlemiş ve bu doğrultuda çözüm önerileri geliştirmiştir. Ayrıca, bilimsel ve teknolojik gelişmelerin gelecekteki yaşam üzerindeki etkilerini tartışarak, teknolojinin okuma alışkanlıkları üzerindeki ve gelecekteki etkilerine ilişkin fikirler ileri sürmüştür. Bu süreç, öğrencilerin bilimsel düşünme ve analiz becerilerini geliştirmelerine katkı sağlamıştır.

Rehberlik dersinin kazanımları doğrultusunda, grup çalışmaları sırasında öğrenciler takım çalışmalarının kişisel gelişime etkilerini deneyimlemiş ve çalışarak bir şey üretmenin sorumluluğunu almıştır. Grup içi tartışmalarda, öğrenciler hem dinleyici hem de katılımcı rolü üstlenmiş, bu süreçte etkili iletişim becerilerini geliştirmiştir. Ayrıca, karar verme sürecinde alternatif düşünceler geliştirmenin önemini fark etmiş ve proje sürecinde karşılaşılan sorunlara farklı çözüm yolları üretmiştir.

Bilişim Teknolojileri dersinin kazanımları doğrultusunda, dijital araçlar kullanılarak çalışma takvimleri oluşturulmuş ve bu takvimler dijital platformlar üzerinden düzenlenmiştir. Grup içi iletişim, dijital platformlar aracılığıyla sağlanmış ve bu süreçte öğrencilerin dijital okuryazarlık becerileri geliştirilmiştir. Bunun yanı sıra, öğrenciler topladıkları verileri sınıflandırmış ve analiz ederek bilgi yönetimi becerilerini pekiştirmiştir.

3.4.2.2.4 Projenin Yürütülmesi ve Sunum Aşaması

Projenin yürütülmesi ve sunum aşaması süreci, öğrencilerin teknolojinin okuma alışkanlıkları üzerindeki etkilerini analiz etmeleri ve bu etkiler doğrultusunda çözüm önerileri geliştirmeleriyle başlamıştır. Sürecin ilk aşamasında, öğrenciler teknolojinin okuma alışkanlıklarını nasıl dönüştürdüğünü anlamak için çevrelerinde gözlemledikleri durumları analiz etmiş ve bu analizler doğrultusunda bir proje planı oluşturmuştur. Teknolojinin okuma alışkanlıkları üzerindeki olumlu ve olumsuz etkilerini sistematik bir şekilde ele almak için balık kılçığı tekniği kullanılmıştır. Bu teknik, öğrencilerin problem çözme ve eleştirel düşünme becerilerini geliştirmelerine olanak sağlamış ve teknolojinin okuma süreçlerine etkilerini daha derinlemesine incelemelerini sağlamıştır.

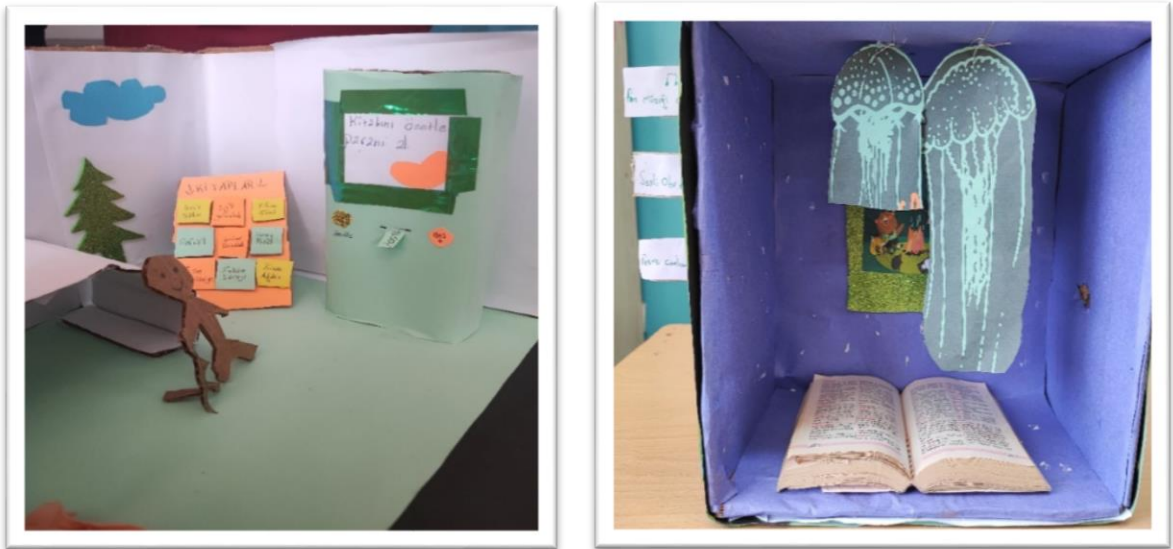
Öğretmen, öğrencilerin proje hedeflerini netleştirmelerine yardımcı olmak amacıyla yönlendirici sorular sormuş ve bu süreçte öğrencilerin problem çözme ve planlama becerileri desteklenmiştir. Örneğin, öğrencilerden dijital okuma platformlarının avantajları ve dezavantajları üzerine düşünceleri istenmiş ve bu süreçte teknolojinin sunduğu fırsatlar ile yarattığı zorluklar tartışılmıştır. Sosyal Bilgiler dersinin kazanımları doğrultusunda, bilimsel araştırma basamakları uygulanmış ve öğrenciler teknolojinin okuma alışkanlıkları üzerindeki etkilerini analiz etmek için veri toplamış ve bu verileri yorumlamıştır. Grup çalışmaları sırasında, öğrenciler iş birliği yaparak görev paylaşımı gerçekleştirmiş ve her grup üyesi belirlenen görevleri üstlenmiştir (Şekil 3.17).



Şekil 3.17 Öğrencilerin Grup Çalışmaları Süreci

Projelerin ön uygulama aşamasında öğrencilere rehberlik edilmiş ve ürünlerin tamamlanmasına yönelik geri bildirimlerde bulunulmuştur. Bu süreçte, öğrencilerin yazılı iletişim becerileri geliştirilmiş ve yazdıkları içeriklere uygun başlık belirleme kazanımı uygulanmıştır. Rehberlik dersinin kazanımları doğrultusunda, öğrenciler çalışarak bir ürün ortaya koymanın sorumluluğunu almış ve takım çalışmalarının kişisel gelişime etkilerini fark etmiştir. Ayrıca, proje sürecinde karşılaşılan zorluklara yönelik farklı çözüm yolları geliştirerek yaratıcı problem çözme becerilerini pekiştirmiştir.

Proje süreci, disiplinler arası bir yaklaşımla zenginleştirilerek öğrencilerin farklı alanlarda bilgi ve beceri kazanmalarına olanak tanımıştır. Bilişim Teknolojileri dersinin kazanımları doğrultusunda, öğrenciler arama motorlarını kullanarak ileri düzeyde araştırmalar yapmış ve bilgiye ulaşma sürecinde zararlı ve gereksiz içerikleri ayırt etme becerisi kazanmıştır. Ayrıca, EBA platformu üzerinden farklı içeriklere erişim sağlanmış ve toplanan veriler türlerine göre sınıflandırılarak projelerde kullanılmıştır. Öğrenciler, dijital okuma platformlarının erişim kolaylığı, taşınabilirlik ve çevre dostu özellikleri gibi avantajlarını tartışmış; aynı zamanda ekran okumanın dikkat dağınıklığına yol açabileceği ve derinlemesine okuma alışkanlıklarını zayıflatabileceği gibi olumsuz yönleri de değerlendirmiştir. Görsel Sanatlar dersinin kazanımları doğrultusunda, öğrenciler okuma alışkanlıkları temasıyla ilgili görsel materyaller hazırlamış ve bu materyalleri projelerine uygulamıştır. Farklı materyal ve teknikler kullanılarak oluşturulan görsel çalışmalar, öğrencilerin yaratıcı düşünme becerilerini desteklemiştir. Proje çıktıları, "Okumanın Geleceği" temalı bir sınıf sergisiyle sunulmuştur (Şekil 18 ve Şekil 19).



Şekil 3.18 Öğrencilerin Kitap Okuma Alışkanlığını Desteklemek için Tasarladığı Teknolojik Çalışmalar



Şekil 3.19 "Okumanın Geleceği" Temalı Sınıf Sergisinde Öğrencilerin Proje Sunumları

Proje çıktılarının sunulduğu sergi, öğrencilerin edindikleri iletişim becerilerini gerçek bir ortamda sergilemelerine olanak tanımıştır. Farklı sınıflardan öğrenciler ve öğretmenlerin katılımıyla gerçekleştirilen bu etkinlik, çok yönlü geri bildirimlerle zenginleşmiş ve öğrencilerin öz değerlendirme yapmalarına katkı sağlamıştır. İkinci proje sürecinde öğrenciler, artırılmış gerçeklik ve yapay zekâ gibi yenilikçi teknolojilerin okuma deneyimlerini nasıl dönüştürdüğünü derinlemesine incelemiştir. Bu bağlamda, sayısal teknolojilerin geleneksel okuma alışkanlıklarını destekleme olanakları üzerine yaratıcı çözüm önerileri geliştirilmiş ve örnek uygulamalar tasarlanmıştır. Proje boyunca benimsenen iş birlikli öğrenme yaklaşımı ve sorun odaklı yöntem, öğrencilerin eleştirel düşünme ve yaratıcı sorun çözme becerilerinin gelişimine önemli katkılar sunmuştur. Bu deneyimsel süreç, öğrencilerin teknoloji destekli okuma yöntemleri geliştirmelerini, sayısal okuryazarlık becerilerini ilerletmelerini ve 21. yüzyıl öğrenme yeterliklerini kazanmalarını sağlamıştır. Ayrıca, öğrencilerin teknolojinin eğitim süreçlerindeki dönüştürücü rolünü kavramaları ve bu dönüşüme etkin katılımcılar olarak katkıda bulunmaları açısından değerli bir öğrenme deneyimi oluşturmuştur.

3.4.2.2.5 Projenin Değerlendirilmesi Aşaması

Proje tabanlı öğrenme sürecinde, öğrencilerin teknolojinin okuma alışkanlıkları üzerindeki etkilerini analiz etmeleri ve bu etkiler doğrultusunda çözüm önerileri geliştirmeleri hedeflenmiştir. Değerlendirme süreci, öğrencilerin bireysel, akran ve grup

performanslarını çok yönlü bir şekilde ele almıştır. Bu kapsamda öz değerlendirme, akran değerlendirme, grup değerlendirme, sınıf sergisi, öğretmen değerlendirmesi ve katılımcı geri bildirimleri gibi yöntemler kullanılmıştır. Değerlendirme sürecinde, katılım ve iş birliği, ürünlerin özgünlüğü, iletişim becerileri ve proje hedeflerine ulaşma düzeyi gibi kriterler dikkate alınmıştır.

3.5 Kontrol Grubunda Uygulanan Öğretim Süreci

Kontrol grubunda (n=23), sekiz haftalık uygulama sürecinde 2023-2024 eğitim-öğretim yılı Türkçe dersi öğretim programı çerçevesinde öğretim faaliyetleri yürütülmüştür. Bu süreçte, öğretim programında yer alan kazanımlar doğrultusunda, ders kitabındaki metinler ve etkinlikler temel alınarak dersler işlenmiştir. Öğretim sürecinde, metin inceleme, sözcük çalışmaları, anlama-yorumlama etkinlikleri, dilbilgisi uygulamaları ve yazma çalışmaları gibi temel dil becerilerini geliştirmeye yönelik etkinlikler gerçekleştirilmiştir. Kontrol grubundaki öğrenciler, bireysel ve grup çalışmaları, soru-cevap, beyin fırtınası ve tartışma gibi çeşitli öğretim yöntem ve teknikleriyle desteklenen öğrenme ortamlarında bulunmuşlardır. Öğretim süreci, mevcut programın öngördüğü kazanım odaklı yaklaşım çerçevesinde, öğretmen rehberliğinde ve öğrenci katılımını destekleyecek şekilde yapılandırılmıştır. Kontrol grubunda, deney grubundan farklı olarak proje tabanlı öğrenme yaklaşımı uygulanmamış, mevcut öğretim programının standart uygulamaları takip edilmiştir.

3.6 Deneysel Uygulama Sonrası Süreç

Türkçe dersi kapsamında sekiz hafta süren proje tabanlı öğrenme uygulamaları tamamlandıktan sonra, deney grubu öğrencilerinin proje etkinlikleri dosyalanmış ve araştırma gruplarında öğrencilere akademik güdülenme ölçeği, yaratıcı problem çözme özellikleri envanteri ve akademik erteleme ölçeği son test olarak 13-17 Mayıs 2024 tarihleri arasında tekrar uygulanmıştır. Uygulama sürecinde elde edilen nicel veriler, SPSS 22 paket programı kullanılarak bilgisayar ortamına aktarılmış ve bu verilerin analiziyle uygulama sonrası işlemler tamamlanmıştır.

3.7 Verilerin analizi

Araştırmada, proje tabanlı öğrenme yaklaşımının ortaokul öğrencilerinin Türkçe dersindeki akademik güdülenme düzeyleri, yaratıcı problem çözme becerileri ve akademik

erteleme eğilimleri üzerindeki etkisi yarı deneysel desen kullanılarak incelenmiştir. Araştırma sürecinde hem deney hem de kontrol gruplarına uygulama öncesinde ve sonrasında ölçümler gerçekleştirilmiştir. Veri toplama aşamasında, geçerlik ve güvenirlik analizleri tamamlanmış olan "Akademik Güdülenme Ölçeği", "Yaratıcı Problem Çözme Özellikleri Ölçeği" ve "Akademik Erteleme Ölçeği" kullanılmıştır. Elde edilen veriler, SPSS 22.0 istatistik yazılımı aracılığıyla analiz edilmiştir.

Çalışmanın temel amacı, deney ve kontrol grupları arasındaki son test puan farklılıklarını, ortak değişken olarak alınan ön test puanlarının etkisini kontrol ederek incelemektir. Deneysel çalışma sürecinde, uygulama öncesi ve sonrasında kullanılan ölçeklerden elde edilen verilerin analizinde, öncelikle verilerin normal dağılıma uygun olup olmadığı incelenmiştir. Bu amaçla, ortalama, mod, medyan, çarpıklık ve basıklık değerleri değerlendirilmiş; elde edilen bulgular doğrultusunda verilerin normal dağılım gösterdiği belirlenmiştir. Normal dağılım varsayımının sağlanması nedeniyle, verilerin analizinde parametrik testler tercih edilmiştir.

Bununla birlikte, grupların homojen dağılıp dağılmadığını belirlemek amacıyla, ön test puanlarına bağımsız örneklem t-testi uygulanmıştır. Yapılan analiz sonucunda, deney ve kontrol gruplarının ön test puanları arasında istatistiksel olarak anlamlı bir fark bulunmadığı tespit edilmiştir. Bu bulgu, grupların başlangıç düzeylerinde homojen olduğunu ve deneysel işlemin etkisinin daha sağlıklı bir şekilde değerlendirilebileceğini göstermektedir.

Verilerin analizinde, ön test puanları kontrol edilerek deney ve kontrol gruplarının akademik güdülenme düzeyleri, yaratıcı problem çözme becerileri ve akademik erteleme eğilimleri değişkenlerine ilişkin son test puanları arasındaki farklar istatistiksel olarak değerlendirilmiştir. Bu amaçla, tek yönlü kovaryans analizi (ANCOVA) uygulanmış; analiz sürecinde parametrik testler tercih edilmiş ve ilgili varsayımlar kontrol edilmiştir.

Yalnızca istatistiksel anlamlılık düzeyinin (p değeri) raporlanması, elde edilen bulguların uygulamadaki önemini tam olarak yansıtmayabileceğinden, analizlerde etki büyüklüğü de dikkate alınmıştır (Cohen, 2013; Field, 2024). Etki büyüklüğü, uygulanan müdahalenin ya da gözlenen farkın pratikte ne derece önemli olduğunu ortaya koyan ve bulguların yorumlanmasında önemli bir tamamlayıcı olarak kabul edilen bir ölçüttür (Büyüköztürk, 2022). Bu çalışmada, gruplar arasındaki farkın toplam varyans içindeki oranını gösteren eta kare (η^2) değeri kullanılmıştır. Literatürde, eta kare değerinin 0,01'in altında olması küçük, 0,06 civarında olması orta ve 0,14 ve üzerinde olması ise büyük etki büyüklüğünü ifade

etmektedir (Cohen, 2013; Pallant, 2020). Etki büyüklüğünün raporlanması, araştırma bulgularının hem bilimsel hem de uygulamaya dönük anlamlılığının değerlendirilmesine katkı sağlamaktadır (Büyüköztürk, 2022; Field, 2024). Bu analizler aracılığıyla, proje tabanlı öğrenme yaklaşımının akademik güdülenme düzeyi, yaratıcı problem çözme becerisi ve akademik erteleme eğilimleri üzerindeki etkileri ortaya konulmuş ve bu yöntemin mevcut öğretim yöntemlerine kıyasla etkililiği karşılaştırmalı olarak değerlendirilmiştir.

ANCOVA analizinin uygulanabilmesi için bazı temel varsayımların sağlanması gerekmektedir. Alan yazında bu varsayımlar aşağıda belirtilmiştir (Büyüköztürk, 2021; Field, 2013):

- Bağımlı değişkenin ve ortak değişkenin sürekli ölçekte olması,
- Bağımlı değişkenin her grup için normal dağılım göstermesi (normallik varsayımı),
- Gruplar içi regresyon eğimlerinin eşit olması,
- Grup varyanslarının birbirine eşit olması (varyans homojenliği),
- Örneklemelerin birbirinden bağımsız olması.

Bu çalışmada kullanılan tüm ölçeklerden elde edilen verilerin sürekli değişkenlerden oluştuğu, gruplar arasında normallik, varyans homojenliği ve regresyon eğimlerinin eşit olması varsayımlarının sağlandığı görülmüştür. Dolayısıyla ANCOVA analizinin gerçekleştirilmesi için gerekli koşullar sağlanmış ve ilgili istatistiksel yöntemlerin kullanımı uygun bulunmuştur.

Araştırma verilerinin analizinde kullanılan tek yönlü kovaryans analizi (ANCOVA), bağımlı değişken üzerindeki tedavi etkisini değerlendirirken, bağımlı değişkenle ilişkili diğer değişkenlerin etkisini istatistiksel olarak kontrol etme olanağı sağlamaktadır (Büyüköztürk, 2019). Ön test-son test kontrol gruplu yarı deneysel desenlerde, başlangıç puan farklılıklarının kontrol edilerek son test puanları üzerindeki tedavi etkisinin daha hassas bir şekilde değerlendirilebilmesi için ANCOVA'nın en uygun yöntem olduğu belirtilmektedir (Büyüköztürk, 2019). ANCOVA'nın güçlü yönü, hata varyansını azaltarak istatistiksel gücü artırması ve deney öncesi grup farklılıklarından kaynaklanan yanlılığı en aza indirmesi olarak öne çıkmaktadır.

BÖLÜM IV

BULGULAR

Bu bölümde, ortaokul 6. sınıf öğrencilerinin Türkçe dersinde PTÖY'nin akademik güdülenme (AG), yaratıcı problem çözme (YPÇ) ve akademik erteleme (AE) üzerindeki etkilerine ilişkin araştırma bulguları sunulmaktadır. Sekiz haftalık deneysel süreç sonunda elde edilen veriler, sistematik analizler sonucunda tablolar halinde düzenlenmiş ve araştırmanın alt problemleri doğrultusunda derinlemesine yorumlanmıştır. Bulgular, PTÖY'nin mevcut öğretim yöntemlerine kıyasla öğrenci çıktıları üzerindeki farklılaşan etkilerini ortaya koymak üzere yapılandırılmıştır.

4.1 Araştırma Gruplarının AG, YPÇ ve AE Ön ve Son Test Puanlarında Normallik Varsayımının Test Edilmesi

Araştırmada yer alan grupların AG, YPÇ ve AE değişkenlerine ait ön test ve son test puanlarının dağılımının normalliği, normallik analizi ile incelenmiştir. Bu kapsamda, ortalama (mean), medyan (median), tepe değeri (mode), çarpıklık (skewness) ve basıklık (kurtosis) değerleri gibi temel dağılım ölçütleri değerlendirilmiştir. Analiz sonuçlarına ilişkin ayrıntılı bulgular Tablo 4.1'de sunulmaktadır.

Tablo 4.1

Araştırma Gruplarının Ön Test ve Son Test Puanlarının Normallik Testi Bulguları

Değişkenler	Grup	$\bar{X}$	Medyan	Tepe Değer	Çarpıklık	Basıklık
AG Ön Testi	Deney Grubu	3,74	3,90	3,25	-,389	-1,367
	Kontrol Grubu	3,74	3,60	3,60	-,193	-,510
AG Son Testi	Deney Grubu	3,97	4,15	4,15	-,919	-,153
	Kontrol Grubu	3,42	3,45	3,45	-,041	-,460
YPÇ Ön Testi	Deney Grubu	3,54	3,40	3,35	,037	-,247
	Kontrol Grubu	3,58	3,48	3,45	,260	-,102
YPÇ Son Testi	Deney Grubu	4,03	4,10	3,75	-,958	1,025
	Kontrol Grubu	3,35	3,35	3,18	-,261	-,065
AE Ön Testi	Deney Grubu	1,40	1,42	1,47	,366	-,505
	Kontrol Grubu	1,29	1,21	1,16	1,72	2,81
AE Son Testi	Deney Grubu	1,46	1,34	1,16	1,31	1,84
	Kontrol Grubu	1,92	1,89	1,89	,237	-,065

Not: AG: akademik güdülenme, YPÇ: yaratıcı problem çözme, AE: akademik erteleme

Tablo 4.1'de, araştırma gruplarındaki öğrencilerin AG ön test ve son test puanlarının normallik istatistikleri incelendiğinde deney grubunda AG ön test puanları için aritmetik ortalama 3,74, medyan 3,90 ve tepe değer 3,25; son testte ise aritmetik ortalama 3,97, medyan ve tepe değer 4,15'tir. Kontrol grubunda ise ön testte aritmetik ortalama 3,74, medyan ve tepe değer 3,60; son testte ise aritmetik ortalama 3,42, medyan ve tepe değer 3,45'tir. Her iki grupta da aritmetik ortalama, medyan ve tepe değerlerin birbirine yakın olması, puanların normal dağıldığını göstermektedir (Büyüköztürk, 2022). AG ön testi için, deney grubunda çarpıklık ve basıklık değerleri sırasıyla (-,389; -1,367), kontrol grubunda ise (-0,193; -,510) olarak hesaplanmıştır. Son test için ise deney grubunda çarpıklık ve basıklık değerleri (-,919; -,153), kontrol grubunda ise (-,041; -,460) olarak belirlenmiştir. Her iki grubun çarpıklık ile basıklık değerlerinin +1,5 ve -1,5 aralığında bulunması, grupların akademik güdülenme ön test ve son test puanlarının genel olarak normal dağıldığını göstermektedir (Tabachnick ve Fidell, 2012).

Araştırmada yer alan iki farklı gruptaki öğrencilerin YPÇ ile ilgili ön test ve son test puanlarının normallik istatistikleri incelendiğinde, deney grubunda ön test için aritmetik ortalama 3,54, medyan 3,40 ve tepe değer 3,35; son testte ise aritmetik ortalama 4,03, medyan 4,10 ve tepe değer 3,75'tir. Kontrol grubunda ise ön testte aritmetik ortalama 3,58, medyan 3,48 ve tepe değer 3,45; son testte ise aritmetik ortalama 3,35, medyan 3,35 ve tepe değer 3,18'dir. Her iki grupta da aritmetik ortalama, medyan ve tepe değerlerin birbirine yakın olması, puanların normal dağıldığını göstermektedir (Büyüköztürk, 2022). YPÇ ön testi için, deney grubunda çarpıklık ve basıklık değerleri sırasıyla (,037; -,247), kontrol grubunda ise (,260; -,102) olarak hesaplanmıştır. Son test için ise deney grubunda çarpıklık ve basıklık değerleri (-,958; 1,025), kontrol grubunda ise (-,261; -,065)'tir. Her iki grup için hesaplanan çarpıklık ve basıklık değerlerinin +1,5 ile -1,5 aralığında bulunması, YPÇ'ye yönelik ön test ve son test puanlarının normal dağılım özellikleri gösterdiğini ortaya koymaktadır (Tabachnick ve Fidell, 2012).

Araştırmada yer alan iki farklı gruptaki öğrencilerin AE düzeylerinin ön test ve son test puanlarının normallik istatistikleri incelendiğinde, deney grubunda ön test için aritmetik ortalama 1,40, medyan 1,42 ve tepe değer 1,47; son testte ise aritmetik ortalama 1,46, medyan 1,34 ve tepe değer 1,16'dır. Kontrol grubunda ise ön testte aritmetik ortalama 1,29, medyan 1,21 ve tepe değer 1,16; son testte ise aritmetik ortalama 1,92, medyan 1,89 ve tepe değer 1,89'dur. Her iki grupta da aritmetik ortalama, medyan ve tepe değerlerin birbirine yakın olması, puanların normal dağıldığını göstermektedir (Büyüköztürk, 2022). AE ön testi için, deney grubunda çarpıklık ve basıklık değerleri sırasıyla (,366; -,505), kontrol grubunda ise (1,72; 2,81) olarak hesaplanmıştır. Son testte ise deney grubunda çarpıklık ve basıklık değerleri

(1,31; 1,84), kontrol grubunda ise (,237; -,065)'tir. Çarpıklık ve basıklık katsayılarının -2 ile +2 ya da -3 ile +3 arasında bulunmasının, normal dağılım varsayımının sağlandığına dair kabul edilebilir ölçütler arasında yer aldığı ifade edilmektedir (Çokluk vd., 2012; George ve Mallery, 2016). Bu bulgular, araştırma gruplarının AE ön test ve son test puanlarının genel olarak normal dağıldığını göstermektedir. Sonuç olarak, tüm değişkenlerde normallik varsayımı sağlandığı için parametrik analizlerin uygulanması uygun görülmüştür.

4.2 Araştırma Gruplarının AG, YPÇ ve AE Değişkenlerine İlişkin Ön Test Puanlarının Karşılaştırılması

Deneysel uygulama yapılacak grup ile mevcut programı takip edecek kontrol grubunun ön test puanları arasındaki anlamlı farklılıkların tespiti amacıyla bağımsız örneklem t-testi kullanılmıştır. Bu analiz, grupların ön test puanları açısından başlangıçta denk olup olmadığını değerlendirmek için gerçekleştirilmiştir. Bu analizlere ilişkin kapsamlı bulgular Tablo 4.2'de gösterilmiştir.

Tablo 4.2

Araştırma Gruplarının AG, YPÇ ve AE Ön Test Puanlarının Bağımsız Örneklem t-Testi Sonuçları

Ölçekler	Grup	N	$\bar{X}$	S	sd	t	p	Levene F	Levene p
AG	Deney Grubu	20	3,74	,42	41	-,006	,995	3,065	,087
Ön Test	Kontrol Grubu	23	3,74	,61					
YPÇ	Deney Grubu	20	3,54	,50	41	-,224	,824	,765	,387
Ön Test	Kontrol Grubu	23	3,58	,63					
AE	Deney Grubu	20	1,40	,30	,41	1,23	,225	,853	,361
Ön Test	Kontrol Grubu	23	1,29	,27					

p<.05, Not: AG: akademik güdülenme, YPÇ: yaratıcı problem çözme, AE: akademik erteleme

Tablo 4.2'ye göre, deney grubundaki öğrencilerin AG ön test puan ortalaması ($\bar{X}= 3,74$), kontrol grubu öğrencilerinin ($\bar{X}= 3,74$) olarak bulunmuştur. Yapılan bağımsız örneklem t-testi sonucunda, iki grup arasında anlamlı bir istatistiksel fark saptanmamıştır. [t (41) =-0,006, $p>.05$]. Ayrıca, Levene testi sonucu ($p= 0,087>.05$) varyansların homojen olduğunu göstermektedir (Büyüköztürk, 2022; Field, 2024). Analiz bulguları, her iki grubun başlangıçtaki AG düzeylerinin birbirine yakın ve denk olduğunu göstermektedir.

YPÇ ön test puan ortalaması deney grubunda ($\bar{X}= 3,54$), kontrol grubunda ise ($\bar{X}= 3,58$) olarak bulunmuştur. Bağımsız örneklem t-testi analizine göre, grupların ortalama puanları

arasında istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık tespit edilmemiştir [$t(41) = -0,224, p > .05$]. Levene testi sonucu ($p = 0,387 > .05$) varyansların homojen olduğunu göstermektedir (Büyüköztürk, 2022; Field, 2024). Bu analiz, her iki grubun da araştırmanın başında YPÇ becerileri açısından benzer özellikler sergilediğini göstermektedir.

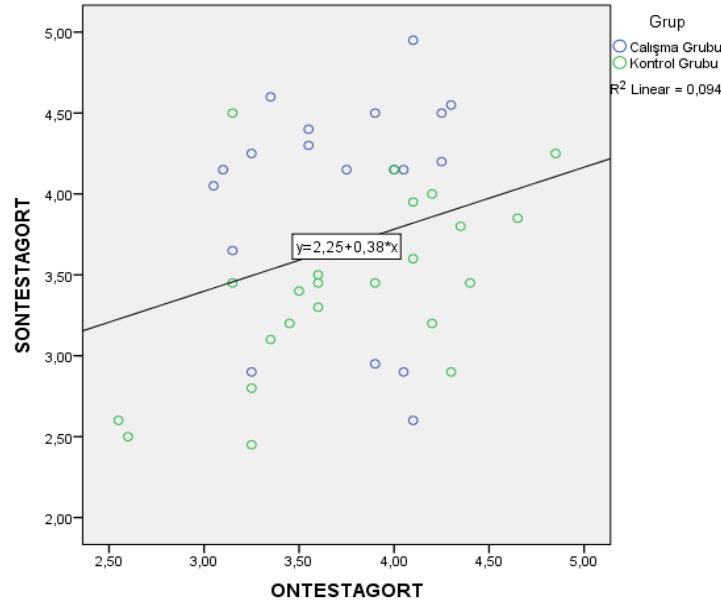
AE ön test puan ortalaması deney grubunda ($\bar{X} = 1,40$), kontrol grubunda ise ($\bar{X} = 1,29$) olarak bulunmuştur. Bağımsız örneklem t-testi bulguları, grupların ortalama puanları arasında istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık olmadığını göstermiştir [$t(41) = 1,23, p > .05$]. Levene testi sonucu ($p = 0,361 > .05$) varyansların homojen olduğunu göstermektedir (Büyüköztürk, 2022; Field, 2024). Bu sonuçlar, her iki grubun da araştırmanın başında AE düzeyleri açısından eşdeğer nitelikte öğrenci profillerine sahip olduğunu göstermektedir.

4.3 PTÖY'nin Akademik Güdülenme Düzeyi Üzerindeki Etkisinin Analizi

PTÖY'nin öğrencilerin akademik güdülenme düzeyleri üzerindeki etkisinin incelendiği bu çalışmada, birinci alt problem “Proje tabanlı öğrenme yaklaşımının uygulandığı deney grubu ile mevcut Türkçe Öğretim Programı'nın uygulandığı kontrol gruplarının ön test puanlarına göre düzeltilmiş son test puan ortalamaları arasında akademik güdülenme düzeyleri açısından anlamlı farklılık var mıdır?” şeklinde belirlenmiştir. Bu bağlamda, gruplar arasındaki farklılıkların incelenmesinde ön test puanları kontrol altına alınarak ANCOVA analizi gerçekleştirilmiş ve ön test puanlarına göre düzeltilmiş son test puan ortalamaları hesaplanmıştır.

4.3.1 Araştırma Gruplarının AG Ön Test ve Son Test Puanları Arasındaki Doğrusal İlişki Varsayımının İncelenmesi

ANCOVA analizinin temel varsayımlarından biri, bağımlı değişkenin (son test puanları) ortak değişkenle (ön test puanları) doğrusal bir ilişki göstermesidir. Bu bağlamda, son test puanlarının ön test puanlarıyla doğrusal bir ilişki gösterip göstermediğini belirlemek amacıyla, iki değişkene ilişkin saçılma diyagramı analiz edilmiştir. Elde edilen bulgu Şekil 4.1'de sunulmuştur.



Şekil 4.1 AG Son Test ve Ön Test Puanları İçin Saçılma Diyagramı ve Regresyon Doğrusu

Gerçekleştirilen analiz neticesinde, AG ön test puanları ile bağımlı değişken olarak ele alınan AG son test puanları arasında istatistiksel olarak anlamlı bir doğrusal ilişki olduğu saptanmıştır. Bu sonuç, ANCOVA analizinde ön test puanlarının ortak değişken olarak kullanılmasının yöntemsel açıdan uygun olduğunu ve ilgili varsayımın karşılandığını göstermektedir (Büyüköztürk, 2022; Field, 2024).

4.3.2 Araştırma Gruplarının AG Ön Test ve Son Test Puanları Regresyon Eğimlerinin Homojenliği Varsayımının Test Edilmesi

Regresyon doğrularının eğimlerinin eşitliği varsayımını incelemek amacıyla, AG son test puanları üzerinde hem AG ön test puanlarının hem de PTÖY'nin ortak etkisinin anlamlılığı analiz edilmiştir. Bu analiz, grupların ön test puanlarına göre son test puanlarının regresyon doğrularının eğimlerinin benzer olup olmadığını değerlendirmek için yapılmıştır. Söz konusu amaca yönelik gerçekleştirilen ANOVA bulguları Tablo 4.3'te ayrıntılı olarak sunulmuştur.

Tablo 4.3*“Grup ve Akademik Güdülenme n Test Puanları” Ortak Testi Sonuçları*

Varyansın Kaynağı	Kareler Toplamı	sd	Kareler Ortalaması	F	Anlamlılık Düzeyi (p)
Grup * AG n Testi	,491	1	,491	1,505	,227
Hata	12,735	39	,327		
Toplam	18,159	42			

R Squared = ,299 (Adjusted R Squared = ,245)
p<.05, Not: AG: akademik güdülenme

Tablo 4.3’te, araştırma gruplarının AG n test puanları temel alınarak son test puanlarının yordanmasına yönelik regresyon eğimlerinin eşitliğini belirlemek amacıyla gerçekleştirilen varyans analizi (ANOVA) sonuçlarına yer verilmiştir. Analiz sonuçlarına göre, “grup” ve “akademik güdülenme ön test” ortak etkinin istatistiksel açıdan anlamlı olmadığı belirlenmiştir ($F(1, 39) = 1,505, p = 0,227 > .05$). Analiz sonuçları PTY ile eğitim alan öğrencilerde, AG n test puanlarının son test puanlarını yordama biçiminin araştırma grupları için de benzer olduğunu göstermektedir. Yani, n test puanlarının son test üzerindeki etkisi bakımından ilgili gruplar arasında belirgin bir eğim farkı bulunmamıştır (Büyüköztürk, 2022; Field, 2024).

4.3.3 Araştırma Gruplarının AG n Test ve Son Test Puanları İçin Varyansların Homojenliği Varsayımının Test Edilmesi

Gruplar arasındaki varyansların eşitliğini incelemek amacıyla, varyansların homojenliği varsayımı Levene F testi kullanılarak test edilmiştir. Söz konusu teste ilişkin istatistiksel bulgular Tablo 4.4’te gösterilmektedir.

Tablo 4.4*Grupların AG Puanlarının Levene Testi Analizi Sonuçları*

Levene İstatistik	sd1	sd2	Anlamlılık Düzeyi (p)
2,811	1	41	,101

p<.05, Not: AG: akademik güdülenme

Tablo 4.4’te gösterilen Levene F testi sonuçlarına göre, PTY’ye ait AG son test puanlarının varyanslarının istatistiksel olarak anlamsız olduğu görülmektedir ($F(1, 41) = 2,811, p = 0,101 > .05$). Bu bulgu, varyansların homojen olduğunu göstermektedir (Büyüköztürk, 2022;

Field, 2024). Analiz bulguları, ANCOVA yönteminin gerektirdiği tüm varsayımların karşılandığını göstermektedir (Çokluk vd., 2012).

4.3.4 Araştırma Gruplarının AG Puanlarının ANCOVA ile Karşılaştırılması

PTÖY'nin uygulandığı öğrencilerin ön test puanları kontrol edilerek, AG son test puanları arasındaki farkın anlamlılığını belirlemek amacıyla ANCOVA analizi gerçekleştirilmiştir. Söz konusu analize dair elde edilen bulgular Tablo 4.5 ve Tablo 4.6'da ayrıntılı olarak gösterilmiştir.

Tablo 4.5

Araştırma Gruplarının AG Son Test Puanlarına İlişkin Betimsel İstatistikler

Grup	N	$\bar{X}$	$\bar{X}_d$
Deney Grubu	20	3,97	3,97
Kontrol Grubu	23	3,42	3,42

Not: $\bar{X}_d$: düzeltilmiş ortalama

Öğrencilerin AG ön test puanlarının etkisi kontrol edilerek düzeltilmiş AG son test puanları Tablo 4.5'te sunulmuştur. Buna göre, AG son test puanları PTÖY ile öğrenim gören öğrenciler için 3,97; mevcut eğitim sürecine devam eden öğrenciler için ise 3,42 olarak hesaplanmıştır. Grupların AG ön test puanları kontrol edildiğinde, düzeltilmiş son test puanları, PTÖY'nin uygulandığı deney grubunda 3,97; kontrol grubunda ise 3,42 olarak hesaplanmıştır. Düzeltilmiş son test ortalamaları dikkate alınarak, gruplar AG düzeyleri bakımından sıralandığında, en yüksek AG düzeyinin PTÖY'nin uygulandığı deney grubunda yer aldığı görülmektedir. Son test AG puanları açısından gruplar arasında anlamlı bir fark bulunup bulunmadığını belirlemek üzere gerçekleştirilen kovaryans analizi (ANCOVA) sonuçları Tablo 4.6'da yer almaktadır.

Tablo 4.6

Araştırma Gruplarının AG Son Test Puanlarına İlişkin ANCOVA Sonuçları

Varyansın Kaynağı	Kareler Toplamı	sd	Kareler Ortalaması	F	Anlamlılık Düzeyi (p)	Kısmi η^2
Akademik GÜdülenme Ön Testi	1,706	1	1,706	5,15	,029	,114
Grup	3,232	1	3,232	9,77	,003**	,196
Hata	13,226	40	,331			
Toplam	18,159	42				

* $p < .05$, Not: AG: akademik güdülenme

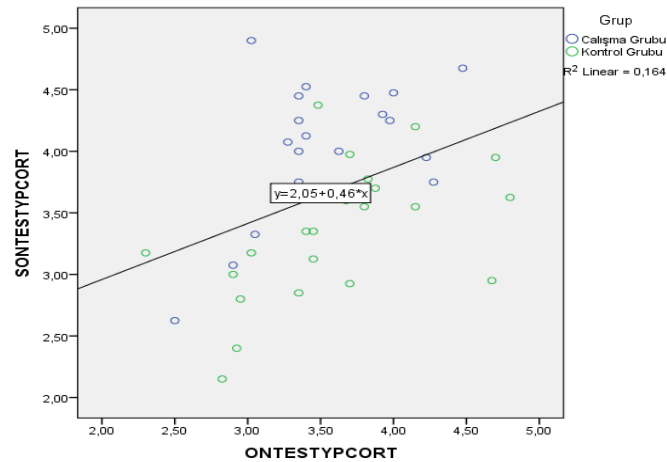
Tablo 4.6’da araştırma grupları arasındaki AG son test puanlarına ilişkin ANCOVA sonuçları sunulmuştur. Analiz sonuçlarına göre, gruplar arasında AG son test puanları açısından anlamlı bir farklılık saptanmıştır ($F(1, 40) = 9,77$; $p = 0,003 < .05$; $\eta^2 = 0,196$). Öğrencilerin AG son test puanları, uygulanan PTÖY ile ilişkilidir. Grup değişkenine ait kısmi eta kare değeri ($\eta^2 = 0,196$), bu etkinin büyük bir etki büyüklüğüne sahip olduğunu ifade etmektedir (Tabachnick ve Fidell, 2013).

4.4 PTÖY’nin Yaratıcı Problem Çözme Becerisi Üzerindeki Etkisinin Analizi

PTÖY’nin öğrencilerin yaratıcı problem çözme becerisine etkisinin incelendiği bu araştırmanın ikinci alt problemi, “Proje tabanlı öğrenme yaklaşımının uygulandığı deney grubu ile mevcut Türkçe Öğretim Programı’nın uygulandığı kontrol gruplarının ön test puanlarına göre düzeltilmiş son test puan ortalamaları arasında yaratıcı problem çözme becerileri açısından anlamlı farklılık var mıdır?” şeklinde belirlenmiştir. Bu bağlamda, gruplar arasındaki farklılıkların incelenmesinde ön test puanları kontrol altına alınarak ANCOVA analizi gerçekleştirilmiş ve ön test puanlarına göre düzeltilmiş son test puan ortalamaları hesaplanmıştır.

4.4.1 Araştırma Gruplarının YPÇ Ön Test ve Son Test Puanları Arasındaki Doğrusal İlişki Varsayımının İncelenmesi

Araştırma gruplarının YPÇ becerisine yönelik son test ve ön test puanları arasındaki doğrusal ilişki değerlendirilmiş, ön test ve son test verilerinin saçılma diyagramları analiz edilerek Şekil 4.2’de sunulmuştur.



Şekil 4.2 YPÇ Son Test ve Ön Test Değişkenleri İçin Saçılma Diyagramı ve Regresyon Doğrusu

Analiz sonucunda, YPÇ ön test ve son test puanları arasında anlamlı bir doğrusal ilişki bulunmuştur. Bu bulgu, ANCOVA için ilgili varsayımın karşılandığını göstermektedir (Büyüköztürk, 2022; Field, 2024).

4.4.2 Araştırma Gruplarının YPÇ Ön Test ve Son Test Puanları Regresyon Eğimlerinin Homojenliği Varsayımının Test Edilmesi

Regresyon doğrularının eğimlerinin eşitliğini değerlendirmek amacıyla, YPÇ son test puanları üzerinde YPÇ ön test puanlarının ve PTÖY'nin ortak etkisinin anlamlılık durumu analiz edilmiştir. Bu analiz, grupların ön test puanlarına dayalı olarak son test puanlarının yorumlanmasına ilişkin regresyon eğimlerinin eşitliğini belirlemek için gerçekleştirilmiştir. Tablo 4.7'de bu amaçla uygulanan ANOVA sonuçları sunulmuştur.

Tablo 4.7

“Grup ve Yaratıcı Problem Çözme Ön Test Puanları” Ortak Testi Sonuçları

Varyansın Kaynağı	Kareler Toplamı	sd	Kareler Ortalaması	F	Anlamlılık Düzeyi (p)
Grup * YPÇ Ön Testi	,047	1	,047	,200	,658
Hata	9,280	39	,238		
Toplam	17,298	42			

R Squared = ,464 (Adjusted R Squared = ,422)
p<.05, Not: YPÇ: yaratıcı problem çözme

Tablo 4.7'de grupların YPÇ ön test puanlarına dayalı olarak YPÇ son test puanların yordanmasında regresyon eğimlerinin eşitliğinin incelenmesi amacıyla yapılan ANOVA bulguları sunulmuştur. Analiz sonuçlarına göre, “grup” ve “yaratıcı problem çözme becerisi ön test” ortak etkinin istatistiksel olarak anlamlı bulunmadığı görülmüştür. ($F(1, 39) = 0,200$; $p=0,658 > .05$). Bu sonuç, PTÖY ile öğrenim gören öğrencilerin YPÇ test puanlarına dayalı olarak YPÇ son test puanlarının yordanmasında, gruplar arasında regresyon doğrularının eğimlerinin eşit olduğunu göstermektedir. Başka bir ifadeyle, YPÇ ön test puanlarının YPÇ son test puanları üzerindeki etkisi, deney ile kontrol grupları arasında belirgin farklılıklar göstermemektedir. Bu bulgu, ANCOVA analizinin regresyon eğimlerinin eşitliği varsayımını karşıladığını ifade etmektedir (Büyüköztürk, 2022; Field, 2024).

4.4.3 Araştırma Gruplarının YPÇ Ön Test ve Son Test Puanları İçin Varyansların Homojenliği Varsayımının Test Edilmesi

Varyansların homojenliğinin test edilmesi için, gruplar arasındaki varyansların eşit olup olmadığı Levene F testi analizi ile gerçekleştirilmiştir. Teste ait sonuçlar Tablo 4.8’de yer almaktadır.

Tablo 4.8

Grupların YPÇ Puanlarının Levene F Testi Analizi Sonuçları

Levene İstatistik	sd1	sd2	Anlamlılık Düzeyi (p)
,011	1	41	,917

p<.05, Not: YPÇ: yaratıcı problem çözme

Levene F testi sonuçlarına göre, PTÖY’ye ait YPÇ son test puanlarının varyanslarının istatistiksel olarak anlamsız olduğu saptanmıştır ($F(1, 41) = 0,011$; $p = 0,917 > .05$). Bu bulgu, varyansların homojen olduğunu göstermektedir. Analiz bulguları, ANCOVA’nın varsayımlarının eksiksiz biçimde yerine getirildiğini göstermektedir (Büyüköztürk, 2022; Field, 2024).

4.4.4 Araştırma Gruplarının YPÇ Puanlarının ANCOVA ile Karşılaştırılması

PTÖY uygulanan öğrencilerin ön test puanları kontrol edilerek, YPÇ son test puanları arasındaki farkın anlamlılığını belirlemek amacıyla ANCOVA analizi yapılmıştır.

Tablo 4.9

Araştırma Gruplarının YPÇ Son Test Puanlarına İlişkin Betimsel İstatistikler

Grup	N	$\bar{X}$	$\bar{X}_d$
Deney Grubu	20	4,03	4,04
Kontrol Grubu	23	3,35	3,34

Not: $\bar{X}_d$: düzeltilmiş ortalama

Tablo 4.9 incelendiğinde, öğrencilerin YPÇ ön test puanlarına göre düzeltilmiş YPÇ son test puanları görülmektedir. Buna göre, son test YPÇ ortalama puanları, deney grubu için 4,03; kontrol grubu için 3,35 olarak hesaplanmıştır. Grupların YPÇ ön test puanları kontrol edildiğinde, son test YPÇ puanlarında değişim olduğu görülmektedir. Düzeltilmiş son test YPÇ puanları, deney grubu için 4,04; kontrol grubu için 3,34’tür. Düzeltilmiş son test puanlarına göre, gruplar YPÇ bakımından sıralandığında en yüksek YPÇ ortalamasının, PTÖY’nin uygulandığı deney grubunda yer aldığı görülmektedir. Grupların YPÇ son testi ortalama

puanları arasındaki farkın anlamlılık testine ilişkin yapılan ANCOVA analizi sonuçları Tablo 4.10'da gösterilmektedir.

Tablo 4.10

Araştırma Gruplarının YPÇ Son Test Puanlarına İlişkin ANCOVA Sonuçları

Varyansın Kaynağı	Kareler Toplamı	sd	Kareler Ortalaması	F	Anlamlılık Düzeyi (p)	Kısmi η^2
Yaratıcı Problem Çözme Ön Testi	3,100	1	3,100	13,29	,001	,249
Grup	5,140	1	5,140	22,04	,000***	,355
Hata	9,327	40	,233			
Toplam	17,298	42				

* $p < .05$, Not: YPÇ: yaratıcı problem çözme

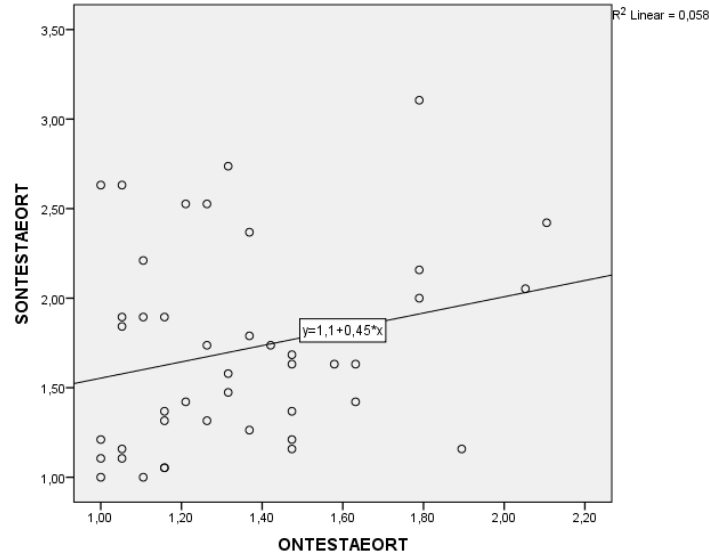
Tablo 4.10'da gruplar arasındaki YPÇ son test puanlarına ilişkin ANCOVA sonuçları sunulmuştur. Analiz sonuçlarına göre, gruplar arasında YPÇ son test puanları açısından anlamlı farklılık tespit edilmiştir ($F(1,40) = 22,04$; $p = 0,000 < .05$; $\eta^2 = 0,355$). Öğrencilerin YPÇ son test puanları, uygulanan PTÖY ile ilişkilidir. Grup değişkenine ait kısmi eta kare değeri ($\eta^2 = 0,355$), bu etkinin büyük bir etki büyüklüğüne sahip olduğunu ifade etmektedir (Tabachnick ve Fidell, 2012).

4.5 PTÖY'nin Akademik Erteleme Eğilimleri Üzerindeki Etkisinin Analizi

PTÖY'nin öğrencilerin akademik erteleme eğilimleri üzerindeki etkisinin incelendiği bu çalışmada üçüncü alt problem, "Proje tabanlı öğrenme yaklaşımının uygulandığı deney grubu ile mevcut Türkçe Öğretim Programı'nın uygulandığı kontrol gruplarının ön test puanlarına göre düzeltilmiş son test puan ortalamaları arasında akademik erteleme eğilimleri açısından anlamlı farklılık var mıdır?" şeklinde belirlenmiştir. Bu doğrultuda, gruplar arasındaki farklılıkların incelenmesinde ön test puanları kontrol altına alınarak ANCOVA analizi gerçekleştirilmiş ve ön test puanlarına göre düzeltilmiş son test puan ortalamaları hesaplanmıştır.

4.5.1 Araştırma Gruplarının AE Ön Test ve Son Test Puanları Arasındaki Doğrusal İlişki Varsayımının İncelenmesi

Araştırma grupları için AE son test puanları ile ön test puanları arasında doğrusal bir ilişkinin olup olmadığı saçılma diyagramı ile analiz edilmiş ve Şekil 4.3 ile gösterilmiştir.



Şekil 4.3 Grupların AE Son Test ve Ön Test Değişkenleri İçin Saçılma Diyagramı ve Regresyon Doğrusu

Yapılan analizde, öğrencilerin akademik erteleme ön test puanlarının bağımlı değişken (son test puanları) ile anlamlı bir doğrusal ilişki içinde olduğu belirlenmiştir (Şener, 2020). Bu doğrusal ilişki, ön test puanlarının ortak değişken olarak ANCOVA analizine dahil edilmesinin uygun olduğunu göstermektedir (Tabachnick ve Fidell, 2012; Çokluk vd., 2012).

4.5.2 Araştırma Gruplarının AE Ön Test ve Son Test Puanları İçin Regresyon Eğimlerinin Homojenliği Varsayımının Test Edilmesi

Regresyon doğrularının eğimlerinin eşitliğini değerlendirmek amacıyla, AE son test puanları üzerinde AE ön test puanlarının ve PTÖY'nin ortak etkinin istatistiksel olarak anlamlılığı sınanmıştır. Bu analiz, grupların ön test puanları temel alınarak son test puanlarının yorumlanmasına ilişkin regresyon eğimlerinin eşitlik varsayımını belirlemek için gerçekleştirilmiştir. Tablo 4.11'de, bu amaçla uygulanan ANOVA sonuçları sunulmuştur.

Tablo 4.11

“Grup ve Akademik Erteleme Ön Test Puanları” Ortak Testi Sonuçları

Varyansın Kaynağı	Kareler Toplamı	sd	Kareler Ortalaması	F	Anlamlılık Düzeyi (p)
Grup * AE Ön Testi	,226	1	,226	,992	,325
Hata	8,878	39	,228		
Toplam	12,772	42			

R Squared = ,305 (Adjusted R Squared = ,251)
p < .05, Not: AE: akademik erteleme

Tablo 4.11’de, grupların AE ön test puanları temel alınarak AE son test puanlarının yordanmasına yönelik regresyon eğimlerinin eşitliğini incelemek amacıyla gerçekleştirilen ANOVA analizine ilişkin bulgular sunulmuştur. Analiz sonuçlarına göre, “grup” ve “akademik erteleme ön test” ortak etkisi istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık ortaya koymamıştır. ($F(1, 39) = 0,992$; $p=0,325>.05$). Bu sonuç, PTÖY ile öğrenim gören öğrencilerin AE ön test puanları esas alınarak AE son test puanlarının yordanmasında, gruplar arasında regresyon doğrularının eğimlerinin birbirine eşit olduğunu ortaya koymaktadır. Başka bir ifadeyle, AE ön test puanlarının AE son test puanları üzerindeki etkisi, araştırma grupları arasında farklılık göstermemektedir. Bu bulgu, ANCOVA analizinin regresyon eğimlerinin eşitliği varsayımının karşılandığını göstermektedir (Tabachnick ve Fidell, 2013; Çokluk vd., 2012).

4.5.3 Araştırma Gruplarının AE Ön Test ve Son Test Puanları İçin Varyansların Homojenliği Varsayımının Test Edilmesi

Gruplar arasındaki varyansların eşitliği, Levene F testi ile değerlendirilmiştir. Bu teste ilişkin sonuçlar Tablo 4.12’de sunulmuştur.

Tablo 4.12

Grupların AE Puanlarının Levene F Testi Analiz Sonuçları

Levene İstatistik	sd1	sd2	Anamlılık Düzeyi (p)
3,379	1	41	,073

p<.05, Not: AE: akademik erteleme

Levene F testi sonuçlarına göre, PTÖY’ye ait grupların AE puanlarının varyanslarının istatistiksel olarak anlamlı olmadığı görülmektedir. ($F(1, 41) = 3,379$; $p=0,073>.05$). Bu bulgu, gruplar arasında varyansların homojen olduğunu göstermektedir. Sonuç olarak, elde edilen bulgular ANCOVA analizine ilişkin tüm temel varsayımların sağlandığını ortaya koymaktadır (Tabachnick ve Fidell, 2013; Çokluk vd., 2012).

4.5.4 Araştırma Gruplarının AE Puanlarının ANCOVA ile Karşılaştırılması

PTÖY’nin uygulandığı öğrencilerin ön test puanları kontrol edilerek, AE son test puanları arasındaki farkın anlamlılığını belirlemek amacıyla ANCOVA analizi gerçekleştirilmiştir. Analize ilişkin sonuçlar Tablo 4.13 ve Tablo 4.14’te sunulmuştur.

Tablo 4.13*Araştırma Gruplarının AE Son Test Puanlarına İlişkin Betimsel İstatistikler*

Grup	N	$\bar{X}$	$\bar{X}_d$
Deney Grubu	20	1,46	1,42
Kontrol Grubu	23	1,92	1,95

Not: $\bar{X}_d$: düzeltilmiş ortalama

Tablo 4.13 incelendiğinde, öğrencilerin AE ön test puanlarına göre düzeltilmiş akademik erteleme son test puanları görülmektedir. Buna göre, akademik erteleme son test ortalama puanları, deney grubu için 1,46; kontrol grubu için 1,92 olarak hesaplanmıştır. Grupların AE ön test puanları kontrol altına alındığında, AE son testi puanlarında bir değişim olduğu saptanmıştır. Düzeltilmiş AE son testi puanları, deney grubu için 1,42; kontrol grubu için 1,95'tir. Düzeltilmiş son test puanlarına göre, gruplar AE düzeyleri bakımından sıralandığında, en düşük AE düzeyinin PTÖY'nin uygulandığı deney grubunda yer aldığı belirlenmiştir. Bu sonuç, PTÖY'nin öğrencilerin AE davranışlarını azaltmada etkili olduğunu göstermektedir. Grupların son test AE puanları arasında gözlenen farkın anlamlı olup olmadığına ilişkin yapılan ANCOVA analizi sonuçları Tablo 4.14'te verilmiştir.

Tablo 4.14*Araştırma Gruplarının AE Son Test Puanlarına İlişkin ANCOVA Sonuçları*

Varyansın Kaynağı	Kareler Toplamı	sd	Kareler Ortalaması	F	Anlamlılık Düzeyi (p)	Kısmi η^2
Akademik Erteleme Ön Testi	1,366	1	1,366	6,001	,019	,130
Grup	2,927	1	2,927	12,86	,001**	,243
Hata	9,103	40	,228			
Toplam	12,772	42				

**p<.05, Not: AE: akademik erteleme*

Tablo 4.14'te gruplar arasındaki AE son test puanlarına yönelik ANCOVA analiz sonuçları sunulmuştur. Analiz sonuçlarına göre, gruplar arasında AE son test puanları açısından istatistiksel olarak anlamlı bir fark tespit edilmiştir. ($F(1, 40) = 12,86$; $p=0,001<.05$; $\eta^2 = 0,243$). Başka bir ifadeyle, öğrencilerin AE düzeyleri, uygulanan PTÖY ile ilişkilidir. Grup değişkenine ait kısmi eta kare değeri ($\eta^2 = 0,243$), bu etkinin büyük bir etki büyüklüğüne sahip olduğunu ifade etmektedir (Cohen, 1988).

BÖLÜM V

SONUÇ, TARTIŞMA VE ÖNERİLER

5.1 Sonuç

Ortaokul 6. sınıf öğrencilerinin Türkçe dersinde proje tabanlı öğrenme yaklaşımının akademik güdülenme düzeyleri, yaratıcı problem çözme becerileri ve akademik erteleme eğilimleri üzerindeki etkilerini incelemek amacıyla nicel yöntemlerden yarı deneysel desen kullanılmıştır. Araştırmada, başarı düzeyleri benzer olan iki mevcut sınıf rastgele atama yapılamadan ancak kura yöntemiyle seçilmiş; bu sınıflardan biri deney, diğeri kontrol grubu olarak belirlenmiştir. Deney grubunda PTÖY temel alınarak geliştirilen etkinlikler uygulanırken, kontrol grubunda mevcut Türkçe Öğretim Programı uygulanmaya devam edilmiştir.

Araştırmanın başlangıcında, deney ve kontrol gruplarının akademik güdülenme, yaratıcı problem çözme ve akademik erteleme ön test puan ortalamaları arasında istatistiksel olarak anlamlı bir fark bulunmamıştır. Bu durum, grupların uygulama öncesinde benzer özelliklere sahip olduğunu ve araştırmanın içsel geçerliliğini desteklemektedir. Sekiz hafta süren ve haftada altı saat olarak planlanan uygulama sürecinin ardından gerçekleştirilen son test analizleri, deney grubunda anlamlı değişiklikler meydana geldiğini göstermiştir. Yarı deneysel desenle yürütülen bu araştırmada, PTÖY'nin uygulandığı deney grubunda, akademik güdülenme ($\bar{X}_d = 3,97$) ve yaratıcı problem çözme ($\bar{X}_d = 4,04$) puanlarının, kontrol grubuna (sırasıyla $\bar{X}_d = 3,42$ ve $\bar{X}_d = 3,34$) kıyasla istatistiksel olarak anlamlı düzeyde yüksek olduğu belirlenmiştir ($p < .05$). Akademik erteleme puanları ise deney grubunda ($\bar{X}_d = 1,42$) kontrol grubuna ($\bar{X}_d = 1,95$) göre anlamlı düzeyde daha düşük bulunmuştur ($p < .05$). Çalışmadan elde edilen veriler, PTÖY'nin öğrencilerin akademik güdülenme düzeyleri ve yaratıcı problem çözme becerilerini artırmada, akademik erteleme eğilimlerini ise azaltmada etkili olduğunu göstermektedir.

Sonuç olarak elde edilen bulgular, PTÖY'nin uygulandığı deney grubundaki öğrencilerde, uygulama sonrasında akademik güdülenme ve yaratıcı problem çözme puanlarında artış, akademik erteleme puanlarında ise azalma olduğunu göstermiştir. Kontrol grubunda ise uygulama süreci boyunca akademik güdülenme, yaratıcı problem çözme ve akademik erteleme puanlarında istatistiksel olarak anlamlı bir değişim gözlenmemiştir.

5.2 Tartışma

Elde edilen bulgular, PTÖY'nin ortaokul öğrencilerinin akademik güdülenme düzeyleri, yaratıcı problem çözme becerileri ve akademik erteleme eğilimleri üzerinde istatistiksel olarak anlamlı ve olumlu etkiler yarattığını göstermektedir. Bulgular, hem güncel meta-analiz ve deneysel çalışmalarla hem de alan yazınındaki önceki araştırmalarla büyük ölçüde örtüşmektedir (Asri vd., 2017; Aydın vd., 2017; Chen vd., 2021; Karagül, 2017; Kökoğlu, 2024; Ökmen vd., 2022; Santyasa vd., 2020; Siregar vd., 2018; Widiyati ve Pangesti, 2022; Wijayati vd., 2019). Koska ve Üzümcü'nün (2023) 2012-2022 yılları arasında PTÖY üzerine yazılmış 67 lisansüstü tezi inceledikleri çalışmalarında, PTÖY'nin en çok fen ve matematik alanlarında tercih edildiği, deneysel yöntemin yaygın olarak kullanıldığı ve akademik başarı, motivasyon, tutum gibi değişkenlerin sıklıkla incelendiği belirtilmektedir. Bu bulgu, PTÖY'nin Türkiye'de de geniş bir uygulama alanı bulduğunu ve etkili sonuçlar verdiğini göstermektedir.

Bu tez kapsamında yürütülen araştırmada elde edilen bulgular, PTÖY'nin öğrencilerin akademik güdülenme düzeylerini anlamlı biçimde artırdığını ortaya koymaktadır. Bu artışın arkasındaki psikolojik temeller, Deci ve Ryan'ın (1985) öz belirleme teorisi çerçevesinde açıklanabilir. Teoriye göre, içsel güdülenme; özerklik, yeterlik ve ilişkili olma olmak üzere üç temel psikolojik ihtiyacın karşılanmasıyla ortaya çıkmaktadır. PTÖY sürecinde özerklik ihtiyacı, öğrencilerin proje konularını seçme, çalışma yöntemlerini belirleme ve karar alma süreçlerine katılma fırsatlarıyla gerçekleştirilmektedir. Yeterlik ihtiyacı, öğrencilerin projelerini başarıyla tamamlayarak kendilerine olan güvenlerinin artmasıyla sağlanmaktadır. İlişkili olma ihtiyacı ise grup çalışmaları ve işbirlikçi öğrenme ortamında karşılanmaktadır.

Öğrencilerin akademik güdülenmesini artırmada PTÖY'nin etkisine ilişkin bulgular, ulusal ve uluslararası alan yazında da geniş ölçüde doğrulanmaktadır. Zhang ve Ma (2023), deneysel ve yarı deneysel çalışmanın meta-analizinde, PTÖY'nin geleneksel eğitimle karşılaştırıldığında öğrencilerin akademik başarı, güdülenme ve düşünme becerileri üzerinde anlamlı ve pozitif etkiler yarattığını ortaya koymuştur. Han ve Ellis (2019), PTÖY'nin öğrencilerin derse katılımını ve içsel güdülenmelerini artırdığını belirtirken, Kaldi ve arkadaşları (2011) da ilköğretim düzeyinde bu yaklaşımın akademik güdülenme ve olumlu tutumlar üzerinde etkili olduğunu vurgulamıştır. Baş ve Beyhan (2010) da benzer şekilde, PTÖY'nin öğrencilerin dersle ilgili tutumlarında ve güdülenmelerinde faydalı etkiler yarattığını rapor etmiştir. PTÖY'nin güdülenme üzerindeki etkisinin, öğretmenin rehberlik düzeyi ve projenin öğrencilerin ilgi alanlarına uygunluğu ile yakından ilişkili olduğu da vurgulanmaktadır.

(Kokotsaki vd., 2016; Helle vd., 2006). Ayrıca, güdülenmenin sürdürülebilirliği için sürekli destek ve geri bildirim gerekliliği de alan yazında öne çıkan bir noktadır (Condliffe vd., 2017). Proje tabanlı öğrenme ortamlarında öğrenciler, gerçek yaşamla bağlantılı projeler üzerinde çalıştıklarında, öğrenmenin anlamını daha iyi kavramakta ve öğrenmeye yönelik daha yüksek bir güdülenme geliştirmektedirler (Kokotsaki vd., 2016).

Çalışmanın ikinci bulgusu, PTÖY'nin öğrencilerin yaratıcı problem çözme becerilerini geliştirdiği yönündedir. Deney grubu öğrencilerinin yaratıcı problem çözme puanlarında uygulamadan sonra istatistiksel olarak anlamlı bir artış saptanmıştır. Ndiung ve Menggo'nun (2024) Endonezya'da ilkokul öğrencileriyle yaptıkları yarı deneysel çalışma, PTÖY uygulanan öğrencilerin yaratıcı düşünme ve matematik problem çözme becerilerinde geleneksel öğretim alan öğrencilere göre anlamlı derecede yüksek performans gösterdiğini ortaya koymuştur. Bu bulgu, mevcut araştırmamızın sonuçlarıyla tam bir uyum içindedir. Lee ve arkadaşları (2021) tarafından yürütülen araştırmada da benzer biçimde ortaya konmuştur. İlgili çalışmada, PTÖY uygulamalarının öğrencilerin yaratıcı düşünme, eleştirel analiz ve problem çözme becerilerini anlamlı şekilde geliştirdiği gösterilmiştir. Yu (2024), PTÖY'nin yaratıcı düşünme ve bilişsel esneklik üzerinde önemli katkılar sağladığını, öğrencilerin gerçek yaşam problemleriyle karşılaşarak yenilikçi ve özgün çözümler üretebildiklerini belirtmiştir. English ve Kitsantas (2013), PTÖY'nin öğrencilerin üst düzey bilişsel becerilerini, özellikle de yaratıcı problem çözme ve öz düzenleme stratejilerini desteklediğini belirtmiştir. Hmelo-Silver (2004) ve Barron ve Darling-Hammond (2008) da PTÖY'nin öğrencilerin eleştirel düşünme, analiz etme ve yenilikçi çözüm üretme becerilerini desteklediğini göstermiştir. Korkmaz ve Kaptan (2002), PTÖY'nin Fen Bilgisi dersinde öğrencilerin problem çözme becerilerini geliştirdiğini; Yıldırım (2019) ise PTÖY'nin yaratıcı düşünme ve problem çözme becerilerini anlamlı şekilde artırdığını göstermiştir. Ayrıca, PTÖY'nin yaratıcı problem çözme üzerindeki etkisinin, öğrencilerin grup içi etkileşim düzeyi, öğretmenin rehberliği ve projenin karmaşıklığı ile ilişkili olduğu görülmektedir (Helle vd., 2006; Bell, 2010). Yaratıcı problem çözme becerisinin gelişimi için öğrencilerin eleştirel düşünme, risk alma ve hata yapma konusunda cesaretlendirilmeleri de önemlidir (Lee vd., 2021). PTÖY öğrencilerin sadece mevcut bilgilerini kullanmalarını değil, aynı zamanda yeni bilgiler üretmelerini ve bu bilgileri yaratıcı bir şekilde uygulamalarını teşvik etmektedir (Krajcik ve Blumenfeld, 2006).

PTÖY'nin yaratıcı düşünmeyi geliştirmesinin temelinde birkaç önemli faktör yatmaktadır. İlk olarak, bilişsel esneklik ve çoklu perspektif geliştirme açısından PTÖY, öğrencileri tek bir doğru cevap arayışından uzaklaştırarak, farklı çözüm yollarını keşfetmeye

teşvik etmektedir. Proje tabanlı öğrenme öğrencilerin eleştirel düşünme, problem çözme, iş birliği ve iletişim gibi 21. yüzyıl becerilerini geliştirmelerine olanak tanır. Gerçek dünya problemleri üzerinde çalışmak, öğrencilerin yaratıcılıklarını kullanmalarını ve yenilikçi çözümler geliştirmelerini zorunlu kılmaktadır. İkinci olarak, gerçek yaşam bağlamında problem çözme deneyimi kritik öneme sahiptir. Ospankulova ve arkadaşları (2025) tarafından yapılan araştırma PTÖY'nin öğrencileri gerçek dünya problemleriyle aktif olarak meşgul ederek, eleştirel düşünme ve katılım düzeylerini artırdığını göstermektedir. Öğrenciler, projelerde merkezi bir rol üstlenerek ve iş birliği içinde çalışarak, sadece akademik bilgilerini değil aynı zamanda sosyal ve duygusal becerilerini de geliştirmektedirler. Üçüncü faktör, iş birlikli öğrenme ve fikir alışverişi sürecidir. Grup çalışmaları sırasında öğrenciler, farklı bakış açılarına maruz kalmakta ve fikirlerini savunma, geliştirme veya yenileme fırsatı bulmaktadırlar.

Araştırmada elde edilen bir diğer önemli bulgu, PTÖY uygulamasının öğrencilerin akademik erteleme eğilimlerinde anlamlı bir azalma sağlamasıdır. Bu sonucun ortaya çıkmasında, Zimmerman'ın (2002) öz düzenlemeli öğrenme modelinin etkili olabileceği düşünülmektedir. Söz konusu modele göre, öz düzenleme süreci öngörü, performansın kontrolü ve öz değerlendirme olmak üzere üç aşamadan oluşmaktadır. Proje tabanlı öğrenme sürecinde öğrenciler, öngörü aşamasında proje hedeflerini belirleyip bir plan oluşturmakta; performansın kontrolü aşamasında ise çalışmalarını izlemekte ve gerektiğinde kullandıkları yöntemleri değiştirebilmektedirler. Öz değerlendirme aşamasında ise, yaptıkları çalışmaları gözden geçirerek bir sonraki projede nelere dikkat etmeleri gerektiğini belirleyebilmektedirler. Bu döngüsel sürecin, öğrencilerin zaman yönetimi ve öz disiplin becerilerinin gelişimine katkı sağlayabileceği düşünülmektedir. Dolayısıyla, proje tabanlı öğrenme yaklaşımının, öğrencilerin akademik erteleme eğilimlerinin azalmasında etkili olabileceği söylenebilir.

Proje tabanlı öğrenme ortamlarında öğrenciler, belirli bir süre içinde tamamlamaları gereken projeler üzerinde çalıştıkları için, öğrencilerin zaman yönetimi, planlama ve öz disiplin becerilerinin geliştiği söylenebilir. Grup çalışması ve iş birliği gerektiren projelerde, öğrenciler birbirlerine karşı sorumluluk hissederek, görevlerini zamanında tamamlamaya daha fazla özen göstermektedirler (Condcliffe vd., 2017). Demir ve Korkmaz (2022) tarafından Türkiye'de yapılan çalışmada da PTÖY'nin öğrencilerin görevlerini zamanında yerine getirme konusundaki sorumluluk duygusunu artırdığı ve erteleme davranışlarını azalttığı rapor edilmiştir. Ayrıca, proje tabanlı öğrenme ortamlarının öğrencilerin zaman yönetimi, planlama ve öz disiplin becerilerini geliştirdiği, bu sayede akademik erteleme eğilimlerinin azaldığı belirtilmektedir (Wang, 2022; English ve Kitsantas, 2013).

Bu bulgular, özellikle ana dil eğitimi bağlamında da önemli bir yere sahiptir. Çünkü ana dil eğitimi, yalnızca bilgi aktarımını değil, aynı zamanda öğrencilere yeterlilik ve pratik kazandırmayı hedefleyen bir süreçtir. Bu noktada, uygulama odaklı ve öğrenci merkezli yaklaşımlar, öğrencilerin dilsel ve bilişsel gelişimlerini desteklemede etkili olmaktadır. Ana dil eğitimi, bilgi aktarımından ziyade öğrencilere yeterlilik ve pratik kazandırmayı hedefleyen bir etkinliktir. Söz konusu yeterlilikler, uygulama odaklı çalışmalarla güçlendirilir ve öğrencilerin kavrama ile ifade kapasitelerinin ilerlemesinde, onları etkin iştirak ve uygulamaya yönlendiren metotlar en verimli stratejiler arasında konumlanır (Sever, 2001). Bu bağlamda, PTÖY, öğrencinin etkin katılımını destekleyen, ileri düzey bilişsel etkinliklerini güçlendiren, çeşitli araç ve materyal kullanımını gerektiren; akademik ve sosyal yaşam yeterliliklerini bütünlük ele alan, dijital araçları öne çıkaran ve öğrencilerin hedef dili yoğun kullanarak sözcük dağarcıklarını zenginleştirmelerine imkân veren bir eğitim yaklaşımıdır (Temizyürek ve Toker, 2022). Dağ ve Durdu (2012) PTÖY'nin öğrencilerin ekip çalışması, iş birliği ve iletişimsel yeterliliklere pozitif katkılar sunduğunu belirtmektedir. Her iki proje sürecinde de öğrencilerin grup içinde görev paylaşımı yapmaları, ortak karar alma mekanizmaları geliştirmeleri ve etkili iletişim kurmaları bu bulguyu doğrulamaktadır.

Araştırma bulguları, Türkiye Maarif Modeli'nin temel ilkeleriyle değerlendirildiğinde, PTÖY'nin bu modelin öngördüğü eğitim hedeflerine ulaşmada etkili bir yaklaşım olduğunu göstermektedir. Millî Eğitim Bakanlığı (2023), Maarif Modeli'nde "değerler eğitimi, bütüncül gelişim, hayatla bağlantılı öğrenme ve öğrenci merkezli yaklaşım" ilkelerini temel almaktadır. Bu ilkeler çerçevesinde araştırma bulguları incelendiğinde, PTÖY'nin modelin hedefleriyle uyumlu sonuçlar ortaya koyduğu görülmektedir.

Maarif Modeli'nde vurgulanan on kök değerden (MEB, 2023) sorumluluk, saygı ve öz denetim değerleri proje sürecinde belirgin şekilde gözlemlenmiştir. Sorumluluk değeri, öğrencilerin grup çalışmalarında üstlendikleri görevleri zamanında tamamlamaları ve birbirlerine karşı hesap verebilir olmaları şeklinde kendini göstermiştir. Saygı değeri, farklı görüşlerin tartışıldığı grup çalışmalarında ve akran değerlendirme süreçlerinde ortaya çıkmıştır. Öz denetim değeri ise akademik erteleme davranışlarındaki azalma ve öz değerlendirme becerilerindeki gelişimle ilişkilendirilebilir.

Maarif Modeli'nin "anlamli ve bağlamsal öğrenme" yaklaşımı (MEB, 2023), PTÖY sürecinde öğrencilerin gerçek yaşam problemleri üzerinde çalışmaları yoluyla gerçekleşmiştir. Model'in öğrenciyi merkeze alan anlayışı, proje sürecinde öğrencilerin aktif rol almaları ve

karar alma süreçlerine katılmaları ile uyum göstermektedir. Maarif Modelinin “bütüncül gelişim” perspektifinden değerlendirildiğinde, PTÖY'nin bilişsel, duyuşsal ve davranışsal alanlarda eş zamanlı gelişim sağlaması, Maarif Modeli'nin "tam insan" yetiştirme hedefiyle örtüşmektedir (MEB, 2023). Bu bulgular, PTÖY'nin Maarif Modeli'nin uygulanmasında etkili bir öğretim stratejisi olabileceğini göstermektedir.

Sonuç olarak, bu araştırmanın bulguları, PTÖY'nin ortaokul öğrencilerinin hem bilişsel (yaratıcı problem çözme) hem de duyuşsal (akademik güdülenme ve erteleme) gelişimlerine istatistiksel olarak anlamlı ve olumlu katkılar sağladığını ortaya koymaktadır. Ayrıca, bu yaklaşımın öğrencilerin 21. yüzyıl becerileri olarak tanımlanan yaratıcılık, iş birliği, öz düzenleme ve problem çözme gibi alanlarda gelişimlerini desteklediği ve onların akademik başarılarının yanı sıra kişisel gelişimlerine de önemli katkılar sunduğu belirlenmiştir (Lee vd., 2021; Kokotsaki vd., 2016; Barron ve Darling-Hammond, 2008; Baş ve Beyhan, 2010). Sonuçlar, yenilikçi ve öğrenci merkezli yaklaşımların eğitimde yaygınlaştırılmasının, öğrencilerin hem akademik hem de kişisel gelişimlerine anlamlı katkılar sağlayacağını göstermektedir.

5.3 Öneriler

5.3.1 Öğretmenlere Yönelik Öneriler

- PTÖY'nin akademik güdülenmeyi artırdığı bulgusu dikkate alındığında, öğretmenlerin proje konularını dersleriyle bütünleştirerek öğrencilerin ilgi alanlarına ve gerçek yaşam problemlerine dayalı biçimde yapılandırmaları önerilebilir.
- PTÖY'nin öğrencilerin yaratıcı problem çözme becerilerini artırdığı göz önünde bulundurularak, proje süreçlerinde açık uçlu problemlere ve çoklu çözüm yollarına yer verilebilir. English ve Kitsantas'ın (2013) belirttiği üzere, üst düzey bilişsel becerilerin gelişimi için öğrencilerin risk almaya ve yenilikçi düşünmeye cesaretlendirilmesi önem taşımaktadır.
- PTÖY'nin öğrencilerin akademik erteleme davranışlarını azalttığı tespit edildiğinden, öğretmenler proje sürecinde kısa vadeli hedefler belirlemeli, ilerleme takip araçları kullanmalı ve öğrencilerin başarılarını anında pekiştirmelidirler. Zimmerman'ın (2002) öz düzenlemeli öğrenme modeline uygun olarak, öğrencilerin kendi öğrenme süreçlerini planlamaları ve izlemeleri için fırsatlar yaratılabilir.
- PTÖY sürecinde heterojen grupların oluşturulması ve her öğrencinin sorumluluk alması sağlanabilir. Condliffe ve arkadaşlarının (2017) vurguladığı gibi, grup içi hesap verebilirlik mekanizmalarının geliştirilmesi akademik ertelemeyi azaltmada etkili olabilir.

- PTÖY uygulamalarının ilk aşamalarında, tüm dersi bir anda projeye dönüştürmek yerine dersin belirli bölümlerinde veya haftalık küçük projelerle başlanması faydalı olabilir.
- Proje çalışmalarında grup oluşturulurken öğrencilerin farklı yetenek ve ilgi alanlarının göz önünde bulundurulması ve grup içi görev dağılımının adil şekilde yapılması önemlidir.

5.3.2 Program Geliştiricilere ve Eğitim Uzmanlarına Yönelik Öneriler

- PTÖY'nin Türkiye Yüzyılı Maarif Modeli'nde bulunan on kök değerle ilişkilendirilmesi ve anlamlı-bağlamsal öğrenme ilkesine uygun tasarlanması önerilebilir.
- Türkçe Öğretim Programı'nda proje tabanlı öğrenme yaygınlaştırılabilir ve eğitim programlarıyla sistematik bir şekilde bütünleştirilebilir.
- Proje tabanlı öğrenme uygulamalarının daha etkili yürütülebilmesi için uygulama rehberleri, örnek ders planları ve değerlendirme araçları geliştirilebilir.
- Farklı sınıf düzeylerinde ve branşlarda uygulanabilecek proje örnekleri ve modüllerinin hazırlanması fayda sağlayabilir.

5.3.3 Politika Yapıcılara ve Eğitim Yöneticilerine Yönelik Öneriler

- Öğretmenlerin PTÖY'ye ilişkin bilgi ve becerilerini artırmak amacıyla hizmet içi eğitim programlarının düzenlenmesi yararlı olabilir. Bu eğitimlerde proje tabanlı öğrenmenin kuramsal temelleri, uygulama örnekleri, değerlendirme yöntemleri ve karşılaşılan güçlüklerle başa çıkma stratejilerinin ele alınması önerilmektedir (Krajcik ve Blumenfeld, 2006).
- Proje tabanlı öğrenme uygulamalarının sürdürülebilirliği için okul yönetimlerinin öğretmenlere materyal, zaman ve teknik destek sağlaması önemlidir (Lam vd., 2010).
- Dijital platformlar, çevrimiçi iş birliği araçları ve yenilikçi teknolojilerin proje tabanlı öğrenme süreçlerine bütünleştirilmesi için gerekli altyapı yatırımları yapılabilir.
- PTÖY uygulamalarını destekleyecek fiziki mekân düzenlemeleri ve teknolojik donanım sağlanabilir.
- Proje tabanlı öğrenme yaklaşımının okul kültürüne bütünleştirilebilmesi için tüm paydaşların bilinçlendirilmesi ve desteklenmesi faydalı olabilir.

5.3.4 Velilere ve Okul Paydaşlarına Yönelik Öneriler

- Velilerin ve diğer okul paydaşlarının PTÖY süreci hakkında bilgilendirilmesi ve projelere destek olmaları için teşvik edilmesi, öğrencilerin projelere olan ilgisini artırabilir.
- Aile katılımının sağlanması için velilere yönelik bilgilendirme toplantıları düzenlenebilir.

- Toplum kaynaklarından ve uzmanlarından faydalanılarak projelerin gerçek yaşamla bağlantısı güçlendirilebilir.

5.3.5 Gelecek Araştırmalar İçin Öneriler

- PTÖY'nin yalnızca 6. sınıf Türkçe dersiyle sınırlı olması bulguların genellenebilirliğini kısıtlamaktadır. PTÖY'nin farklı sınıf düzeylerinde, farklı branşlarda ve çeşitli öğrenci gruplarında uygulanabilirliğinin karşılaştırmalı olarak araştırılması önerilebilir.
- Araştırmada yalnızca nicel yöntem kullanılmış olması, sürecin derinlemesine analizini sınırlamış olabilir. Gelecekte yapılacak çalışmalarda karma yöntem araştırmaları tercih edilebilir.
- PTÖY'nin etkileri bu çalışmada yalnızca kısa vadeli sonuçlar üzerinden değerlendirildiği için, uzun süreli uygulamalarla boylamsal araştırmalar yapılabilir.
- PTÖY'nin farklı değişkenler üzerindeki etkilerinin araştırılması faydalı olabilir.
- Proje tabanlı öğrenme süreçlerinde öğretmenlerin ve öğrencilerin karşılaştığı zorluklar ve çözüm stratejileri üzerine odaklanan nitel araştırmalar yapılabilir.
- Öğretmenlerin PTÖY uygulamalarına yönelik özyeterlik algıları ve mesleki gelişim ihtiyaçları araştırılabilir.
- Teknoloji destekli proje tabanlı öğrenme uygulamalarının etkililiğinin incelenmesi güncel bir araştırma konusu olabilir.
- PTÖY'nin özel eğitim gerektiren öğrenciler üzerindeki etkileri araştırılabilir.

KAYNAKÇA

- Abuhmaid, A. & Abood, M. (2020). The impact of flipped learning on Procrastination and students' attitudes toward It. *Universal Journal of Educational Research*, 8(3), 566-573. DOI: [10.13189/ujer.2020.080228](https://doi.org/10.13189/ujer.2020.080228)
- Acar, G. (2013). The effect of project-based learning on students' motivation. *International Journal of Academic Research*, 5(2), 82-86. DOI: [10.7813/2075-4124.2013/5-2/B.11](https://doi.org/10.7813/2075-4124.2013/5-2/B.11)
- Ackerman, D. S. & Gross, B. L. (2005). My instructor made me do it: Task characteristics of procrastination. *Journal of Marketing education*, 27(1), 5-13. <https://doi.org/10.1177/0273475304273842>
- Ahmed, I., Bernhardt, G. V., & Shivappa, P. (2023). Prevalence of academic procrastination and its negative impact on students. *Biomedical and Biotechnology Research Journal (BBRJ)*, 7(3), 363-370. DOI: [10.4103/bbrj.bbrj_64_23](https://doi.org/10.4103/bbrj.bbrj_64_23)
- Akbaba, S. (2006). Eğitimde motivasyon. *Atatürk Üniversitesi Kazım Karabekir Eğitim Fakültesi Dergisi*, (13), 343-361. <https://dergipark.org.tr/en/download/article-file/31512>
- Akbay, S. ve Gizir, C. (2010). Cinsiyete göre üniversite öğrencilerinde akademik erteleme davranışı: akademik güdülenme, akademik özyeterlik ve akademik yükleme stillerinin rolü. *Mersin Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 6(1), 60-78. <https://dergipark.org.tr/tr/download/article-file/160762>
- Akdemir, N. T. (2013). *İlköğretim öğrencilerinin facebook tutumları ile akademik erteleme davranışları ve akademik başarıları arasındaki ilişkilerin incelenmesi* (Yüksek Lisans Tezi, Marmara Üniversitesi). <https://www.proquest.com/dissertations-theses/ilkogretim-ogrencilerinin-facebook-tutumları-ile/docview/2572468804/se-2?accountid=15340>
- Aksan, D. (1995). *Her yönüyle dil: ana çizgileriyle dilbilim. (No Title)*.
- Aksan, Y. (2003). Türkçe'de durum değişikliği eylemlerinin kılınış özellikleri. *Dilbilim Araştırmaları Dergisi*. <http://dad.boun.edu.tr/en/download/article-file/224716>
- Aktaş, E. ve Bayram, B. (2018). Türkçe öğretiminde okuduğunu anlama stratejilerinin kullanımı üzerine bir inceleme. *Atatürk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 22(3), 1401-1414. <https://dergipark.org.tr/en/pub/ataunisobil/issue/39594/335730>

- Al-Khatib, B. A. (2012). The effect of using brainstorming strategy in developing creative problem solving skills among female students in Princess Alia University College. *American International Journal of Contemporary Research*, 2(10), 29-38. https://www.aijernet.com/journals/Vol_2_No_10_October_2012/4.pdf
- Alın, S. ve Tekbıyık, A. (2023). Disiplinler arası problem çözme etkinliklerinin uygulandığı fen bilimleri dersinde öğrencilerin yaratıcı problem çözme süreçlerinin incelenmesi. *Milli Eğitim Dergisi*, 52(1), 457-492. <https://doi.org/10.37669/milliegitim.1308984>
- Ali, M., Ibrahim, N. H., Abdullah, A. H., Surif, J., Talib, C. A., & Saim, N. (2015, August). Web Pro-Mc Physics as a support tool for improving physics problem solving skills. In *2015 Game Physics and Mechanics International Conference (GAMEPEC)* (pp. 26-30). IEEE. <https://ieeexplore.ieee.org/stamp/stamp.jsp?tp=&arnumber=7331851>
- Ardhyantama, V. & Widodo, S. (2020). Creativity skill proses in project based learning: A case study of distance learning in Pacitan. *RANDWICK International of Education*, 1(2), 152-158. DOI: [10.47175/rielsj.v1i2.82](https://doi.org/10.47175/rielsj.v1i2.82)
- Arıcı, A. F. (2018). *Dinleme eğitimi*. Pegem Akademi.
- Ark, T. V. (2019, October 2). What is 21st Century Learning? How do we get more? *Forbes*. <https://www.forbes.com/sites/tomvanderark/2019/10/02/what-is-21st-centurylearning-how-do-we-get-more/>
- Arslan, A. ve Engin, A. O. (2021). İş birlikli öğretim yönteminin Türkçe dersinde akademik başarı, motivasyon ve öğrenme kalıcılığı üzerindeki etkisinin belirlenmesi. *Eğitim ve Toplum Araştırmaları Dergisi*, 8(1), 205-227. <https://doi.org/10.51725/etad.940163>
- Arslan, A. (2021). Ortaokul öğrencilerinin akademik motivasyonları ve matematiksel üstbilgi farkındalıkları arasındaki ilişkinin incelenmesi. *Journal of Computer and Education Research*, 9(18), 655-681. <https://doi.org/10.18009/jcer.917559>
- Asri, D. N., Setyosari, P., Hitipeuw, I., & Chusniyah, T. (2017). The academic procrastination in junior high school students' mathematics learning: A qualitative study. *International Education Studies*, 10(9), 70-77. <https://doi.org/10.5539/ies.v10n9p70>
- Ataş, N. S. ve Kumcağız, H. (2020). Ergenlerin akademik erteleme davranışları, akademik öz yeterlik inançları ve mükemmeliyetçilik. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 35(2), 375-386. <https://dergipark.org.tr/tr/download/article-file/1079788>

- Ateş, A. ve Alpan, G. B. (2022). Türkiye’de yapılan yaratıcı problem çözme konulu araştırmaların incelenmesi. *Türkiye Sosyal Araştırmalar Dergisi*, 26(2), 533-556. <https://dergipark.org.tr/tr/download/article-file/1885485>
- Ateş, H. K. ve Esentürk, S. (2023). Proje tabanlı öğrenme yöntemine genel bir bakış. *The Journal of Academic Social Science*, 139(139), 1-23. https://asosjournal.com/?mod=makale_tr_ozet&makale_id=67493
- Awamleh, W. (2024). The effectiveness of e-project-based learning in improving the academic achievement and motivation of special education female students. *Cogent Education*, 11(1), 2369968. <https://doi.org/10.1080/2331186X.2024.2369968>
- Aydin, S., Demir Atalay, T. ve Göksu, V. (2017). Proje tabanlı öğrenme sürecinin ortaokul öğrencilerinin akademik öz-yeterlikleri ve motivasyonları üzerine etkisinin incelenmesi. *Bartın University Journal of Faculty of Education*, 6(2). <https://dergipark.org.tr/en/pub/buefad/article/302796>
- Bacanlı, H. (2013). *Eğitim psikolojisi*. Pegem Akademi.
- Bakıoğlu, S. A. (2020). *Proje tabanlı ve işbirlikli öğrenme yöntemlerinin ortaokul öğrencilerinin matematiğe karşı tutumlarına, matematik özyeterliklerine ve akademik güdülenmelerine yansımaları* (Yüksek Lisans Tezi, Bursa Uludağ Üniversitesi). <https://www.proquest.com/dissertations-theses/proje-tabanlı-ve-işbirlikli-öğrenme-yöntemlerinin/docview/2607306923/se-2?accountid=15340>
- Balkıs, M., Duru, E., Buluş, Y. D. D. M., & Duru, Y. D. D. S. (2011). Tükenmişliğin öğretmen adayları arasındaki yaygınlığı, demografik değişkenler ve akademik başarı ile ilişkisi. *Pamukkale Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 29(29), 151-165. <https://dergipark.org.tr/en/pub/pauefd/issue/11114/132897>
- Baltacı, A. (2018). Nitel araştırmalarda örnekleme yöntemleri ve örnek hacmi sorunsalı üzerine kavramsal bir inceleme. *Bitlis Eren Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 7(1), 231-274. <https://dergipark.org.tr/en/download/article-file/497090>
- Barası, M. ve Erdamar, G. (2021). 2018 Ortaokul Türkçe dersi öğretim programının 21. yüzyıl becerileri açısından incelenmesi: Öğretmen görüşleri. *Abant İzzet Baysal Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 21(1), 222-242. <https://doi.org/10.17240/aibuefd.2021.21.60703-851474>

- Barbot, B., Lubart, T. I., & Besançon, M. (2016). "Peaks, slumps, and bumps": Individual differences in the development of creativity in children and adolescents. *New Directions for Child and Adolescent Development*, 2016(151), 33-45. <https://doi.org/10.1002/cad.20152>
- Barrows, H. S. (1996). Problem-based learning in medicine and beyond: A brief overview. *New Directions for Teaching and Learning*, 1996(68), 3-12. <https://doi.org/10.1002/tl.37219966804>
- Baş, G., & Beyhan, Ö. (2010). Effects of multiple intelligences supported project-based learning on students' achievement levels and attitudes towards English lesson. *International Electronic Journal of Elementary Education*, 2(3), 365-386.
- Bäulke, L., Daumiller, M., & Dresel, M. (2021). The role of state and trait motivational regulation for procrastinatory behavior in academic contexts: Insights from two diary studies. *Contemporary Educational Psychology*, 65, 101951.
- Bell, S. (2010). Project-Based Learning for the 21st Century: Skills for the Future. *The Clearing House: A Journal of Educational Strategies, Issues and Ideas*, 83(2), 39-43. <https://doi.org/10.1080/00098650903505415>
- Beyazkürk, D. ve Anliak, Ş. (2006). Okul öncesi eğitimde proje yaklaşımı. *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Dergisi*, 39(2), 1-18. <https://avesis.cu.edu.tr/yayin/47c9c997-fe1a-45ac-b57c-90923def9bcc/okul-oncesi-egitimde-proje-yaklasimi>
- Blumenfeld, P. C., Soloway, E., Marx, R. W., Krajcik, J. S., Guzdial, M., & Palincsar, A. (1991). Motivating project-based learning: Sustaining the doing, supporting the learning. *Educational Psychologist*, 26(3&4), 369-398. <https://doi.org/10.1080/00461520.1991.9653139>
- Blunt, A. K., & Pychyl, T. A. (2000). Task aversiveness and procrastination: A multi-dimensional approach to task aversiveness across stages of personal projects. *Personality and Individual Differences*, 28(1), 153-167. [https://doi.org/10.1016/s0191-8869\(99\)00091-4](https://doi.org/10.1016/s0191-8869(99)00091-4)
- Bolkent, Ü. E., Erdemirci, G., Balanur, M. K., ve Sezer, E. (2024). Proje Tabanlı Öğrenmeye Yönelik Öğretmen Görüşleri. *International QMX Journal*, 3(2), 885-894. <https://doi.org/10.5281/zenodo.10729113>

- Boyacı, Ş. D. B. ve Özer, M. G. (2019). Öğrenmenin geleceği: 21. yüzyıl becerileri perspektifiyle Türkçe dersi öğretim programları. *Anadolu Journal of Educational Sciences International*, 9(2), 708-738. <https://doi.org/10.18039/ajesi.578170>
- Boyles, M. (2022). What is creative problem-solving and why is it important? *Harvard Business School Online*. <https://online.hbs.edu/blog/post/creative-problem-solving>
- Bozanoğlu, İ. (2004). Akademik güdülenme ölçeği: Geliştirilmesi, geçerliği ve güvenirliği. *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Dergisi*, 37(2), 83–98. https://doi.org/10.1501/Egifak_00000000094
- Brooks, M. G. & Brooks, J. G. (1999). The courage to be constructivist. *Educational leadership*, 57(3), 18-24.
- Bryson, F. K. (2003). *An examination of two methods of delivering writing instruction to fourth grade students* [Unpublished master's thesis]. Texas Woman's University. <https://www.proquest.com/dissertations-theses/examination-two-methods-delivering-writing/docview/305233979/se-2?accountid=15340>
- Budiono, S., Sanusi, M., Ghafur, O. A., & Ardianto, R. A. (2024). Pembelajaran pendidikan agama Islam berbasis proyek. *Jurnal Penelitian Guru Indonesia*, 4, 1534-1544. <https://doi.org/10.58578/tsaqofah.v4i3.2897>
- Bulut, D. B., İpek, A. S. ve Aygün, B. (2018). Yaratıcı problem çözme özellikleri envanteri'ni türkçeye uyarlama çalışması. *Abant İzzet Baysal Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 18(3), 1360-1377. <https://dergipark.org.tr/en/download/article-file/555542>
- Burley-Allen, M. (2007). *Listening: The forgotten skill* (2nd ed.). New York: Wiley. <https://cir.nii.ac.jp/crid/1130282271071092736>
- Büyükikiz, K. ve Hasırcı, S. (2013). Ana dili öğretiminde konuşma becerisinin yeri/The importance of speaking skill in mother tongue education. *Okuma Yazma Eğitimi Araştırmaları*, 1(1), 57-63. <https://dergipark.org.tr/en/pub/oyea/issue/20479/218126>
- Büyüköztürk, Ş., Akgün, Ö. E., Demirel, F., Karadeniz, Ş., ve Çakmak, E. K. (2015). *Bilimsel araştırma yöntemleri* (23. baskı). Pegem Akademi.
- Büyüköztürk, Ş. (2018). *Sosyal bilimler için veri analizi el kitabı*. Pegem Akademi.
- Büyüköztürk, Ş. (2022). *Sosyal bilimler için veri analizi el kitabı: İstatistik, araştırma deseni, SPSS uygulamaları ve yorum* (28. Baskı). Pegem Akademi.

- Calavia, M. B., Blanco, T., & Casas, R. (2021). Fostering creativity as a problem-solving competence through design: Think-Create-Learn, a tool for teachers. *Thinking Skills and Creativity*, 39, 100761. <https://doi.org/10.1016/j.tsc.2020.100761>
- Calp, M. (2003). *Özel öğretim alanı olarak Türkçe öğretimi: Yardımcı kaynak kitabı*. [Yaymevi bilgisi yok].
- Carmeli, A., Gelbard, R., & Reiter-Palmon, R. (2013). Leadership, creative problem-solving capacity, and creative performance: The importance of knowledge sharing. *Human Resource Management*, 52(1), 95-121. <https://doi.org/10.1002/hrm.21514>
- Carranza Esteban, R. F., Mamani-Benito, O., Castillo-Blanco, R., Elguera Pajares, A., & Lingan, S. K. (2024, March). Emotional exhaustion, academic self-efficacy, and academic procrastination as predictors of research motivation. In *Frontiers in Education* (Vol. 8, p. 1147599). Frontiers Media SA. <https://doi.org/10.3389/feduc.2023.1147599>
- Cash, C. E. (2017). *The impact of project-based learning on critical thinking in a United States history classroom* (Doctoral dissertation, University of South Carolina). University of South Carolina Scholar Commons. <https://www.proquest.com/dissertations-theses/impact-project-based-learning-on-critical/docview/1927181990/se-2?accountid=15340>
- Cebeci Senger, H. (2007). *Yapılandırmacı eğitim yaklaşımları ve bu doğrultuda hazırlanan yeni müfredata ilişkin öğretmen görüşleri (Kars ili örneği)* [Yayımlanmamış yüksek lisans tezi]. Kafkas Üniversitesi.
- Cengiz, S., Yağan, F., Kara, F. ve Dört Yol, Z. (2023). Ergenlerde akademik beklentilere ilişkin stres, akademik motivasyon ve okul tükenmişliği arasındaki ilişkilerin incelenmesi. *Mavi Atlas*, 11(1), 63-75. <https://doi.org/10.18795/gumusmaviatlas.1227441>
- Chalkiadaki, A. (2018). A systematic literature review of 21st century skills and competencies in primary education. *International Journal of Instruction*, 11(3), 1-16. <https://doi.org/10.12973/iji.2018.1131a>
- Chen, C. H. (1986). Creativity and innovation: The roles of creative thinking and problem solving. *Journal of Creative Behavior*, 20(2), 111-121.

- Chen, J. & Zhang, L. J. (2019). Assessing student-writers' self-efficacy beliefs about text revision in EFL writing. *Assessing Writing*, 40, 27-41. <https://doi.org/10.1016/j.asw.2019.03.002>
- Chiang, C. L. & Lee, H. (2016). The effect of project-based learning on learning motivation and problem-solving ability of vocational high school students. *International Journal of Information and Education Technology*, 6(9), 709-712. <https://www.ijet.org/vol6/779-EP00028.pdf>
- Chinn, C. A., Buckland, L. A., & Samarapungavan, A. L. A. (2011). Expanding the dimensions of epistemic cognition: Arguments from philosophy and psychology. *Educational psychologist*, 46(3), 141-167. <https://doi.org/10.1080/00461520.2011.587722>
- Choi, E., Lee, J., & Kim, S. (2019). The effects of project-based learning on learning motivation and problem-solving ability of elementary school students. *International Journal of Learning, Teaching and Educational Research*, 18(6), 1-13. <https://doi.org/10.26803/ijlter.18.6.1>
- Cocco, S. (2006). *Student leadership development: The contribution of project-based learning* (Unpublished master's thesis). Royal Roads University, Victoria, BC. https://www.collectionscanada.gc.ca/obj/thesescanada/vol12/002/MR17869.PDF?oclc_number=271429340
- Colley, K. M. (2008). Project-based science instruction: A primer. *The Science Teacher*, 75(8), 23-28. https://people.uncw.edu/kubaskod/SEC_406_506/documents/Project_Based_Science_Instruction_001.pdf
- Cohen, J. (2013). *Statistical power analysis for the behavioral sciences*. routledge.
- Condcliffe, B. (2017). Project-Based Learning: A Literature Review. Working Paper. MDRC. <https://eric.ed.gov/?id=ED578933>
- Coşkun, E. (2007). Geçmişten günümüze Türkçe öğretiminin gelişimi. In A. Kırkkılıç & H. Akyol (Eds.), *İlköğretim Türkçe Öğretimi* (pp. 1-20). Pegem A Yayıncılık.
- Craft, A. (2011). *Creativity and education futures: Learning in a digital age*. Stoke-on-Trent: Trentham Books. <https://eric.ed.gov/?id=ED523399>

- Cummins, J. (2000). *Language, power, and pedagogy: Bilingual children in the crossfire* (Vol. 23). Multilingual matters.
- Cüceloğlu, D. (2014). *İnsan ve davranış*. Remzi Yayınevi.
- Çalışkan, Ç. (2020). *Onuncu sınıf öğrencilerinin yaratıcı problem çözme becerisini etkileyen öğrenci ve öğretmen özellikleri* (Doktora Tezi, Bursa Uludağ Üniversitesi). <https://www.proquest.com/docview/2572152818?pq-origsite=gscholar&fromopenview=true&sourcetype=Dissertations%20&%20Theses>
- Çaltılı, S., Şahin, Ö., Çaltılı, M., Delioğlu, T., ve Çelikkol, S. (2025). Proje tabanlı öğrenme yaklaşımı: Eğitim paydaşlarının rolü ve kavramsal çerçeveye dayalı bir literatür incelemesi. *Socrates Journal of Interdisciplinary Social Researches*, 11(49), 65-84. <https://doi.org/10.5281/zenodo.14740547>
- Çiftçi, S. (2006). *Sosyal bilgilerin öğretiminde proje temelinde öğrenmenin akademik risk alma düzeylerine, problem çözmelerine, erişilerine, kalıcılığa ve tutumlarına etkisi* (Doktora tezi, Selçuk Üniversitesi). <https://acikerisim.selcuk.edu.tr/items/fd7e20f5-cfc3-48a7-b241-2afa06861dfl>
- Çilesiz, A. (2014). *Ortaokul öğrencilerinin yaptığı Türkçe dersi proje çalışmalarının öğretmen ve öğrenci görüşlerine göre değerlendirilmesi (Samsun ili örneği)* [Yüksek lisans tezi]. Eğitim Bilimleri Enstitüsü.
- Çoban, A., Kavuk, S. ve Hıncal, M. (2024). Sosyal bilgiler eğitiminde proje tabanlı öğrenmenin önemi. *The Journal of Turk-Islam World Social Studies*, 11(40), 230-249. https://tidsad.com/?mod=makale_tr_ozet&makale_id=75293
- Çokluk, B., Şekercioğlu, G. ve Büyüköztürk, Ş. (2012). *Sosyal bilimler için çok değişkenli istatistik: SPSS ve LISREL uygulamaları* (2. baskı). Pegem Akademi.
- Çolak, E. ve Cırık, İ. (2015). Ortaokul öğrencilerinin motivasyon kaynaklarının incelenmesi. *İlköğretim Online*, 14(4), 1307-1326. <https://dergipark.org.tr/en/pub/ilkonline/issue/8618/107556>
- Dağ, F. ve Durdu, L. (2012). Öğretmen adaylarının proje tabanlı öğrenme sürecine yönelik görüşleri. *Education Sciences*, 7(1), 200-211. <https://dergipark.org.tr/en/pub/nwsaedu/issue/19817/211991>

- D’Zurilla, T. J. & Nezu, A. M. (1990). *Development and preliminary evaluation of the Social Problem-Solving Inventory*. *Psychological Assessment*, 2(2), 156–163. <https://doi.org/10.1037/1040-3590.2.2.156>
- D’Zurilla, T. J. & Nezu, A. M. (2010). Problem-solving therapy. *Handbook of cognitive-behavioral therapies*, 3(1), 197-225. <https://nibmehub.com/opac-service/pdf/read/Handbook%20of%20Cognitive-Behavioral%20Therapies.pdf#page=212>
- Darling-Hammond, L., Flook, L., Cook-Harvey, C., Barron, B., & Osher, D. (2020). Implications for educational practice of the science of learning and development. *Applied Developmental Science*, 24(2), 97–140. <https://doi.org/10.1080/10888691.2018.1537791>
- Deci, E. L. & Ryan, R. M. (2013). *Intrinsic motivation and self-determination in human behavior*. Springer Science & Business Media. <https://doi.org/10.1007/978-1-4899-2271-7>
- Deemer, E. D., Smith, J. L., Carroll, A. N., & Carpenter, J. P. (2014). Academic procrastination in STEM: Interactive effects of stereotype threat and achievement goals. *The Career Development Quarterly*, 62(2), 143-155. <https://doi.org/10.1002/j.2161-0045.2014.00076.x>
- DeFillippi, R., & Milter, R. G. (2009). Problem-based and project-based learning approaches: Applying knowledge to authentic situations. *The SAGE handbook of management learning, education and development*, 344-363. <https://www.torrossa.com/en/resources/an/5017664#page=371>
- Dellal, N. A. ve Günak, D. B. (2009). Çanakkale On sekiz Mart Üniversitesi’nde ikinci yabancı dil olarak Almanca öğrenen öğrencilerin öğrenme motivasyonları. *Dil Dergisi*, (143), 20–41. https://doi.org/10.1501/Dilder_00000000105
- Demir, M. ve Tunç, E. (2023). Ortaöğretim öğrencilerinin akademik erteleme davranışları ile okula ilişkin tutum düzeyleri arasındaki ilişkide düşünme ihtiyacının aracı rolü. *Humanistic Perspective*, 5(3), 1354-1374. <https://doi.org/10.47793/hp.1354845>
- Demir, S. (2013). İlköğretim Türkçe dersinde proje tabanlı öğrenme yaklaşımının öğrencilerin akademik başarılarına ve tutumlarına etkisi. *International Periodical for the Languages*,

- Literature and History of Turkish or Turkic (Turkish Studies)*, 8(8), 445–458.
<https://doi.org/10.7827/TurkishStudies.5512>
- Demir, Y. ve Kutlu, M. (2017). İnternet bağımlılığı, akademik erteleme ve akademik başarı arasındaki ilişkiler. *The Journal of Academic Social Science Studies*, 61, 91-105.
<http://dx.doi.org/10.9761/JASSS7296>
- Demirel, Ö. (2002). *Türkçe öğretimi*. Pegem A Yayıncılık.
- Demirel, Ö. (2003). *Eğitimde proje tabanlı öğrenme yaklaşımı*. Pegem A Yayıncılık
- Deniz, K., Tarakcı, R., ve Karagöl, E. (2019). Okuma kazanımları açısından ortaokul Türkçe ders kitapları. *Ana Dili Eğitimi Dergisi*, 7(3), 688-708.
<https://www.anadiliegitimi.com/en/download/article-file/774703>
- Dewey, J. (1938). *Experience and education*. Macmillan.
- Ducharme, C. C. (1993). Historical roots of the project approach in the United States: 1850–1930. *National Association for the Education of Young Children*.
<https://eric.ed.gov/?id=ED368459>
- Eccles, J. S., Wigfield, A., & Schiefele, U. (1998). Motivation to succeed. In W. Damon & N. Eisenberg (Eds.), *Handbook of child psychology: Vol. 3. Social, emotional, and personality development* (5th ed., pp. 1017-1095). New York: Wiley.
<https://psycnet.apa.org/record/2005-03132-015>
- Efstratia, D. (2014). Experiential education through project based learning. *Procedia- Social and Behavioral Sciences*, 152, 1256-1260. <https://doi.org/10.1016/j.sbspro.2014.09.362>
- Elmer, D. (2000). Academic procrastination: Wasted time or informed delay. In *Central States Communication Association Convention, Detroit M* (Vol. 1).
- Emiroğlu, S. (2013). Türkçe Öğretmeni Adaylarının Dinleme Sorunlarına İlişkin Görüşleri. *Adıyaman Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, (11), 269-307.
<https://doi.org/10.14520/adyusbd.492>
- English, M. C., & Kitsantas, A. (2013). Supporting Student Self-Regulated Learning in Problem- and Project-Based Learning. *Interdisciplinary Journal of Problem-Based Learning*, 7(2), 128–150. <https://doi.org/10.7771/1541-5015.1339>

- Erdamar, G. ve Barası, M. (2021). 21. yüzyıl becerileri açısından ortaokul Türkçe dersi öğretim programı. *Türk Eğitim Bilimleri Dergisi*, 19(1), 312-342. <https://doi.org/10.37217/tebd.868788>
- Erdem, M. ve Akkoyunlu, B. (2002). İlköğretim sosyal bilgiler dersi kapsamında beşinci sınıf öğrencileriyle yürütülen ekiple proje tabanlı öğrenme üzerine bir çalışma. *İlköğretim Online*, 1(1).<https://dergipark.org.tr/en/download/article-file/91127>
- Epçaçan, C. (2008). *Okuduğunu anlama stratejilerinin bilişsel ve duyuşsal öğrenme ürünlerine etkisi* (Yayımlanmamış doktora tezi). Hacettepe Üniversitesi, Ankara.
- Essau, C. A., Ederer, E. M., O'Callaghan, J., & Aschemann, B. (2008). Doing it now or later? Correlates, predictors and prevention of academic, decisional and general procrastination among students in Austria. Poster presented at the 8th Alps-Adria psychology conference, October 2–4, Ljubljana, Slovenia.
- Evans, J. (2001). Introduction: Learning and teaching the complexities of writing. In J. Evans (Ed.), *Writing in the elementary classroom: A reconsideration* (pp. 1-10). Portsmouth, NH: Heinemann.
- Fee, R. L. & Tangney, J. P. (2000). Procrastination: A means of avoiding shame or guilt? *Journal of Social Behavior and Personality*, 15(5), 167. https://openurl.ebsco.com/EPDB%3Aagcd%3A4%3A7017716/detailv2?sid=ebsco%3Aplink%3Ascholar&id=ebsco%3Aagcd%3A10637208&crl=c&link_origin=scholar.google.com
- Ferrari, J. R., Johnson, J. L., & McCown, W. G. (1995). *Procrastination and task avoidance: Theory, research, and treatment*. Springer Science & Business Media. <https://doi.org/10.1007/978-1-4899-0227-6>
- Ferrari, J. R. (2001). Procrastination as self-regulation failure of performance: Effects of cognitive load, self-awareness and time limits on 'working best under pressure'. *European Journal of Personality*, 15, 391–406. <https://doi.org/10.1002/per.413>
- Ferrari, J. R. & Pychyl, T. A. (2012). " If I Wait, My Partner Will Do It:" The Role of Conscientiousness as a Mediator in the Relation of Academic Procrastination and Perceived Social Loafing. *North American Journal of Psychology*, 14(1).
- Field, A. (2024). *Discovering statistics using IBM SPSS statistics*. Sage publications limited.

- Finch, J. E., Saavedra, A., & Obradović, J. (2024). Academic motivation and self-regulated classroom behaviors in middle childhood: Moderation by parental education. *Journal of Child and Family Studies*, 33(5), 1451-1465. <https://doi.org/10.1007/s10826-023-02666-1>
- Fischer, C., Malycha, C. P., & Schafmann, E. (2019). The influence of intrinsic motivation and synergistic extrinsic motivators on creativity and innovation. *Frontiers in Psychology*, 10, 137. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2019.00137>
- Fortier, J. P., Strobel, C., & Aguilera, E. (1998). Language barriers to health care: federal and state initiatives, 1990-1995. *Journal of Health Care for the Poor and Underserved*, 9(5), S81-S100. <https://muse.jhu.edu/pub/1/article/269220/summary>
- Francis, A., Goheer, A., Haver-Dieter, R., Kaplan, A. D., Kerstetter, K., Kirk, A. L., & Yeh, T. (2004). Promoting academic achievement and motivation: A discussion & contemporary issues based approach. *Gemstone Program thesis, University of Maryland, United States*.
- Frank*, M. & Barzilai, A. (2004). Integrating alternative assessment in a project-based learning course for pre-service science and technology teachers. *Assessment & Evaluation in Higher Education*, 29(1), 41-61. <https://doi.org/10.1080/0260293042000160401>
- Fritzsche, B. A., Rapp Young, B., & Hickson, K. C. (2003). Individual differences in academic procrastination tendency and writing success. *Personality and Individual Differences*, 35(7), 1549–1557. [https://doi.org/10.1016/s0191-8869\(02\)00369-0](https://doi.org/10.1016/s0191-8869(02)00369-0)
- Fullan, M. (2013). Commentary: The new pedagogy: Students and teachers as learning partners. *Learning landscapes*, 6(2), 23-29. DOI: <https://doi.org/10.36510/learnland.v6i2.601>
- García, O. (2009). *Bilingual education in the 21st century: A global perspective*. Wiley-Blackwell.
- Gelbal, S. (1991). Problem çözme. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 6(6). <https://dergipark.org.tr/en/download/article-file/88347>
- George, D. & Mallery, P. (2016). Frequencies. In *IBM SPSS statistics 23 step by step* (pp. 115-125). Routledge. <https://www.taylorfrancis.com/chapters/edit/10.4324/9781315545899-12/frequencies>

- Gociaoğlu, B. (2021). Kitap tanıtımı: 21. yüzyıl becerileri ve Türkçe eğitimi. *Uluslararası Karamanoğlu Mehmetbey Eğitim Araştırmaları Dergisi*, 3(Özel Sayı 1), 50-54. <https://doi.org/10.47770/ukmead.983292>
- Goroshit, M. (2018). Academic procrastination and academic performance: An initial basis for intervention. *Journal of prevention & intervention in the community*, 46(2), 131-142. <https://doi.org/10.1080/10852352.2016.1198157>
- Göçer, A. (2016). Öğretmen rolleri ve öğrenci etkililiği bakımından Türk dili ve edebiyatı eğitiminde metin çözümleme süreci. *Afyon Kocatepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 18(2), 115-131. <https://dergipark.org.tr/en/download/article-file/344007>
- Göğüş, A. (1978). *Okuma eğitimi*. Gül Yayınevi.
- Gömleksiz, M. N. ve Serhatlıoğlu, B. (2013). Öğretmen adaylarının akademik motivasyon düzeylerine ilişkin görüşleri. *Türkiye Sosyal Araştırmalar Dergisi*, 173(173), 99-128. <https://dergipark.org.tr/tr/pub/tsadergisi/issue/21486/230306>
- Grunschel, C., Schwinger, M., Steinmayr, R., & Fries, S. (2016). Effects of using motivational regulation strategies on students' academic procrastination, academic performance, and well-being. *Learning and Individual Differences*, 49, 162-170. <https://doi.org/10.1016/j.lindif.2016.06.008>
- Gülersoy, A. E. ve Çelik, A. İ. M. A. (2024). Yapılandırmacı yaklaşım çerçevesinde coğrafya öğretiminde sorgulama temelli öğrenme. *The Journal of Academic Social Science*, 43(43), 59-78. https://asosjournal.com/index.jsp?mod=makale_tr_ozet&makale_id=34409#
- Gültekin, M. (2005). The Effect of Project Based Learning on Learning Outcomes in the 5th Grade Social Studies Course in Primary Education. *Educational Sciences: Theory & Practice*, 5(2). <https://research.ebsco.com/c/oxraz4/search/details/dcwcmly4sn?db=asn>
- Güneş, F. (2007). *Ses temelli cümle yöntemi ve zihinsel yapılandırma*. Nobel Yayıncılık.
- Güneş, F. (2013). Dil bilgisi öğretiminde yeni yaklaşımlar. *Dil ve Edebiyat Eğitimi Dergisi*, 2(7), 71-82. <https://turkceninegitimiveogretimi.wordpress.com/wp-content/uploads/2016/06/6.pdf>
- Güneş, F. (2020). Türkçe öğretiminde “hazırlıksız konuşma” sorunu. *The Journal of Limitless Education and Research*, 5(2), 109-124. <https://doi.org/10.29250/sead.742337>

- Hailikari, T., Katajavuori, N., & Lindblom-Ylänne, S. (2008). The relevance of prior knowledge in learning and instructional design. *American Journal of Pharmaceutical Education*, 72(5), 113. [doi: 10.5688/aj7205113](https://doi.org/10.5688/aj7205113)
- Häkkinen, P., Järvelä, S., Mäkitalo-Siegl, K., Ahonen, A., Näykki, P., & Valtonen, T. (2017). Preparing teacher-students for twenty-first-century learning practices (PREP 21): A framework for enhancing collaborative problem-solving and strategic learning skills. *Teachers and Teaching*, 23(1), 25–41. <https://doi.org/10.1080/13540602.2016.1203772>
- Hamurcu, H. (2000). Okul öncesi eğitimde fen bilgisi öğretimi proje yaklaşımı. 4. *Fen Bilimleri Eğitim Kongresi Bildirileri*, Ankara.
- Han, S., & Ellis, R. A. (2019). Using project-based learning to promote students' engagement and learning outcomes in educational measurement. *International Journal of Educational Research*, 98, 1-13. <https://doi.org/10.1016/j.iheduc.2018.09.002>
- Han, S. Y., Yalvac, B., Capraro, M. M., Capraro, R. M. (2015). In-service Teachers' Implementation and Understanding of STEM Project Based Learning. *Eurasia Journal of Mathematics, Science and Technology Education* 11(1), 63-76. <https://doi.org/10.12973/eurasia.2015.1306a>
- Hasanah, E., Al Ghazi, M. I., Al Badar, M. I., & Fauzia, F. (2023). Enhancing student leadership skills through project-based learning in the postgraduate research experience. *The Qualitative Report*, 28(5), 1406-1428. <https://doi.org/10.46743/2160-3715/2023.5848>
- Helle, L., Tynjälä, P., & Olkinuora, E. (2006). Project-based learning in post-secondary education—theory, practice and rubber sling shots. *Higher Education*, 51, 287-314. <https://doi.org/10.1007/s10734-004-6386-5>
- Hesapçioğlu, M. (1988). *Öğretim ilke ve yöntemleri*. Beta Basım Yayın Dağıtım.
- Himmele, P. & Himmele, W. (2017). *Total participation techniques: Making every student an active learner*. ASCD.
- Hmelo-Silver, C. E. (2004). Problem-based learning: What and how do students learn? *Educational Psychology Review*, 16(3), 235–266. <https://doi.org/10.1023/B:EDPR.0000034022.16470.f3>

- Howell, A. J. & Watson, D. C. (2007). Procrastination: Associations with achievement goal orientation and learning strategies. *Personality and Individual Differences*, 43(1), 167–178. <https://doi.org/10.1016/j.paid.2006.11.017>
- Ibret, B. Ü., Recepoglu, E., Karasu, E., & Recepoglu, S. (2013). Evaluation of the Project Studies in social studies course of secondary schools in Turkey. *Educational Research and Reviews*, 8(22), 2176. https://academicjournals.org/article/article1389611674_Ibret%20et%20al.pdf
- İncebacak, B. B. ve Ersoy, E. (2018). Ortaokul öğrencilerinin yaratıcı problem çözme becerileri. *Necatibey Eğitim Fakültesi Elektronik Fen ve Matematik Eğitimi Dergisi*, 12(1), 1-24. <https://doi.org/10.17522/balikesirnef.437352>
- Ichsan, I., Subroto, D. E., Dewi, R. A. P. K., Ulimaz, A., & Arief, I. (2023). The effect of student worksheet with creative problem solving based on students problem solving ability. *Journal on Education*, 5(4), 11583-11591. <http://jonedu.org/index.php/joe>
- Insyasiska, D., Zubaidah, S., & Susilo, H. (2017). Pengaruh project-based learning terhadap motivasi belajar, kreativitas, kemampuan berpikir kritis, dan kemampuan kognitif siswa pada pembelajaran biologi. *Jurnal Pendidikan Biologi*, 7(1), 9-21.
- Isaksen, S. G., Dorval, K. B., & Treffinger, D. J. (2010). *Creative approaches to problem solving: A framework for innovation and change*. SAGE publications.
- İnci, T. (2019). *Bağlam temelli öğrenme ortamı algısı, derse ilgi, derse katılım ve akademik güdülenme etkileşiminin ortaokul öğrencilerinin fen bilimleri başarısına etkisi* [Yayımlanmamış doktora tezi]. Eskişehir Osmangazi Üniversitesi.
- İstanbullu, E. ve Ari, G. (2022). The Effect of Reading Literacy Questioning Training on Turkish Language Teacher Candidates' PISA-Style Questions Preparation. *International Journal of Education and Literacy Studies*, 10(2), 9-19. <https://eric.ed.gov/?id=EJ1355562>
- Jones, R. H. & Richards, J. C. (2015). Creativity and language teaching. In *Creativity in language teaching* (pp. 3-15). Routledge. <https://utppublishing.com/doi/abs/10.3138/9781781791066#page=34>
- Julian, P. K. (2017). The Effects of a Project-based Course on Students' Attitudes Toward Mathematics And Students' Achievement at a Two-year College. *The Mathematics*

- Kacmaz, G. ve Dubé, AK (2022). Eğitsel oyunlarda pedagojik yaklaşımların ve matematik bilgisi türlerinin incelenmesi: Bir meta-analiz ve eleştirel inceleme. *Eğitim Araştırmaları İncelemesi*, 35, 100428. <https://doi.org/10.1016/j.edurev.2021.100428>
- Kalaycı, N. ve Yıldırım, N. (2020). Türkçe dersi öğretim programlarının karşılaştırmalı analizi (2009-2017-2019). *Trakya Eğitim Dergisi*, 10(1), 238-262. <https://doi.org/10.24315/tred.580427>
- Kaldi, S., Filippatou, D., & Govaris, C. (2011). Project-based learning in primary schools: Effects on pupils' learning and attitudes. *Education 3-13*, 39(1), 35-47. <https://doi.org/10.1080/03004270903179538>
- Kandemir, M. A., & Gür, H. (2009). The use of creative problem solving scenarios in mathematics education: Views of some prospective teachers. *Procedia-Social and Behavioral Sciences*, 1(1), 1628-1635. <https://doi.org/10.1016/j.sbspro.2009.01.286>
- Kaptan, F. ve Korkmaz, H. (2002). Fen eğitiminde proje tabanlı öğrenmenin yaratıcı düşünme, problem çözme ve akademik risk alma düzeylerine etkisi. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 22(22). <https://dergipark.org.tr/tr/pub/hunefd/issue/7814/102616>
- Karabacak, E., Bekar, P., Erat, Ç., Güllü, E. ve Cora, O. (2024). Proje Tabanlı Öğrenme Yaklaşımları. *International QMX Journal*, 3(2), 1202-1208. <https://doi.org/10.5281/zenodo.10792971>
- Karabıyık, B. (2005). Yapılandırmacı öğrenme yaklaşımı. *Uludağ Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 18(2), 67-87.
- Karagül, S. (2017). *Türkçe eğitiminde proje tabanlı öğrenme yöntemiyle desteklenen basamaklı öğretim programının öğrencilerin okuma ve yazma becerilerine etkisi* [Yayımlanmamış doktora tezi] Ankara Üniversitesi. <https://www.proquest.com/dissertations-theses/türkçe-eğitiminde-proje-tabanlı-öğrenme/docview/3073248698/se-2?accountid=15340>
- Karataş, S. ve Ocak, G. (2019). Ortaokul öğrencilerinin akademik erteleme davranışı ölçeği: Geçerlik ve güvenilirlik çalışması. *Nevşehir Hacı Bektaş Veli Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 9(1), 93-113. <https://dergipark.org.tr/en/download/article-file/748452>

- Karatay, H. (2014). *Okuma eğitimi*. Pegem Akademi.
- Kavcar, C., Oğuzkan, F. ve Sever, S. (2005). *Türkçe öğretimi* (9. baskı). Engin Yayıncılık.
- Kaya, M. ve Aydın, E. (2019). 2019 Türkçe Dersi Öğretim Programı ile 2024 Türkçe Dersi Öğretim Programı'nın Karşılaştırılması. *Harran Maarif Dergisi*, 9(1), 108-146. <https://doi.org/10.22596/hej.1482003>
- Kayış, L. ve Ayas, T. (2024). Ortaokul öğrencilerinde dijital oyun bağımlılığı ile akademik erteleme arasındaki ilişkinin incelenmesi. *Online Journal of Technology Addiction and Cyberbullying*, 11(1), 30-68. <https://dergipark.org.tr/en/download/article-file/3869495>
- Khalid, M., Saad, S., Hamid, S. R. A., Abdullah, M. R., Ibrahim, H., & Shahrill, M. (2020). Enhancing creativity and problem solving skills through creative problem solving in teaching mathematics. *Creativity studies*, 13(2), 270-291. DOI: <https://doi.org/10.3846/cs.2020.11027>
- Kılıç, F. ve Erkal, M. (2021). Ortaokul (5-6-7-8) Türkçe dersi öğretim programları dinleme/izleme kazanımları (2006-2015-2019) ve metin-strateji ilişkisinin incelenmesi. *Ağrı İbrahim Çeçen Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 7(2), 1-25.
- Kim, S., Choe, I., & Kaufman, J. C. (2019). The development and evaluation of the effect of creative problem-solving program on young children's creativity and character. *Thinking Skills and Creativity*, 33, 100590. <https://doi.org/10.1016/j.tsc.2019.100590>
- Kirst-Ashman, K. K. & Hull, G. H. (2001). *Generalist practice with organizations and communities*. Belmont, CA: Brooks/Cole. <https://stanfield.pbworks.com/f/Stress+and+Time+Management.pdf>
- Klassen, R. M., Krawchuk, L. L., & Rajani, S. (2008). Academic procrastination of undergraduates: Low self-efficacy to self-regulate predicts higher levels of procrastination. *Contemporary Educational Psychology*, 33(4), 915-931. <https://doi.org/10.1016/j.cedpsych.2007.07.001>
- Kleiman, P. (2008). Towards transformation: Conceptions of creativity in higher education. *Innovations in Education and Teaching International*, 45(3), 209-217. <https://doi.org/10.1080/14703290802175966>
- Kneeland, S. (2001). *Problem çözme* (Çev. Nurdan Kalaycı). Gazi Kitabevi.

- Knoll, M. (1997). The project method: Its vocational education origin and international development. *Journal of Industrial Teacher Education*, 34(3), 59–80. <https://scholar.lib.vt.edu/ejournals/JITE/v34n3/Knoll.html?ref=psweboffice.com>
- Koç, A. (2023). Proje tabanlı öğrenme üzerine gerçekleştirilen bilimsel çalışmaların bibliyometrik analizi. *Abant İzzet Baysal Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 23(2), 884-905. <https://dx.doi.org/10.17240/aibuefd.2023..-1197317>
- Kokotsaki, D., Menzies, V., & Wiggins, A. (2016). Project-based learning: A review of the literature. *Improving Schools*, 19(3), 267-277. <https://doi.org/10.1177/1365480216659733>
- Korkmaz, H. ve Kaptan, F. (2001). Fen eğitiminde proje tabanlı öğrenme yaklaşımı. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 20, 193-200. <https://dergipark.org.tr/en/download/article-file/87968>
- Korkmaz, H. ve Kaptan, F. (2002). Fen eğitiminde proje tabanlı öğrenen yaklaşımının ilköğretim öğrencilerinin akademik başarı, akademik benlik kavramı ve çalışma sürelerine etkisi. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 22(22).
- Korkmaz, E. ve Gürel, D. (2022). Fen Bilgisi Eğitim Alanında 2018-2020 Yılları Arasında Hazırlanan Yüksek Lisans ve Doktora Tezlerinin Tematik Bir Analizi. *Dicle Üniversitesi Ziya Gökalp Eğitim Fakültesi Dergisi*, (41), 40-58. DOI: <http://dx.doi.org/10.14582/DUZGEF.2022.185>
- Koska, S., ve Üzümcü, Ö. (2023). Proje tabanlı öğrenme ve bu yöntemi içeren tezlerin incelenmesi üzerine bir araştırma. *Anadolu Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 7(4), 1020-1036. <https://doi.org/10.34056/aujef.1301731>
- Kökoğlu, H. (2024). Çevrim içi yabancı dil derslerinde pedagojik yaklaşımların kullanılabilirliği: Aktif, işbirlikçi ve proje tabanlı öğrenme yöntemleri ile çoklu zekâ kuramı ve beyin temelli öğrenme. *Uluslararası Toplumsal Bilimler Dergisi*, 8(1), 99-119. <https://dergipark.org.tr/en/pub/toplumsalbilimler/issue/83936/1439867>
- Krajcik, J. & Blumenfeld, P. (2006). Project-based learning. In R. K. Sawyer (Ed.), *The Cambridge handbook of the learning sciences* (pp. 317–333). Cambridge University Press. https://knilt.arcc.albany.edu/images/4/4d/PBL_Article.pdf

- Kramsch, C. (2009). Cultural perspectives on language learning and teaching. In *Handbook of foreign language communication and learning* (Vol. 6, pp. 219–245). <https://doi.org/10.1515/9783110214246>
- Kramer, A. W., Huizenga, H. M., Van Duijvenvoorde, A. C., & Krabbendam, L. (2024). Do I want to learn today? Day-to-day variations in adolescents' academic motivation and effort. *Learning and Motivation*, 85, 101957. <https://doi.org/10.1016/j.lmot.2023.101957>
- Kubiatko, M. & Vaculová, I. (2011). Project-based learning: characteristic and the experiences with application in the science subjects. *Energy Education Science and Technology Part B: Social and Educational Studies*, 3(1), 65-74.
- Kutlubay, H. (2015). *1928'den günümüze kadar Türkçe öğretimi programlarında dil bilgisi öğretiminin durumu* [Yayımlanmamış yüksek lisans tezi] Pamukkale Üniversitesi. <https://hdl.handle.net/11499/654>
- Kuzu, T. S. ve Yalçınalp, S. (2023). Ana dili ve yabancı dil öğretiminde dijital öykü kullanımı araştırmalarının içerik analizi. *Millî Eğitim Dergisi*, 52(238), 933-952. <https://doi.org/10.37669/milliegitim.1098377>
- Küçükosmanoğlu, H. O. (2015). Müzik öğretmeni adaylarının akademik motivasyon düzeylerinin belirlenmesi üzerine bir çalışma (Konya ili örneği). *Sanat Eğitimi Dergisi*, 3(1), 1-21. <https://www.ceeol.com/search/article-detail?id=687377>
- Lam, S. F., Cheng, R. W. Y., & Choy, H. C. (2010). School support and teacher motivation to implement project-based learning. *Learning and Instruction*, 20(6), 487–497. <https://doi.org/10.1016/j.learninstruc.2009.07.003>
- Lamb, S., Maire, Q., & Doecke, E. (2017). *Key skills for the 21st Century: An evidence-based review*. Final report. Victoria University, Center for International Research on Education Systems (CIRES). <http://vuir.vu.edu.au/35865/1/Key-Skills-for-the-21st-Century-Analytical-Report.pdf>
- Larmer, J., Mergendoller, J. R., & Boss, S. (2015). *Setting the standard for project based learning: A proven approach to rigorous classroom instruction*. Alexandria, VA: ASCD.
- Lee, E. (2005). The relationship of motivation and flow experience to academic procrastination in university students. *The Journal of Genetic Psychology*, 166(1), 5–14. <https://doi.org/10.3200/GNTP.166.1.5-15>

- Lee, H., Kim, H. & Byun, H. (2017). Are high achievers successful in collaborative learning? An explorative study of college students' learning approaches in team project-based learning. *Innovations in Education and Teaching International*, 54(5), 418-427. <https://doi.org/10.1080/14703297.2015.1105754>
- Lenz, B. & Larmer, J. (2020). Project-Based learning that makes a difference. *Educational Leadership*, 77(6), 66-71. <https://eric.ed.gov/?id=EJ1245719>
- Lu, D. & Xie, Y. N. (2024). The application of educational technology to develop problem-solving skills: A systematic review. *Thinking Skills and Creativity*, 51, 101454. <https://doi.org/10.1016/j.tsc.2023.101454>
- Lubart, T. I. & Sternberg, R. J. (1998). Creativity across time and place: Life span and cross-cultural perspectives. *High Ability Studies*, 9(1), 59-74. <https://doi.org/10.1080/1359813980090105>
- Lule Mert, E. (2018). Problems and solution proposals be faced with in Turkish's education process. *Journal of International Social Research*, 11(56). <http://dx.doi.org/10.17719/jisr.20185639033>
- Mantra, I. B. N., Handayani, N. D., Pramawati, A. A. I. Y., & Widiastuti, I. A. M. S. (2023). Brainstorming combines with project-based learning as an effective learning strategy in writing classroom. *Journal of Language Teaching and Research*, 14(6), 1590-1596. <http://eprints.unmas.ac.id/id/eprint/5556>
- Maros, M., Korenkova, M., Fila, M., Levicky, M., & Schoberova, M. (2023). Project-based learning and its effectiveness: evidence from Slovakia. *Interactive Learning Environments*, 31(7), 4147-4155. <https://doi.org/10.1080/10494820.2021.1954036>
- Martinez, M. E. (1998). What is problem solving? *The Phi Delta Kappan*, 79(8), 605-609. <https://www.jstor.org/stable/20439287>
- Martz, B., Hughes, J., & Braun, F. (2016). Creativity and problem-solving: Closing the skills gap. *The Journal of Computer Information Systems*, 57(1), 39-48. <https://doi.org/10.1080/08874417.2016.1181492>
- MEB, (1981). Temel eğitim okulları Türkçe eğitim programı. *Tebliğler Dergisi*, 2098, 327-356.
- MEB (2006). *İlköğretim Türkçe dersi (6, 7, 8. sınıflar) öğretim programı*. Devlet Kitapları Müdürlüğü

- MEB. (2019). *Türkçe dersi öğretim programı (ilkokul ve ortaokul 1, 2, 3, 4, 5, 6, 7 ve 8. sınıflar)*. Ankara. <https://mufredat.meb.gov.tr/Dosyalar/20195716392253-02-T%C3%BCrk%C3%A7e%20%C3%96%C4%9Fretim%20Program%C4%B1%202019.pdf>
- Memiş, M. ve Kalyoncu, M. R. (2024). 2024 ortaokul Türkçe dersi öğretim programı ile 2019 Türkçe Dersi Öğretim Programı'nın karşılaştırmalı incelenmesi. *International Journal of Language Academy*, 12(2). <https://doi.org/10.29228/ijla.76352>
- Mete, F., Çiçek, S. ve Asar, A. (2022). Türkçe ders kitaplarındaki dil bilgisi konuları: Yapılandırmacı yaklaşım öncesi ve sonrası. *Ana Dili Eğitimi Dergisi*, 10(2), 363-384. <https://doi.org/10.16916/aded.1064198>
- Millî Eğitim Bakanlığı [MEB]. (1949). *İlkokul programı*. Ankara: Millî Eğitim Bakanlığı Yayınları.
- Millî Eğitim Bakanlığı. (2005). *Türkçe dersi öğretim programı (6, 7 ve 8. sınıflar)*. Talim ve Terbiye Kurulu Başkanlığı. <https://mufredat.meb.gov.tr/>
- Millî Eğitim Bakanlığı [MEB]. (2018). *2023 eğitim vizyonu*. Millî Eğitim Bakanlığı. <https://vizyon.meb.gov.tr/>
- Millî Eğitim Bakanlığı [MEB]. (2024b). *Türkiye Yüzyılı Maarif Modeli: Öğretim programları ve ortak metin*. Millî Eğitim Bakanlığı. <https://tymm.meb.gov.tr/ogretim-programlari>
- Mohammadi, M., Moenikia, M., & Zahed-Babelan, A. (2010). The relationship between motivational systems and second language learning. *Procedia-Social and Behavioral Sciences*, 2(2), 3258-3262. <https://doi.org/10.1016/j.sbspro.2010.03.498>
- Moonaghi, H. K. & Beydokhti, T. B. (2017). Academic procrastination and its characteristics: a narrative review. *Future of medical education journal*, 7(2). <https://research.ebsco.com/c/oxraz4/search/details/sktnx67p5?db=asn>
- Mumford, M. D., Mobley, M. I., Reiter-Palmon, R., Uhlman, C. E., & Doares, L. M. (1991). Process analytic models of creative capacities. *Creativity Research Journal*, 4(2), 91-122. <https://doi.org/10.1080/10400419109534380>
- Mumford, M. D. & Gustafson, S. B. (2007). Creative thought: Cognition and problem solving in a dynamic system. *Creativity Research Handbook*, 2, 33–77.

- Nation, M. L. (2008). Project-based learning for sustainable development. *Journal of Geography*, 107(3), 102–111. <https://doi.org/10.1080/00221340802470685>
- National Education Association (NEA). (2017). An educator's guide to the "Four Cs". *Preparing 21st Century Students for a Global Society*, 1–37. <https://www.nea.org/resource-library/educators-guide-four-cs>
- National Research Council. (2012). *Education for life and work: Developing transferable knowledge and skills in the 21st century*. The National Academies Press. <https://doi.org/10.17226/13398>
- Nellis, L. M. & Gridley, B. E. (2000). Sociocultural problem-solving skills in preschoolers of high intellectual ability. *Gifted Child Quarterly*, 44(1), 33-44. <https://doi.org/10.1177/001698620004400104>
- Ndiung, S. & Menggo, S. (2024). Project-based learning in fostering creative thinking and mathematical problem-solving skills: Evidence from primary education in Indonesia. *International Journal of Learning, Teaching and Educational Research*, 23(8), 289-308. <https://doi.org/10.26803/ijlter.23.8.15>
- Nilada, N., Payoungkiattikun, W., & Thongsuk, T. (2024). The Study of Scientific Creativity Using a Project-Based Learning Management Model. *International Journal on Social and Education Sciences*, 6(2), 253-263. <https://eric.ed.gov/?id=EJ1427085>
- Nitko, A. J. & Brookhart, S. M. (2016). Educational Assessment of Students. <https://www.pearsonhighered.com/assets/preface/0/1/3/4/0134806972.pdf>
- OECD. (2013). *Education at a glance 2013: OECD indicators*. OECD Publishing. <https://doi.org/10.1787/eag-2013-en>
- OECD. (2014). *PISA 2012 results: What students know and can do (Volume I, Revised edition, February 2014)*. OECD Publishing. <https://doi.org/10.1787/9789264208780-en>
- OECD. (2020). *Education at a Glance 2020: OECD Indicators*. OECD Publishing. <https://doi.org/10.1787/69096873-en>
- Ojo, A. A. (2019). The impact of procrastination on students' academic performance in secondary schools. *International Journal of Sociology and Anthropology Research*, 5(1), 17–22. <https://ejournals.org/wp-content/uploads/The-Impact-of-Procrastination-on-Students-Academic-Performance-in-Secondary-Schools.pdf>

- Onwuegbuzie, A. J. & Jiao, Q. G. (2000). I'll go to the library later: The relationship between academic procrastination and library anxiety. *College & Research Libraries*, 61(1), 45-54. <https://doi.org/10.5860/crl.61.1.45>
- Orhan, B. ve Demir, S. (2021). Uzaktan eğitimin öğrencilerin Türkçe derslerine yönelik akademik motivasyonlarına yansımaları. *Fırat Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 32(3), 933-949. <https://doi.org/10.18069/firatsbed.1129645>
- Ospankulova, E., Maxutov, S., Lathrop, R., Anuarova, L., & Balta, N. (2025). Science students' attitudes, learning, critical thinking and engagement in project-based learning. *Cogent Education*, 12(1), 2445358. <https://doi.org/10.1080/2331186X.2024.2445358>
- Ökmen, B., Şahin, Ş. ve Kılıç, A. (2022). Proje tabanlı karakter ve değerler eğitimi dersinin öğrencilerin bilgi, beceri, değer ve tutumlarına etkisi. *Milli Eğitim Dergisi*, 51(236), 2947-2968. <https://doi.org/10.37669/milliegitim.942450>
- Öteleş, Ü. U. ve Ezer, F. (2020). Sosyal bilgiler dersinde proje tabanlı öğrenme yönteminin etkisini belirlemeye yönelik bir çalışma. *Uluslararası Türkçe Edebiyat Kültür Eğitim (TEKE) Dergisi*, 9(2), 855-871. <https://dergipark.org.tr/en/download/article-file/1174275>
- Özbay, M. (2011). *Yazma eğitimi*. Pegem Akademi.
- Özer, A. ve Altun, E. (2011). Üniversite öğrencilerinin akademik erteleme nedenleri. *Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 1(21), 45-72. <https://dergipark.org.tr/en/pub/maeuefd/issue/19394/205980>
- Özer, B. U., Demir, A., & Ferrari, J. R. (2009). Exploring academic procrastination among Turkish students: Possible gender differences in prevalence and reasons. *The Journal of Social Psychology*, 149(2), 241-257. <https://doi.org/10.3200/SOCP.149.2.241-257>
- Özer, F. ve Doğan, N. (2023). Bilim tarihi ile zenginleştirilmiş yaratıcı problem çözme modülleri ile ortaokul öğrencilerinin bilimsel sorgulamaya ilişkin görüşlerinin geliştirilmesi. *Eğitim ve Bilim*, 49(217).
- DOI: <http://dx.doi.org/10.15390/EB.2023.12424>
- Özdemir, Ö. (2024). İmam Hatip Lisesi Öğrencilerinde Sosyal Medya Bağımlılığı ile Akademik Güdülenme ve Akademik Başarı Arasındaki İlişki. *Marife Dini Araştırmalar Dergisi*, 24(1), 188-215. <https://doi.org/10.33420/marife.1458250>

- Özdemir, Y. (2015). Ortaokul öğrencilerinde okul tükenmişliği: Ödev, okula bağlılık ve akademik motivasyonun rolü. *Adnan Menderes Üniversitesi Eğitim Fakültesi Eğitim Bilimleri Dergisi*, 6(1), 27-35.
<https://dergipark.org.tr/tr/pub/aduefebder/issue/33899/375282>
- Özkök, A. (2005). Disiplinler arası yaklaşıma dayalı yaratıcı problem çözme öğretim programının yaratıcı problem çözme becerisine etkisi. *Hacettepe üniversitesi eğitim fakültesi dergisi*, 28(28), 159-167.<https://dergipark.org.tr/tr/download/article-file/87724>
- P21–A Network of Battelle for Kids. (2019). *21st century skills early learning framework*. Battelle for Kids.
<http://static.battelleforkids.org/documents/p21/P21EarlyChildhoodFramework.pdf>.
- Paf, M. (2019). *Ortaokul öğrencilerinin bilişimsel düşünme becerileri ile yaratıcı problem çözme becerileri arasındaki ilişki* [Yayımlanmamış yüksek lisans tezi]. Aydın Adnan Menderes Üniversitesi. <http://hdl.handle.net/11607/3891>
- Pallant, J. (2020). *SPSS survival manual: A step by step guide to data analysis using IBM SPSS*. Routledge.
- Panasan, M. & Nuangchalerm, P. (2010). Learning outcomes of project-based and inquiry-based learning activities. *Online Submission*, 6(2), 252-255.
<https://files.eric.ed.gov/fulltext/ED509723.pdf>
- Pereira, L. D. C. & Ramos, F. P. (2021). Academic procrastination in university students: A systematic review of the literature. *Psicologia Escolar e Educacional*, 25, e223504.<https://doi.org/10.1590/2175-35392021223504>
- Petersen, C. S. (2008). *Project-based learning through the eyes of teachers and students: Investigating opinions of PBL in adult ESL* [Doctoral dissertation, University name]. ProQuest Dissertations and Theses Global.
<https://dspace.library.uvic.ca/server/api/core/bitstreams/44a85e1e-bbc7-424e-b936-5d64f9dae786/content>
- Piffer, D. (2012). Can creativity be measured? An attempt to clarify the notion of creativity and general directions for future research. *Thinking Skills and Creativity*, 7(3), 258-264.
<https://doi.org/10.1016/j.tsc.2012.04.009>
- Puccio, G. J., Keller-Mathers, S., Acar, S., & Cayirdag, N. (2016). International Center for Studies in Creativity: Curricular overview & impact of instruction on the creative

- problem-solving attitudes of graduate students. In C. Zhou (Ed.), *Handbook of research on creative problem-solving skill development in higher education* (pp. 186–211). IGI-Global. <https://doi.org/10.4018/978-1-5225-0643-0.ch009>
- Puccio, G. J. (2017). From the dawn of humanity to the 21st century: Creativity as an enduring survival skill. *The Journal of Creative Behavior*, 51, 330–334. <https://doi.org/10.1002/jocb.203>
- Puccio, G. J. & Modrzejewska-Świgulska, M. (2022). Creative problem solving: From evolutionary and everyday perspectives. In *Homo Creativus: The 7 C's of Human Creativity* (pp. 265-286). Cham: Springer International Publishing. https://link.springer.com/chapter/10.1007/978-3-030-99674-1_15
- Pychyl, T. A. & Sirois, F. M. (2016). Procrastination, emotion regulation, and well-being. In *Procrastination, health, and well-being* (pp. 163-188). Academic Press. <https://doi.org/10.1016/B978-0-12-802862-9.00008-6>
- Rahayu, S. & Afnita, A. (2023). The implementation of learning short story writing skills is still oriented towards completing tasks designed by the teacher. *Jurnal Penelitian Pendidikan Indonesia*, 3(2), 2775–1830. <https://jurnal.iicet.org/index.php/jppi/article/download/2775/1830>
- Rees, D., Gerber, E., Carlson, S., & Easterday, M. (2019). Opportunities for educational innovations in authentic project-based learning: Understanding instructor perceived challenges to design for adoption. *Educational Technology Research and Development*, 67(4), 953-982. <https://doi.org/10.1007/s11423-019-09673-4>
- Rıza, E. T. (2002). *Yaratıcılık: Gelişimi, değerlendirilmesi, artırılması*. Nobel Yayıncılık.
- Richards, J. C. (2005). *Communicative language teaching today*. Seameo Regional Language Centre.
- Robertson, S. I. (2001). *Problem solving*. Routledge.
- Roghani, L., Aghahoseini, T. & Yazdani, F. (2015). The relationship between the academic procrastination and the academic self-efficacy for academic achievements in female high school students in Isfahan in the 2013-2014 academic year. *Journal of Management Sciences*, 1(12), 385-390.

- Rosário, P., Costa, M., Núñez, J. C., González-Pianda, J., Solano, P., & Valle, A. (2009). Academic procrastination: Associations with personal, school, and family variables. *The Spanish Journal of Psychology*, 12(1), 118-127. <https://doi.org/10.1017/S1138741600001530>
- Rothblum, E. D., Solomon, L. J., & Murakami, J. (1986). Affective, cognitive, and behavioral differences between high and low procrastinators. *Journal of Counseling Psychology*, 33(4), 387. <https://doi.org/10.1037/0022-0167.33.4.387>
- Runco, M. A. & Jaeger, G. J. (2012). The standard definition of creativity. *Creativity Research Journal*, 24(1), 92-96. <https://doi.org/10.1080/10400419.2012.650092>
- Ryan, R. M. & Deci, E. L. (2000). Intrinsic and extrinsic motivations: Classic definitions and new directions. *Contemporary Educational Psychology*, 25(1), 54-67. <https://doi.org/10.1006/ceps.1999.1020>
- Santayasa, I. W., Rapi, N. K., & Sara, I. (2020). Project based learning and academic procrastination of students in learning physics. *International Journal of Instruction*, 13(1), 489-508. <https://doi.org/10.29333/iji.2020.13132a>
- Saplavaska, J. & Jerkunkova, A. (2018, May). Academic procrastination and anxiety among students. In *17th International Scientific Conference Engineering for Rural Development* (pp. 23-25). DOI: 10.22616/ERDev2018.17.N357
- Saracaloğlu, A. S., Özyılmaz Akmaca, G. ve Yeşildere, S. (2006). İlköğretimde proje tabanlı öğrenmenin yeri. *Türk Eğitim Bilimleri Dergisi*, 4(3), 1-21. <https://dergipark.org.tr/tr/download/article-file/256364>
- Sawyer, R. K. (2004). Creative teaching: Collaborative discussion as disciplined improvisation. *Educational Researcher*, 33(2), 12-20. <https://doi.org/10.3102/0013189X033002012>
- Sawyer, R. K. & Henriksen, D. (2024). *Explaining creativity: The science of human innovation*. Oxford university press.
- Scardamalia, M. & Bereiter, C. (2006). *Knowledge building*. Cambridge University Press. <https://www.learntechlib.org/d/43123/>
- Schmidt, H. G., Rotgans, J. I., & Yew, E. H. J. (2011). The process of problem-based learning: What works and why. *Medical Education*, 45(8), 792–806. <https://doi.org/10.1111/j.1365-2923.2011.04035.x>

- Schouwenburg, H. C. (2004). Procrastination in Academic Settings: General Introduction. <https://doi.org/10.1037/10808-001>
- Schouwenburg, H. C., Lay, C. H., Pychyl, T. A., & Ferrari, J. R. (2004). *Counseling the procrastinator in academic settings*. American Psychological Association. <https://elpub.bib.uniwuppertal.de/edocs/dokumente/zsb/fedora/workgr/psyche/conf/groningen05/conf05.pdf#page=79>
- Schraw, G., Wadkins, T., & Olafson, L. (2007). Doing the things we do: A grounded theory of academic procrastination. *Journal of Educational Psychology*, 99(1), 12-25. <https://doi.org/10.1037/0022-0663.99.1.12>
- Schunk, D. H., Pintrich, P. R., & Meece, J. L. (2008). *Motivation in education: Theory, research, and applications* (3rd ed., international ed.). Pearson Education. <https://cir.nii.ac.jp/crid/1130282269392970880>
- Scott, C. L. (2015). *The futures of learning 3: What kind of pedagogies for the 21st century?* UNESCO Education Research and Foresight, Paris, ERF Working Papers Series, No. 15. <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000243126>
- Senécal, C., Koestner, R., & Vallerand, R. J. (1995). Self-regulation and academic procrastination. *The Journal of Social Psychology*, 135(5), 607–619. <https://doi.org/10.1080/00224545.1995.9712234>
- Shonkoff, J. P. (2000). Phillips. *From Neurons to Neighborhoods: the Science of Early Childhood Development* National Academy Press: Washington, DC. <https://files.eric.ed.gov/fulltext/ED446866.pdf>
- Shute, V. J., Wang, L., Greiff, S., Zhao, W., & Moore, G. (2016). Measuring problem solving skills via stealth assessment in an engaging video game. *Computers in Human Behavior*, 63, 106-117. <https://doi.org/10.1016/j.chb.2016.05.047>
- Siemon, D. (2019). Knowing and building on what students know: The case of multiplicative thinking. In *Researching and using progressions (trajectories) in mathematics education* (pp. 6-31). Brill Sense. <https://brill.com/display/title/54651#page=22>
- Sirois, F. M. & Pychyl, T. A. (2013). Procrastination and the priority of short-term mood regulation: Consequences for future self. *Social and Personality Psychology Compass*, 7(2), 115–127. <https://doi.org/10.1111/spc3.12011>

- Solomon, G. (2003). Project-based learning: A primer. *Technology and Learning*, 23(6), 20-20.
http://www.techlearning.com/db_area/archives/TL/2003/01/project.php
- Sowden, P. T., Pringle, A., & Gabora, L. (2015). The shifting sands of creative thinking: Connections to dual-process theory. *Thinking & Reasoning*, 21(1), 40-60.
<https://doi.org/10.1080/13546783.2014.885464>
- Steel, P. (2007). The nature of procrastination: A meta-analytic and theoretical review of quintessential self-regulatory failure. *Psychological Bulletin*, 133(1), 65-94.
<https://doi.org/10.1037/0033-2909.133.1.65>
- Sternberg, R. J. & Grigorenko, E. L. (Eds.). (2003). The psychology of abilities, competencies, and expertise. Cambridge University Press.
<https://doi.org/10.1017/CBO9780511615801>
- Sungur, N. (1992) *Yaratıcı Düşünce*. Özgür Yayın Dağıtım.
- Suryanto, H., Degeng, I. N. S., Djatmika, E. T., & Kuswandi, D. (2021). The effect of creative problem solving with the intervention social skills on the performance of creative tasks. *Creativity Studies*, 14(2), 323-335.
<https://doi.org/10.3846/cs.2021.12364>
- Şekerci, H. (2021). Yapılandırmacı yaklaşım kavramına ilişkin sınıf öğretmeni adaylarının görüşlerinin metaforlar aracılığı ile incelenmesi. *Van Yüzüncü Yıl Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 18(1), 766-795. <https://doi.org/10.33711/yyuefd.919625>
- Tabachnick, B. G. & Fidell, L. S. (2013). Using multivariate statistics (6. Baskı). MA: Pearson.
- Tal, T., Dori, Y. J., & Lazarowitz, R. (2000). A project-based alternative assessment system. *Studies in Educational Evaluation*, 26, 171-191.
- Tambunan, M. & Sihite, K. (2020). Collaboration and student motivation achievement in physics learning. *Journal of Learning and Technology in Physics*, 1(1), 8-8.
- Tarhan, M. ve Gülmez, A. (2021). Girişimcilik becerisinin kazandırılmasında proje tabanlı öğrenme yaklaşımı: Japonya örneği. *Ulusal Eğitim Akademisi Dergisi*, 5(1), 175-188.
<https://doi.org/10.32960/uead.881576>
- Taşkın, Y. ve Tayşi, E. K. (2018). Proje tabanlı öğrenme yaklaşımının yazma becerisine ve yazma kaygısına etkisi. *Ana Dili Eğitimi Dergisi*, 6(4), 1226-1240.
<https://doi.org/10.16916/aded.460375>

- Temiz, E. (2015). Pedagojik formasyon alan öğretmen adaylarının konuşma kaygıları. *Electronic Turkish Studies*, 10(3). <https://research.ebsco.com/c/oxraz4/search/details/sk7lhiz7tz?db=obo>
- Temizyürek, F. ve Toker, H. (2022). Yabancı dil olarak Türkçe öğretiminde proje tabanlı öğrenme yaklaşımı üzerine kuramsal bir çalışma. *International Journal of Languages' Education and Teaching*, 10(3), 54-63. <https://doi.org/10.29228/ijlet.62294>
- Thomas, J. W. (2000). *A review of research on project-based learning*. The Autodesk Foundation. https://tecfa.unige.ch/proj/eteach-net/Thomas_researchreview_PBL.pdf
- Ti, Z., Zhang, L., & Yan, J. (2022, January). Analysis and management of academic procrastination behavior of students with internet addiction. In *4th international seminar on education research and social science (ISERSS 2021)* (pp. 381-384). Atlantis Press. <https://www.atlantis-press.com/proceedings/iserss-21/125968962>
- Tichá, M. & Kubínová, M. (1999). On the activating role of projects in the classroom. *Mathematics Education I*, 401. https://hal.science/hal-02269332v1/file/cerme1_proceedings_part1.pdf#page=402
- Toci, M. J. (2000). *The effect of a technology-supported, project-based learning environment on intrinsic and extrinsic motivational orientation*. The Pennsylvania State University. <https://www.proquest.com/dissertations-theses/effect-technology-supported-project-based/docview/304630896/se-2?accountid=15340>
- Torrance, E. P. (1993). Understanding creativity: Where to start? *Psychological Inquiry*, 4(3), 232-234. https://doi.org/10.1207/s15327965pli0403_19
- Treffinger, D. J. & Isaksen, S. G. (2005). Creative problem solving: The history, development, and implications for gifted education and talent development. *Gifted Child Quarterly*, 49(4), 342-353. <https://doi.org/10.1177/001698620504900407>
- Treffinger, D. J. (2007). Creative problem solving (CPS): Powerful tools for managing change and developing talent. *Gifted and Talented International*, 22(2), 8-18. <https://doi.org/10.1080/15332276.2007.11673489>
- Treffinger, D. J., Isaksen, S. G., & Stead-Dorval, K. B. (2023). *Creative problem solving: An introduction*. Routledge. <https://doi.org/10.4324/9781003419327>

- Tuan, H. L., Chin, C. C., & Shieh, S. H. (2005). The development of a questionnaire to measure students' motivation towards science learning. *International journal of science education*, 27(6), 639-654 <https://doi.org/10.1080/0950069042000323737>
- Tucker, C. M., Zayco, R. A., & Herman, K. C. (2002). Teacher and child variables as predictors of academic engagement among African American children. *Psychology in the Schools*, 39(4), 477-488. <https://doi.org/10.1002/pits.10038>
- Tuckman, B. W. (1991). The development and concurrent validity of the procrastination scale. *Educational and Psychological Measurement*, 51(2), 473-480. <https://doi.org/10.1177/0013164491512022>
- Türk Dil Kurumu. (2024). *Güncel Türkçe Sözlük*. <https://sozluk.gov.tr/> (Erişim tarihi: 15 Mart 2024)
- UNESCO & UNICEF. (2013). *Making education a priority in the post-2015 development agenda: Report of the global thematic consultation on education*. UNESCO. <https://www.voced.edu.au/content/ngv:58493>
- Ungan, S. (2007). Yazma becerisinin geliştirilmesi ve önemi. *Erciyes Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 23(2), 461-472.
- Ural, Ş. (2003). Dil ve düşünce ilişkisinin mantıkla olan bağıntısına kısa bir bakış. In B. Yediyıldız (Ed.), *Dil, kültür ve çağdaşlaşma* (ss. 29–37). Hacettepe Üniversitesi Atatürk İlkeleri ve İnkılap Tarihi Enstitüsü.
- Usher, E. L. & Morris, D. B. (2012). Academic motivation. In N. M. Seel (Ed.), *Encyclopedia of the Sciences of Learning* (pp. 36–39). Springer. https://doi.org/10.1007/978-1-4419-1428-6_834
- Usman, O., & Fitrianiingsih, H. (2020). Effect of Self Concept, Self Efficacy and Self Esteem on Academic Procrastination. *Self Efficacy and Self Esteem on Academic Procrastination* (July 2, 2020). <http://dx.doi.org/10.2139/ssrn.3641631>
- Uysal, Ö. (2021). Proje tabanlı öğrenme ile kazanılan 21. yüzyıl becerilerine yönelik bir nitel araştırma. *Uluslararası Bilim ve Eğitim Dergisi*, 4(2), 85-110. <https://doi.org/10.47477/ubed.952556>

- Uziak, J. (2016). A project-based learning approach in an engineering curriculum. *Global Journal of Engineering Education*, 18(2), 119-123. <http://www.wiete.com.au/journals/GJEE/Publish/vol18no2/12-Uziak-J.pdf>
- Uzun Özer, B. ve Topkaya, N. (2011). Akademik erteleme ve sınav kaygısı. *Adnan Menderes Üniversitesi Eğitim Fakültesi Eğitim Bilimleri Dergisi*, 2 (2), 12-19. <https://dergipark.org.tr/tr/download/article-file/399464>
- Üçoğlu, C. ve Demir, T. (2024). Ortaokul öğrencileri için “dil bilgisi motivasyon ölçeği” geliştirme çalışması. *Uluslararası Türkçe Edebiyat Kültür Eğitim (TEKE) Dergisi*, 13 (3), 1070-1089. <https://doi.org/10.7884/teke.1511396>
- Ünal, F. T. ve Özden, M. (2018). *Diksiyon ve konuşma eğitimi*. Pegem Yayıncılık.
- Xu, Y. & Liu, W. (2010). A project-based learning approach: A case study in China. *Asia Pacific Education Review*, 11(3), 363–370. <https://doi.org/10.1007/s12564-010-9093-1>
- Vallerand, R. J. & Blssonnette, R. (1992). Intrinsic, extrinsic, and amotivational styles as predictors of behavior: A prospective study. *Journal of Personality*, 60(3), 599-620. <https://doi.org/10.1111/j.1467-6494.1992.tb00922.x>
- Van Hooijdonk, M., Mainhard, T., Kroesbergen, E. H., & Van Tartwijk, J. (2023). Creative problem solving in primary school students. *Learning and Instruction*, 88, 101823. <https://doi.org/10.1016/j.learninstruc.2023.101823>
- Van Hooijdonk, M., Mainhard, T., Kroesbergen, E. H., & Van Tartwijk, J. (2020). Creative problem solving in primary education: Exploring the role of fact finding, problem finding, and solution finding across tasks. *Thinking Skills and Creativity*, 37, 100665. <https://doi.org/10.1016/j.tsc.2020.100665>
- Vander Ark, T. & Liebttag, E. (2018). Introducing a framework for high quality project based learning. *Getting Smart*. <https://www.gettingsmart.com/2018/03/07/introducing-a-framework-for-high-quality-project-based-learning/>
- Vardar, B. (1998). *Açıklamalı Dilbilim Terimleri Sözlüğü*. ABC Yayınevi.
- Varışoğlu, B. ve Sevim, O. (2014). Proje tabanlı iş birlikli öğrenmenin öğrencilerin Türkçe dersindeki ekler konusunu öğrenmelerine etkisi. *Journal of International Social Research*, 7(32). <https://openurl.ebsco.com/EPDB%3Aagcd%3A7%3A26222279/detailv2?sid=ebsco%3>

[Aplink%3Ascholar&id=ebSCO%3Agcd%3A97125189&crl=c&link_origin=scholar.google.com](http://aplink%3Ascholar&id=ebSCO%3Agcd%3A97125189&crl=c&link_origin=scholar.google.com)

- Vatansever Bayraktar, H. (2015). Proje tabanlı öğrenme yaklaşımı. *Uluslararası Sosyal Araştırmalar Dergisi*, 8(37), 709–718. <http://www.sosyalarastirmalar.com>
- Vecchione, M., Alessandri, G., & Marsicano, G. (2014). Academic motivation predicts educational attainment: Does gender make a difference? *Learning and Individual Differences*, 32, 124-131. <https://doi.org/10.1016/j.lindif.2014.01.003>
- Wallen, N. E. & Fraenkel, J. R. (2013). *Educational research: A guide to the process*. Routledge.
- Wanya, C. S. (2016). Performance and determinants of problem solving among college physics students. *International Journal of Advanced Research in Management and Social Sciences*, 5(6), 830-854. <https://www.indianjournals.com/ijor.aspx?target=ijor:ijarmss&volume=5&issue=6&article=055>
- World Economic Forum. (2016). *The future of jobs: Employment, skills and workforce strategy for the Fourth Industrial Revolution*. World Economic Forum. https://www3.weforum.org/docs/WEF_Future_of_Jobs.pdf
- World Economic Forum. (2020). *The future of jobs report 2020*. World Economic Forum. https://www3.weforum.org/docs/WEF_Future_of_Jobs_2020.pdf
- Wegerif, R. (2013). *Dialogic: Education for the internet age*. Routledge.
- Widiyati, E. & Pangesti, W. (2022). Project-based learning in teaching speaking to young learners: Is it effective? *EduLite: Journal of English Education, Literature and Culture*, 7(1), 71-81. <https://doi.org/10.30659/e.7.1.71-81>
- Williams, D. A. (1998). *Documenting children's learning: Assessment and evaluation in the project approach* [Master's thesis] University of Alberta.
- Wolk, S. (2001). Project-based learning: Pursuits with a purpose. *Educational Leadership*, 59(7), 52–55. <https://eric.ed.gov/?id=EJ492911>
- Woolfolk, A. (2004). *Educational psychology* (9th ed.). Pearson Education.

- Wrigley, H. S. (1998). Knowledge in action: The promise of project-based learning. *Focus on Basics*, 2(D), 13-18. Erişim adresi: <https://www.ncsall.net/index.html?id=384.html>
- Yalçın, S. (2018). 21. yüzyıl becerileri ve bu becerilerin ölçülmesinde kullanılan araçlar ve yaklaşımlar. *Ankara University Journal of Faculty of Educational Sciences (JFES)*, 51(1), 183-201. <https://doi.org/10.30964/auebfd.405860>
- Yeşiltaş, M. D. (2020). Akademik motivasyon ve genel erteleme davranışının öğrencilerin akademik erteleme davranışı üzerindeki rolü. *Osmaniye Korkut Ata Üniversitesi İktisadi ve İdari Bilimler Fakültesi Dergisi*, 4(1), 123-133. <https://dergipark.org.tr/tr/pub/oskauibfd/issue/55460/750235>
- Yıldırım, A. ve Şimşek, H. (2011). *Sosyal bilimlerde nitel araştırma yöntemleri*. Seçkin Yayıncılık.
- Yılmaz, M. ve Çelik, E. (2020). Program görselleştirme aracıyla gerçekteştirilen dijital öyküleme etkinliklerinin yaratıcı problem çözmeye ve bilgisayar tutumuna etkisi. *Bayburt Eğitim Fakültesi Dergisi*, 15(30), 458-481. <https://doi.org/10.35675/befdergi.775568>
- Yıldırım, A. (2025). Türkiye Yüzyılı Maarif Eğitim Modeli ve Türkçe dersi temalarındaki eğilimlerin incelenmesi. *Sage Yayınları Eğitim Dergisi*, 17(65), 425-430. <https://www.ceeol.com/search/article-detail?id=1325122>
- Yurdakul, B. ve Demirel, Ö. (2011). Yapılandırmacı öğrenme yaklaşımının öğrenenlerin üstbilis farkındalıklarına katkısı. *International Journal of Curriculum and Instructional Studies*, 1(1). <https://www.ajindex.com/dosyalar/makale/acarindex-1423936089.pdf>
- Yurt, E. ve Bozer, E. N. (2015). Akademik Motivasyon Ölçeğinin Türkçeye Uyarlanması. *Gaziantep Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 14(3), 669-685. <https://doi.org/10.21547/jss.256759>
- Yurt, E. (2022). Türkiye’de akademik motivasyon konusunda yapılan araştırmaların incelenmesi. *Ahmet Keleşoğlu Eğitim Fakültesi Dergisi*, 4(1), 95-112. <https://dergipark.org.tr/en/download/article-file/2328487>
- Yurtluk, M. (2005). Proje tabanlı öğrenme. In Ö. Demirel (Ed.), *Eğitimde Yeni Yönelimler*. Pegem Akademi.
- You, J. W. (2012). The relationship among academic procrastination, self-regulated learning, fear, academic self-efficacy, and perceived academic control in e-learning. *The Journal*

of Educational Information and Media, 18(3), 249-271.
<https://kiss.kstudy.com/Detail/Ar?key=3097429>

Zakiah, I. & Aslan, A. (2024). Mengembangkan Keterampilan Hidup Sehat Melalui Kurikulum Sekolah. *Jurnal Kesehatan*, 2(8), 570-579.

Zimmerman B. J. (2002). *Achieving self-regulation*. In Pajares F. & Urdan T. (Eds.), *Academic motivation of adolescents* (pp. 1–28). Greenwich, CT: Information Age.



EKLER

EK-1. AKADEMİK GÜDÜLENME ÖLÇEĞİ

AKADEMİK GÜDÜLENME ÖLÇEĞİ	Kesinlikle katılmıyorum	Katılmıyorum	Kararsızım	Katılıyorum	Kesinlikle katılıyorum
1.Öğrendiğim şeyleri okulun dışında da kullanabilmek için fırsatlar ararım.	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)
2.Öğrendiğim her şey, daha fazlasını öğrenme merakı doğurur.	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)
3.Derse başlar başlamaz, dikkatimi derse veririm.	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)
4.Okulda öğretilen şeyler benim ilgimi çekmiyor.	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)
5.Geriye dönüp baktığımda ne kadar çok şey öğrendiğimi görünce sevinirim.	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)
6.Dersler ve öğrenme konusunda sınıftaki diğer öğrencilerden daha istekli olduğumu düşünürüm.	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)
7.Seçme şansım olduğunda genellikle beni uğraştıracak ödevler seçerim.	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)
8.Beni düşünmeye zorlayan konuları daha çok severim.	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)
9.Kendime koyduğum hedefler çok çalışma ve uzun zaman isteyen hedeflerdir.	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)
10. Biraz zor olan konularda çalışmak daha çok hoşuma gitmiştir.	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)
11. Bazen derse kendimi öyle kaptırırım ki, teneffüs zili ne kadar erken çaldığına şaşırım.	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)
12. Yeni ve farklı konular çalışmak hep hoşuma gitmiştir.	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)
13. Sırf daha fazla öğrenmek için öğretmenin istediğinden daha kapsamlı ödevler hazırlarım.	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)
14. Yeni bir şey öğrenmek beni heyecanlandırır.	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)
15. Öğrendiklerimle başkalarına yardım etmek hoşuma gider.	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)
16. Zor bir konuyla karşılaştığımda, bunu anlamak için uğraşmak bana keyif verir.	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)
17. Karşılığında not verilmeyecek olsa da bir şeyi öğrenmek için çokça çalıştığım olur.	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)
18. Bir şey öğrenirken saatlerin nasıl geçtiğini fark etmediğim çok zaman olmuştur.	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)
19. Eğer ders kitabımda herhangi bir konuyla ilgili yeterli bilgibulamamışsam hemen başka kitaplara da bakarım.	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)
20. Çoğu zaman sınavlarda zevkli bir bulmaca çözüyormuş gibihissederim.	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)

YARATICI PROBLEM ÇÖZME ENVANTERİ	Hiçbir Zaman	Nadiren	Bazen	Sık Sık	Her Zaman
1. Problemi birçok farklı yönden anlayabilirim.	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)
2. Problemi arkadaşlarımdan daha farklı şekilde anlarım.	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)
3. Çözüm zorlaştığında problemi tekrar anlamaya çalışırım.	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)
4. Problemle ilgili birçok durum üzerinde kafa yorarım.	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)
5. Benim çözümlerim birçok arkadaşımkinden farklıdır.	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)
6. Problem çözerken birden fazla çözüm yolu aklıma gelir.	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)
7. Problemi çözmek için kullanacağım birbirinden farklı çözüm yolları vardır.	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)
8. Problemi çözmek için aklımda birden fazla plan vardır.	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)
9. Planımın doğru olup olmadığına karar vermek için farklı fikirler üretirim.	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)
10. Planımın doğruluğunu desteklemek için farklı kaynaklara başvururum.	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)
11. Problemin amacını belirlerim.	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)
12. Problem durumuna uyan çözümler ararım.	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)
13. Problemi çözerken hataları kontrol ederim.	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)
14. Çözümümü kontrol ederim ve hataları düzeltirim.	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)
15. Problemin çözümü için yaptığım planların doğru olup olmadığını kontrol ederim.	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)
16. Probleme uyan olası çözüm sayısını azaltırım.	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)
17. Aklıma gelen birçok çözüm arasından en iyisini seçerim.	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)
18. Problem çözümü için özel bir planım vardır.	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)
19. Problem çözmeye yönelik özel bir ilgim vardır.	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)
20. Problemle ilgili bir şeyleri anlamadığımda, cevabı kendi kendime bulmayı denerim.	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)
21. Bir problemle karşılaştığımda o problemin çözümünü bulmak için can atarım.	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)
22. Yeni çözümler bulmaya çalışırken kendimi rahat hissedirim.	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)
23. Problemleri kendi yöntemlerimle çözmeyi severim.	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)
24. Sık rastlanan problemleri çözmek için yeni fikirler denerim.	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)
25. Bir problemle karşılaştığımda yeni çözümler üretene kadar annem/babam sabırla bekler.	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)
26. Problemi çözmek için yeni fikirler ürettiğimde annem/babam mutlu olur.	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)
27. Annem/babam, problem çözümü için farklı yollar düşünmem konusunda beni cesaretlendirir.	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)
28. Annem/babam, hatalarımı kendi başıma kontrol etmem ve düzeltmem için beni cesaretlendirir.	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)
29. Annem/babam, daha iyi düşünmemi sağlamak için bana sorular sorar.	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)
30. Annem/babam, problemi çözene kadar çalıştığımı gördüklerinde mutlu olur.	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)
31. Annem/babam, problemi daha iyi anlamak için onlara sorular sorduğumda mutlu olur.	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)
32. Annem/babam, bir problemin çözümü için farklı yollar denediğimde mutlu olur.	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)
33. Annem/babam, beni kütüphanelere, müzelere ve kitapevlerine götürür.	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)
34. Annem/babam, beni daha çok kitap okumam için cesaretlendirir.	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)
35. Annem/babam, daha iyisini yapana kadar çalışmamı söyler.	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)
36. Arkadaşlarım zor problemlerle karşılaştıklarında benden yardım etmemi isterler.	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)
37. Problemleri arkadaşlarımdan daha hızlı çözerim.	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)
38. Ödevlerdeki ve testlerdeki problemler bana kolay gelir.	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)
39. Öğretmenim sorular sorduğunda cevaplarını bilirim.	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)
40. Benim notlarım arkadaşlarımdan notlarından daha iyidir.	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)

EK-2. YARATICI PROBLEM ÇÖZME ENVANTERİ

EK-3. AKADEMİK ERTELEME ÖLÇEĞİ

	Ortaokul Öğrencilerinin Akademik Erteleme Ölçeği	Hiçbir Zaman	Nadiren	Bazen	Sık sık	Her Zaman
1	Ödev teslim tarihi gecikince, notumun düşeceğini bildiğim halde geciktiririm.	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)
2	Çalışma isteğim olmadığı için ödevlerim zamanında yapmam.	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)
3	Akademik görevimi zamanında yapıp yapmamam benim için bir şey ifade etmiyor.	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)
4	Akademik görevleri yapmayı sevmediğim için ertelerim.	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)
5	Akademik görevler eğlenceli değil ise yapmam.	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)
6	Eğlenceli olmayan görevler, boşa vakit kaybıdır.	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)
7	Ödev yapmanın bana bir şeyler katmayacağını düşündüğüm için ödevlerimi yapmam.	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)
8	Öğretmenin kızacağını bildiğim halde ödevimi yapmam.	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)
9	Öğretmenime hayal kırıklığı yaşatacağımı bildiğim halde ödevlerimi zamanında yapmam.	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)
10	Ailemin ödevlerimi takip etmesine rağmen görevlerimi ertelerim.	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)
11	Bir görevi yerine getiremeyeceğimi düşündüğümde, bitirmek için çaba harcamam.	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)
12	Öğretmenimi sevsem bile ödevi son ana bırakırım.	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)
13	Ödevi unuttuğum zaman, yapmamak için arkadaşlarımdan ödevin ne olduğunu istemem.	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)
14	Arkadaşlarımdan yapmasına rağmen ben görevlerim zamanında yerine getirmem.	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)
15	Ödevi yapmadığımda, dikkat çektiğimi düşünerek mutlu oluyorum.	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)
16	Yanlış yapmaktan korktuğum için akademik görevleri ertelemeyi ya da yapmamayı tercih ederim.	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)
17	Sınıfın içinde rencide edilmekten korktuğum halde görev ve sorumluluklarımı ertelerim.	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)
18	Pişman olacağımı bilsem dahi sorumluluklarımı geciktiririm.	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)
19	Kendimi suçlu hissedeceğimi bildiğim halde ödevlerimi yapmam ya da son ana bırakırım.	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)

EK-4. AKADEMİK GÜDÜLENME ÖLÇEĞİ KULLANIM İZNİ

Re: Ölçek Kullanım İzin Talebi

İhsan Bozanoğlu

Kime: GÜLNUR AKDAŞ MEMİ



[Yanıtla](#) [Tümünü Yanıtla](#) [İlet](#) [...](#)

12.11.2023 Paz 12:24

Ölçek ektedir, çalışmanızda başarılar dilerim

On Sat, 21 Oct 2023 at 15:10, GÜLNUR AKDAŞ MEMİ <

> wrote:

Sayın İhsan Hocam,

Geliştirmiş olduğunuz Akademik Güdülenme Ölçeği* adlı ölçeği araştırmalarımda kullanmak istiyorum. Ölçeği kullanabilmem için izin verir misiniz?

Eğer izin verirseniz, ölçeğin son halini de bana gönderirseniz çok müteşekkirim olurum.

Saygılarımla,

EK-5. YARATICI PROBLEM ÇÖZME ENVANTERİ KULLANIM İZNİ

Re: Ölçek İzin Talebi

Dr. Öğr. Üyesi Demet BARAN BULUT
Kime: GÜLNUR AKDAŞ MEMİ

[Yanıtla](#) [Tümünü Yanıtla](#) [İlet](#) [...](#)

2.10.2023 Pzt 22:35

Sayın Gülnür,

Ölçeği çalışmanızda kullanabilirsiniz. Ölçeğin son hali
<https://icengaparc.org.tr/tr/pub/ai/buetc/issue/38790/432509> adresindeki makalemizin ekler kısmında bulunmaktadır.

Çalışmanızda kolaylıklar diliyorum.

Dr. Öğr. Üyesi Demet BARAN BULUT
Recep Tayyip Erdoğan Üniversitesi
Eğitim Fakültesi
Matematik ve Fen Bilimleri Eğitimi Bölümü
Rize

2 Ek: 2023 Pzt, saat 22:25 tarihinde GÜLNUR AKDAŞ MEMİ

şunu yazdı:

Sayın Demet Hocam,

Geçtiğimiz olduğunuz Yaratıcı Problem Çözme Özellikleri Envanter * adlı ölçeği araştırmalarımda kullanmak istiyorum. Ölçeği kullanabilmem için izin verir misiniz?

EK-6. ORTAOKUL ÖĞRENCİLERİNİN AKADEMİK ERTELEME DAVRANIŞI ÖLÇEĞİ KULLANIM İZNİ

Re: Ölçek İzin Talebi

Soner Karataş
Kime: GÜLNUR AKDAŞ MEMİ

Yanıtla Tümüü Yanıtla İlet ...

2.10.2023 Pzt 23:48

Merhaba hocam, Ölçeği kullanabilirsiniz. Çalışmanın sonunda ölçeğin son hali mevcuttur. İyi çalışmalar.

2 Eki 2023 Pzt 22:30 tarihinde GÜLNUR AKDAŞ MEMİ şunu yazdı:

Sayın Soner Hocam,

Geliştirmiş olduğunuz Ortaokul Öğrencilerinin Akademik Erteleme Davranışı Ölçeği* adlı ölçeği araştırmalarımda kullanmak istiyorum. Ölçeği kullanabilmem için izin verir misiniz?

Eğer izin verirseniz, ölçeğin son halini de bana gönderirseniz çok müteşekkirim olurum.

Saygılarımla,

Gülnur AKDAŞ MEMİ

Yüksek Lisans Öğrencisi

EĞİTİM PROGRAMLARI VE ÖĞRETİM ANA BİLİM DALI

EK-7. ETİK KURUL İZİN KARARI

Evrak Tarih ve Sayısı: 14.11.2023-779419



T.C
AKDENİZ ÜNİVERSİTESİ REKTÖRLÜĞÜ
Sosyal ve Beşeri Bilimler Bilimsel Araştırma ve Yayın Etiği Kurulu
KURUL KARARI



TOPLANTI TARİHİ : 13.11.2023
TOPLANTI SAYISI : 20
KARAR SAYISI : 466

Üniversitemiz Eğitim Fakültesi Eğitim Bilimleri Bölümü öğretim üyesi **Doç. Dr. Miray DAĞYAR**'ın danışmanlığını, **Gülnur AKDAŞ MEMİ**'nin araştırmacılığını üstlendiği, *"Türkçe Eğitiminde Proje Tabanlı Öğrenme Yaklaşımının Öğrencilerin Akademik Güdülenme, Yaratıcı Problem Çözme ve Akademik Ertelemelerine Etkisi"* konulu çalışmanın, fikri hukuki ve telif hakları bakımından metot ve ölçeğine ilişkin sorumluluğun başvurucuya ait olmak üzere, proje süresince uygulanmasının etik olarak **uygun olduğuna** oy birliği ile karar verilmiştir.

Prof. Dr. Hilmi DEMİRKAYA
Kurul Başkanı

Başkan
Prof. Dr.
Hilmi DEMİRKAYA

Başkan Yrd.
Prof. Dr.
Sibel PAŞAOĞLU YÖNDEM

Üye
Prof. Dr.
Ebru İÇİGEN

Üye
Prof. Dr.
Nurşen ADAK

Üye
Prof. Dr.
Taner KORKUT

Üye
Prof. Dr.
Gökhan AKYÜZ

Üye
Prof.
Ceren HEPYÜCEL

EK-8. MEB ARAŞTIRMA İZİN ONAY YAZISI

Evrak Tarih ve Sayısı: 07.12.2023-798203



T.C.
ANTALYA VALİLİĞİ
İl Millî Eğitim Müdürlüğü



Sayı : E-98057890-605.01-91529920
Konu : Araştırma Uygulama İzni
Gülnur AKDAŞ MEMİ

07.12.2023

AKDENİZ ÜNİVERSİTESİ REKTÖRLÜĞÜNE
(Öğrenci İşleri Daire Başkanlığı)

İlgi : 29/11/2023 tarih ve 790127 sayılı yazınız.

Üniversiteniz Eğitim Bilimleri Enstitüsü Eğitim Bilimleri Anabilim Dalı Eğitim Programları ve Öğretim Bilim Dalı Tezli Yüksek Lisans Programı öğrencisi Gülnur AKDAŞ MEMİ'nin "Türkçe Eğitiminde Proje Tabanlı Öğrenme Yaklaşımının Öğrencilerin Akademik Güdüleme, Yaratıcı Problem Çözme ve Akademik Ertelemelerine Etkisi" isimli çalışmanın ilimiz Kepez İlçesinde bulunan Fatma Nur Çelik İmam Hatip ortaokulu 6.sınıf öğrencilerine yönelik uygulama isteği ile ilgili yazınız Müdürlüğümüz ARGE Birimi Değerlendirme ve İnceleme Komisyonunca incelenmiş; "Millî Eğitim Bakanlığına Bağlı Okul ve Kurumlarda Yapılacak Araştırma, Yarışma ve Sosyal Etkinlik İzinlerine Yönelik İzin ve Uygulama 2020/2 Genelgesi" gereğince uygun görülmüş olup, Müdürlüğümüzün 04/12/2023 tarih ve 91215210 sayılı onayı ve uygulanacak veri toplama araçları onaylanarak ekte gönderilmiştir.

İlgili genelgenin 28. Maddesi gereğince, sonuç raporunun bir örneğinin CD ortamında (başvuru sahibinin ekte örneği bulunan dilekçe ile) Müdürlüğümüz Ar-Ge bürosuna gönderilmesi hususunda;

Gereğini arz ederim.

Fatma Zeynep ŞERAN
Müdür a.
Müdür Yardımcısı

EKLER:

- 1- Onay ve ekleri (5 sayfa)
- 2- Dilekçe Örneği (1 sayfa)

EK-9. TÜRKÇE DERSİ HAFTALIK DERS PLANLARI

Türkçe Dersi 1. Hafta Ders Planı (Proje Tabanlı Öğrenme Yaklaşımı)	
Sınıf	6. Sınıf
Süre	6 Ders Saati
Ünite/Tema	İletişim Dünyası
Konu	Etkili İletişim ve İletişim Engelleri
Amaç	Öğrencilerin iletişim kavramı ve iletişim engelleri hakkında ön bilgi edinmesi, temel kavramları tanıması, proje sürecine motive edilmesi ve problem durumunun belirlenmesi.
Türkçe Dersi Kazanımları	T.6.2.2.Konuşmalarında uygun geçiş ve bağlantı ifadeleri kullanır. T.6.2.3.Konuşma stratejilerini uygular. T.6.2.4. Konuşmalarında beden dilini etkili bir şekilde kullanır. T.6.2.5.Kelimeleri anlamlarına uygun kullanır. T.6.1.3.Dinlediklerini özetler. T.6.1.4.Dinlediklerine/ izlediklerine yönelik sorulara cevap verir. T.6.1.10. Dinlediklerinin/ izlediklerinin içeriğini değerlendirir. T.6.1.11. Dinledikleri/izledikleri ile ilgili görüşlerini bildirir. T.6.1.12.Dinleme stratejilerini uygular. T.6.3.4.Okuma stratejilerini kullanır. T.6.3.15.Görselden ve başlıktan hareketle okuyacağı metnin konusunu tahmin eder. T.6.3.16. Okuduklarını özetler. T.6.3.17.Metinle ilgili soruları cevaplar. T.6.3.18. Metinle ilgili sorular sorar. T.6.3.19.Metin konusunu belirler. T.6.3.20.Metin ana fikrini/ana duygusunu belirler. T.6.3.21.Metin içeriğine uygun başlık belirler. T.6.3.22. Metindeki hikâye unsurlarını belirler. T.6.3.23.Metinde ele alınan sorunlara farklı çözümler üretir. T.6.3.24.Metin içeriğini yorumlar. T.6.3.30. Görsellerle ilgili soruları cevaplar. T.6.3.32. Medya metinlerini değerlendirir.
Disiplinler Arası Kazanımlar	Fen ve Teknoloji Dersi Kazanımları: SB.6.4.2.Bilimsel ve teknolojik gelişmelerin gelecekteki yaşam üzerine etkilerine ilişkin fikirler ileri sürer. F.6.6.1.1.Sinir sistemini, merkezi ve çevresel sinir sisteminin görevlerini model üzerinde açıklar (Beynin iletişimdeki rolü). F.6.6.1.3.Çocukluktan ergenliğe geçişte oluşan bedensel ve ruhsal değişimleri açıklar (Ergenlikte iletişim çatışmaları). F.6.6.1.4.Ergenlik döneminin sağlıklı bir şekilde geçirilebilmesi için nelerin yapılabileceğini, araştırma verilerine dayalı olarak tartışır. Rehberlik Dersi Kazanımları: Takım çalışmalarının kişisel gelişime etkilerini fark eder. Sınıf tartışmalarında dinleyici ve katılımcı rolü üstlenir. Karar verme sürecinde alternatif düşünceler geliştirmenin önemini açıklar. Sosyal Bilgiler Dersi Kazanımları: SB.6.4.2.Bilimsel ve teknolojik gelişmelerin gelecekteki yaşam üzerine etkilerine ilişkin fikirler ileri sürer.
Strateji, Yöntem ve Teknikler	Proje Tabanlı Öğrenme, Beyin Fırtınası, Drama, Grup Çalışması, Empati Atölyesi
Eğitim Teknolojileri	Bilgisayar, Akıllı Tahta, Video
Derse Giriş	Proje tabanlı öğrenme sürecinin ilk aşamasında, öğrencilerin dikkatini çekmek ve onları derse motive etmek amacıyla “İletişim” teması tanıtılır. Derse başlarken, öğrencilere “Bir gün boyunca hiç kimseyle konuşmasaydınız neler hissederdiniz?” sorusu yöneltilir ve ardından 2 dakikalık “sessiz iletişim” oyunu oynanır (T.6.2.4). Bu etkinlik, öğrencilerin iletişimin günlük yaşamlarındaki yerini fark etmelerini sağlar. Sonrasında, etkili iletişim konulu kısa bir video ve hikâye sunulur. Görsel ve işitsel öğrenme kanallarının harekete geçirilmesiyle, öğrencilerin konuyla ilgili ön bilgi edinmeleri ve iletişim temasıyla ilgili temel kavramları tanımaları amaçlanır (T.6.1.3, T.6.3.16, T.6.3.15). İzlenen video ve hikâye sonrasında, öğrencilerden izlediklerini özetlemeleri (T.6.1.3, T.6.3.16) ve hissettiklerini paylaşımları istenir (T.6.1.11). Ayrıca, “Sizce iletişim neden önemlidir? İletişim engelleri nelerdir?” gibi sorularla öğrencilerin ilgisi canlı tutulur ve konuya dair ilk farkındalık oluşturulur (T.6.3.17, T.6.3.18).

Öğretim Süreci	Dersin ana bölümünde, öğrencilerin düşünme süreçlerinin yapılandırılması ve problem durumlarının netleştirilmesi için öğretmen rehberliğinde çeşitli etkinlikler gerçekleştirilir. Öncelikle, beyin fırtınası tekniği kullanılarak öğrencilerin iletişimle ilgili mevcut bilgilerini paylaşımları ve konuyla ilgili sorular sormaları teşvik edilir (T.6.2.2, T.6.3.23, SB.6.4.2). Bu süreçte, konuşma stratejilerinin uygulanması (T.6.2.3) ve beden dilinin etkili bir şekilde kullanılması (T.6.2.4), fikirlerin açık ve anlaşılır bir biçimde ifade edilmesine olanak tanır. Öğrenciler, iletişimle ilgili kavramları doğru bağlamda kullanmaya ve kelimeleri anlamlarına uygun şekilde aktarmaya yönlendirilir (T.6.2.5). Beyin fırtınası sırasında, farklı görüşlerin dikkatle dinlenmesi, özetlenmesi ve tartışmaya dahil edilmesi sağlanır (T.6.1.3, T.6.3.19, T.6.3.20, T.6.3.21). Tartışmalar sırasında, soruların yöneltilmesi ve bu sorulara verilen yanıtlarla aktif bir dinleme ortamı oluşturulur (T.6.1.4, T.6.1.12). Dinlenen fikirlerin içeriği analiz edilir, bu analizler doğrultusunda görüşler ifade edilerek ortak bir problem durumu belirlenir (T.6.1.10, T.6.1.11, T.6.3.24). Yönlendirici sorular (“İletişim engelleri nelerdir?”, “Etkili bir iletişim için nelere dikkat edilmelidir?” gibi) aracılığıyla öğrencilerin düşüncelerinin derinleştirilmesi desteklenir (T.6.3.18, T.6.3.23). Böylece öğrenciler, iletişim süreçlerini daha kapsamlı bir şekilde değerlendirme ve problem çözme becerilerini geliştirme fırsatı bulur (T.6.3.23, T.6.3.24). Beyin fırtınası etkinliğinin ardından, belirlenen problem durumları öğrenciler tarafından daha sistematik bir şekilde ele alınır ve bu süreçte düşünceler, öğretmenin rehberliğiyle yapılandırılır (Rehberlik: Sınıf tartışmalarında dinleyici ve katılımcı rolü üstlenir). Öğretmen, öğrencilerin düşüncelerini yönlendirmek yerine, onların kendi fikirlerini geliştirmelerine olanak tanır ve öğrenme sürecini kolaylaştırır. Bu yöntemle, iletişim temasıyla ilgili farkındalık kazandırılır; aynı zamanda problem çözme ve analiz becerilerinin geliştirilmesine katkı sağlanır. Proje konusu belirleme aşamasında disiplinler arası bir yaklaşım benimsenir. Sosyal Bilgiler dersinin kazanımları doğrultusunda, toplumsal birlikteliğin sağlanmasında iletişimin rolü tartışılır ve sosyal yardımlaşma ile dayanışmayı destekleyici faaliyetlerin iletişim üzerindeki etkileri analiz edilir (SB.6.4.2). Rehberlik dersinde, duyguların uygun bir şekilde ifade edilmesi ve empati kurmanın iletişim süreçlerindeki önemi üzerinde durulur (T.6.2.5, Rehberlik). Bu kapsamda, öğrencilerle empati atölyesi çalışmaları yapılır ve iletişimde karşılaşılan sorunlara yönelik çözüm önerileri geliştirilir (T.6.3.23, Rehberlik). Fen Bilimleri dersinin katkısıyla, iletişim süreçlerinin biyolojik temelleri ve beynin iletişimdeki rolü tartışılır; sinir sisteminin iletişimdeki işlevi ve ergenlik döneminde yaşanan iletişim çatışmalarının biyolojik ve psikolojik nedenleri analiz edilir (Fen Bilimleri). Bu süreçte kullanılan yöntem ve teknikler, öğrencilerin iletişim temasıyla ilgili farkındalık kazanmalarına olanak tanır ve onları sorun belirleme sürecine hazırlar. Beyin fırtınası, öğrencilerin yaratıcı ve eleştirel düşünme becerilerini geliştirirken; grup çalışması, iş birliği yapma ve sorumluluk alma becerilerinin gelişimine destek olur (Rehberlik). Disiplinler arası yaklaşım ise, öğrencilerin iletişim temasını farklı disiplinlerin bakış açısıyla değerlendirmelerine ve daha kapsamlı bir anlayış geliştirmelerine yardımcı olur. Son aşamada, öğrencilerden iletişimle ilgili bir sorun durumu belirlemeleri ve bu sorunu çözmek için bir proje planı oluşturmaları istenir (T.6.3.23, T.6.3.24).
Kapanış/Yansıtma	Dersin sonunda, her öğrenciye “Bugün iletişimle ilgili en çok ne öğrendim?” sorusu yöneltilir ve öğrencilerden kısa sözlü yanıtlar alınır (T.6.1.11, T.6.3.24). Bu etkinlik, öğrencilerin öğrendiklerini yansıtmalarına ve kendi öğrenme süreçlerini değerlendirmelerine olanak tanır. Öğretmen, öğrencilerin katılımını ve gelişimini gözlem formuna işler. Ayrıca, grup sunumları ve sözlü değerlendirme ile öğrencilerin süreç boyunca gösterdikleri performans değerlendirilir (T.6.2.6, T.6.3.23). Rehberlik: Sınıf tartışmalarında dinleyici ve katılımcı rolü üstlenir. Böylece, proje tabanlı öğrenme sürecinin ilk aşaması tamamlanır ve öğrenciler bir sonraki aşamaya hazır hale gelir.
Değerlendirme	Gözlem, Sözlü Değerlendirme, Grup Sunumları

Türkçe Dersi 2. Hafta Ders Planı (Proje Tabanlı Öğrenme Yaklaşımı)	
Sınıf	6. Sınıf
Süre	6 Ders Saati
Ünite/Tema	İletişim Dünyası
Konu	Etkili İletişim ve İletişim Engelleri
Amaç	Öğrencilerin iletişimle ilgili bilgi toplama, araştırma yapma, gözlem ve veri toplama becerilerini geliştirmesi; iletişim engelleri ve etkili iletişim stratejileri hakkında derinlemesine bilgi edinmesi.
Türkçe Dersi Kazanımları	T.6.3.33.Bilgi kaynaklarını etkili bir şekilde kullanır. T.6.3.34. Bilgi kaynaklarının güvenilirliğini sorgular.T.6.1.10. Dinlediklerinin/izlediklerinin içeriğini değerlendirir.T.6.1.11. Dinledikleri/izledikleri ile ilgili görüşlerini bildirir.T.6.3.16. Okuduklarını özetler. T.6.3.24.Metnin içeriğini yorumlar. T.6.4.2.Bilgilendirici metin yazar.T.6.4.4.Yazma stratejilerini uygular. T.6.4.5.Yazdıklarını desteklemek için gerektiğinde grafik ve tablo kullanır. T.6.3.35.Grafik, tablo ve çizelgeyle sunulan bilgileri yorumlar. T.6.4.6.Bir işi işlem basamaklarına göre yazar. T.6.4.8.Yazdıklarının içeriğine uygun başlık belirler. T.6.4.10.Yazdıklarını düzenler. T.6.4.13.Formları yönergelerine uygun doldurur. T.6.3.4.Okuma stratejilerini kullanır. T.6.3.15.Görselden ve başlıktan hareketle okuyacağı metnin konusunu tahmin eder. T.6.3.17.Metinle ilgili soruları cevaplar. T.6.3.18.Metinle ilgili sorular sorar. T.6.3.19.Metnin konusunu belirler. T.6.3.20. Metnin ana fikrini/ana duygusunu belirler. T.6.3.21.Metnin içeriğine uygun başlık belirler. T.6.3.22.Metindeki hikâye unsurlarını belirler. T.6.3.23. Metinde ele alınan sorunlara farklı çözümler üretir. T.6.3.30.Görsellerle ilgili soruları cevaplar. T.6.3.32.Medya metinlerini değerlendirir.
Disiplinler Arası Kazanımlar	Fen ve Teknoloji Dersi Kazanımları: F.6.6.1.1. Sinir sisteminin iletişimdeki işlevini ve ergenlikte iletişim çatışmalarının nedenlerini araştırır. Sosyal Bilgiler Dersi Kazanımları: SB.6.4.2. Bilimsel ve teknolojik gelişmelerin gelecekteki yaşam üzerine etkilerine ilişkin fikirleri ileri sürer. SB.6.4.3. Bilimsel araştırma basamaklarını kullanarak araştırma yapar. Bilişim Teknolojileri ve Yazılım Dersi Kazanımları: BT.6.1.1.1. Bilişim teknolojilerinin günlük yaşamdaki önemini değerlendirir. BT.6.1.1.3. Bilişim teknolojilerinin beden ve ruh sağlığına etkilerini yorumlar. BT.6.1.1.4. Bilişim teknolojilerinin sosyal ve kültürel hayata katkılarını ve risklerini örnekler üzerinden tartışır. BT.6.3.2.1. Arama motorlarını kullanarak ileri düzeyde araştırma yapar. BT.6.3.2.2. Bilgiye ulaşırken zararlı ve gereksiz içerikleri ayırt eder. BT.6.3.2.3. Bilgi yönetimi kavramını ve önemini ifade eder. BT.6.3.2.4. EBA üzerinden farklı içeriklere erişim sağlar. BT.6.3.3.6. İhtiyaca göre doğru iletişim aracını seçerek etkili biçimde kullanır. BT.6.5.1.1. Verileri toplayarak türlerine göre sınıflandırır. Matematik Dersi Kazanımları M.6.4.1.1. İki veri grubunu karşılaştırmayı gerektiren araştırma soruları oluşturur ve uygun verileri elde eder. M.6.4.2.1. Bir veri grubuna ait açıklığı hesaplar ve yorumlar. M.6.4.2.2. Bir veri grubuna ait aritmetik ortalamayı hesaplar ve yorumlar. Rehberlik Dersi Kazanımları Takım çalışmalarının kişisel gelişime etkilerini fark eder. Çalışarak bir şey üretmenin sorumluluğunu alır.

	Öğrenme sürecinde deneyimlediği başarısızlıkların üstesinden gelmek için farklı çözüm yolları dener.
Strateji, Yöntem ve Teknikler	Proje Tabanlı Öğrenme, Bilgi Avı, Grup Çalışması, Grafik ve Tablo Oluşturma, Soru-Cevap
Eğitim Teknolojileri	Bilgisayar, EBA, İnternet
Derse Giriş	Proje sürecinin bu aşamasında, öğrencilerin araştırma ve bilgi toplama becerilerini geliştirmek amacıyla derse “Daha önce bir konuda araştırma yaptınız mı? Nereden bilgi topladınız?” sorusuyla başlanır. Ardından sınıfta “bilgi avı” oyunu oynanır; öğrenciler bilgi kartlarını bulup paylaşır. Bu etkinlik, öğrencilerin bilgi kaynaklarını etkili ve güvenilir şekilde kullanmalarını sağlar (T.6.3.33, T.6.3.34). Sonrasında, iletişimle ilgili deyim ve atasözleri araştırılır ve sınıf ortamında paylaşılır. Böylece öğrenciler, okuma stratejilerini kullanarak metnin konusunu tahmin eder, okuduklarını özetler ve metnin ilgili sorular sorup cevaplar (T.6.3.4, T.6.3.15, T.6.3.16, T.6.3.17, T.6.3.18).
Öğretim Süreci	Araştırma sürecinde öğrenciler, kütüphane, internet ve diğer bilgi kaynaklarından yararlanarak iletişimle ilgili derinlemesine bilgiler toplar. Elde edilen bilgiler grafik ve tablolarla desteklenir, böylece öğrenciler yazdıklarını desteklemek için gerektiğinde grafik ve tablo kullanır ve grafik, tablo ve çizelgeyle sunulan bilgileri yorumlar (T.6.4.5, T.6.3.35). Toplanan veriler türlerine göre sınıflandırılır ve projelerde kullanılır (BT.6.5.1.1). Araştırma sonuçları düzenlenir, yazılı hale getirilir ve içeriklerine uygun başlıklar belirlenir (T.6.4.2, T.6.4.8, T.6.4.10, T.6.3.21). Bireysel araştırma sonrasında, proje grupları oluşturulur ve belirlenen sorun durumuna yönelik çözüm önerileri geliştirmek için grup çalışmasına geçilir. Gruplar, iletişim engelleri ve etkili iletişimle ilgili gözlemler yapar, bu gözlemler raporlanır ve projelerde kullanılır (T.6.4.13, Rehberlik: Çalışarak bir şey üretmenin sorumluluğunu alır). Sınıf içi ve teneffüslerdeki iletişim durumları gözlemlenir, gözlemler sistematik şekilde raporlanır ve iletişimle ilgili sorunlar analiz edilir. Öğrenciler, beden dili, ses tonu ve kelime seçimlerini inceleyerek iletişimdeki güçlü ve zayıf yönleri belirler, dinlediklerinin ve izlediklerinin içeriğini değerlendirir ve görüşlerini bildirir (T.6.1.10, T.6.1.11, T.6.3.24). Öğretmen, bilgiye erişim, bilgiyi organize etme ve analiz etme becerilerinin gelişimine rehberlik eder; güvenilir bilgi kaynaklarının bulunması ve bilgilerin düzenlenmesi konusunda yol gösterir (T.6.3.33, T.6.3.34, BT.6.3.2.2, BT.6.3.2.3). Bilişim Teknolojileri dersiyle, arama motorlarının etkili kullanımı, güvenilir bilgiye ulaşma ve zararlı içeriklerden korunma becerileri geliştirilir (BT.6.3.2.1, BT.6.3.2.2, BT.6.3.2.3, BT.6.3.2.4). EBA gibi platformlardan farklı içeriklere erişim sağlanır (BT.6.3.2.4). Sosyal Bilgiler dersiyle, bilimsel araştırma basamakları kullanılarak iletişimle ilgili sorunlar analiz edilir, sosyal yardımlaşma ve dayanışmanın iletişim üzerindeki etkileri değerlendirilir (SB.6.4.3). Tartışmalarda konuşma stratejileri ve uygun geçiş ifadeleri kullanılır, kelimeler anlamına uygun şekilde aktarılır (T.6.2.2, T.6.2.3, T.6.2.5). Rehberlik dersinde, empati kurmanın ve duyguları uygun ifade etmenin önemi vurgulanır, grup çalışmasında dinleme, özetleme ve soru-cevap etkinlikleriyle aktif katılım sağlanır (T.6.1.3, T.6.1.4, T.6.1.12, Rehberlik: Takım çalışmalarının kişisel gelişime etkilerini fark eder). Çatışma çözme ve iş birliğiyle ürün ortaya koyma becerileri geliştirilir (Rehberlik: Öğrenme sürecinde deneyimlediği başarısızlıkların üstesinden gelmek için farklı çözüm yolları dener). Fen Bilimleri dersiyle, sinir sisteminin iletişimdeki işlevi ve ergenlikte iletişim çatışmalarının biyolojik/psikolojik nedenleri araştırılır (F.6.6.1.1, F.6.6.1.3.). Araştırma sonuçları grafik ve tablolarla desteklenir, bilgiler projelere dahil edilir (T.6.4.5, T.6.3.35).
Kapanış/Yansıtma	Her öğrenci, “Bugün araştırma yaparken en çok ne öğrendim?” sorusuna yanıt verir (T.6.1.11, T.6.3.24). Öğretmen, gözlem ve raporları değerlendirir.

	Grup çalışmaları ve sunumlarla öğrencilerin süreç boyunca gösterdikleri performans gözlemlenir ve değerlendirilir (T.6.4.10, T.6.4.13, Rehberlik).
Değerlendirme	Gözlem, Grafik ve Tablo Değerlendirme, Grup Sunumları, Katılım Değerlendirme Formu

Türkçe Dersi 3. Hafta Ders Planı (Proje Tabanlı Öğrenme Yaklaşımı)	
Sınıf	6. Sınıf
Süre	6 Ders Saati
Ünite/Tema	İletişim Dünyası
Konu	Etkili İletişim ve İletişim Engelleri
Amaç	Öğrencilerin grup içinde iş bölümü yaparak proje sürecini planlaması, görev paylaşımı ve zaman yönetimi becerilerini geliştirmesi, dijital araçlarla çalışma takvimi oluşturmaları ve proje sürecini verimli şekilde yürütmesi.
Türkçe Dersi Kazanımları	T.6.2.3. Konuşma stratejilerini uygular. T.6.2.4. Konuşmalarında beden dilini etkili bir şekilde kullanır. T.6.2.5. Kelimeleri anlamlarına uygun kullanır. T.6.2.6. Konuşmalarında uygun geçiş ve bağlantı ifadeleri kullanır. T.6.4.2. Bilgilendirici metin yazar. T.6.4.4. Yazma stratejilerini uygular. T.6.4.5. Yazdıklarını desteklemek için gerektiğinde grafik ve tablo kullanır. T.6.4.6. Bir işi işlem basamaklarına göre yazar. T.6.4.8. Yazdıklarının içeriğine uygun başlık belirler. T.6.4.10. Yazdıklarını düzenler. T.6.4.13. Formları yönergelerine uygun doldurur. T.6.3.33. Bilgi kaynaklarını etkili bir şekilde kullanır. T.6.3.34. Bilgi kaynaklarının güvenilirliğini sorgular. T.6.3.35. Grafik, tablo ve çizelgeyle sunulan bilgileri yorumlar.
Disiplinler Arası Kazanımlar	Sosyal Bilgiler Dersi Kazanımları: SB.6.4.3. Bilimsel araştırma basamaklarını kullanarak araştırma yapar. Rehberlik Dersi Kazanımları: Takım çalışmalarının kişisel gelişime etkilerini fark eder. Çalışarak bir şey üretmenin sorumluluğunu alır. Başarmak için çalışmanın gerekliliğini fark eder. Öğrenme sürecinde deneyimlediği başarısızlıkların üstesinden gelmek için farklı çözüm yolları dener. Bilişim Teknolojileri ve Yazılım Dersi Kazanımları: BT.6.3.3.6. İhtiyaca göre doğru iletişim aracını seçerek etkili biçimde kullanır. BT.6.5.1.1. Verileri toplayarak türlerine göre sınıflandırır. Matematik Dersi Kazanımları: M.6.4.1.1. İki veri grubunu karşılaştırmayı gerektiren araştırma soruları oluşturur ve uygun verileri elde eder. M.6.4.2.1. Bir veri grubuna ait açıklığı hesaplar ve yorumlar. M.6.4.2.2. Bir veri grubuna ait aritmetik ortalamayı hesaplar ve yorumlar.
Strateji, Yöntem ve Teknikler	Proje Tabanlı Öğrenme, Grup Çalışması, İş Birliğine Dayalı Öğrenme, Görev Paylaşımı, Dijital Araçlarla Planlama, Grafik ve Tablo Oluşturma, Tartışma ve Sunum
Eğitim Teknolojileri	Bilgisayar, Projeksiyon, Dijital Takvim, Grafik/Tablo Programları, Dijital İletişim Platformları
Derse Giriş (Dikkat Çekme, Isınma, Güdüleme)	Derse, “Bir projede iş bölümü ve zaman yönetimi neden önemlidir?” sorusu ile başlanır. Öğrencilere, grup çalışmasında farklı rollerin (grup başkanı, yazıcı, zaman denetleyicisi, materyal sorumlusu) önemi ve katkısı tartışılır. Rol kartı etkinliğiyle öğrenciler, bu görevleri canlandırır ve iş birliğinin proje başarısına etkisi üzerinde düşünür (T.6.2.3, T.6.2.4, T.6.2.6, Rehberlik).
Öğretim Süreci	Gruplar oluşturulur ve her gruba görev listesi ile çalışma takvimi şablonu sunulur. Grup üyeleri arasında iş bölümü yapılır; her üye kendi sorumluluğunu belirler ve takvime işler (T.6.4.6, T.6.4.13, Rehberlik). Görev paylaşımı ve takvim oluşturma sürecinde, dijital araçlar ve platformlar kullanılır (BT.6.3.3.6). Her grup, proje sürecinin aşamalarını ve tamamlanma tarihlerini planlar, görev listesini dijital ortamda paylaşır. Yazma becerilerinin geliştirilmesi için işlem basamaklarına göre plan yazılır, yazma stratejileri uygulanır ve metinler düzenlenir (T.6.4.2, T.6.4.4, T.6.4.8, T.6.4.10). Planlar grafik ve tablolarla desteklenir, veriler toplanır ve

	sınıflandırılır (T.6.4.5, T.6.3.35, BT.6.5.1.1, M.6.4.1.1, M.6.4.2.1, M.6.4.2.2). Grup içi tartışmalar yapılır; konuşma ve dinleme becerileri geliştirilir, uygun geçiş ve bağlantı ifadeleri ile beden dili kullanılır (T.6.2.3, T.6.2.4, T.6.2.5, T.6.2.6). Grup üyeleri birbirlerini dikkatle dinler, dinlediklerini özetler ve sorulara cevap verir (T.6.1.10, T.6.1.11, T.6.4.13). Süreç boyunca öğretmen rehberliğinde iş birliği, liderlik ve zaman yönetimi becerileri geliştirilir.
Kapanış/Yansıtma	Her grup, hazırladığı çalışma takvimini ve görev listesini sınıfa sunar. Her öğrenci, “Bu hafta grup çalışmasında en çok hangi becerimi geliştirdim?” sorusuna yanıt verir (T.6.1.11, Rehberlik). Öğretmen, grup içi iş birliği, görev paylaşımı ve zaman yönetimi süreçlerini gözlemler ve geri bildirim verir.
Değerlendirme	Grup İçi Gözlem, Görev Paylaşımı ve Takvim Değerlendirme Formu, Hazırlanan Plan ve Grafik/Tablo Değerlendirme, Katılım ve İş Birliği Puanlaması

Türkçe Dersi 4. Hafta Ders Planı (Proje Tabanlı Öğrenme Yaklaşımı)	
Sınıf	6. Sınıf
Süre	6 Ders Saati
Ünite/Tema	İletişim Dünyası
Konu	Etkili İletişim ve İletişim Engelleri
Amaç	Öğrencilerin hazırladıkları projeleri sunması, sınıf sergisi düzenlenmesi, öz değerlendirme ve akran değerlendirme süreçlerinin yürütülmesi; iletişim, iş birliği, problem çözme ve öz değerlendirme becerilerinin geliştirilmesi.
Türkçe Dersi Kazanımları	T.6.2.2. Konuşmalarında uygun geçiş ve bağlantı ifadeleri kullanır. T.6.2.3. Konuşma stratejilerini uygular. T.6.2.4. Konuşmalarında beden dilini etkili bir şekilde kullanır. T.6.2.5. Kelimeleri anlamlarına uygun kullanır. T.6.2.6. Konuşmalarında uygun geçiş ve bağlantı ifadeleri kullanır. T.6.1.3. Dinlediklerini özetler. T.6.1.4. Dinlediklerine/izlediklerine yönelik sorulara cevap verir. T.6.1.12. Dinleme stratejilerini uygular. T.6.4.2. Bilgilendirici metin yazar. T.6.4.4. Yazma stratejilerini uygular. T.6.4.5. Yazdıklarını desteklemek için gerektiğinde grafik ve tablo kullanır. T.6.4.10. Yazdıklarını düzenler. T.6.4.13. Formları yönergelerine uygun doldurur. T.6.3.35. Grafik, tablo ve çizelgeyle sunulan bilgileri yorumlar.
Disiplinler Arası Kazanımlar	Görsel Sanatlar Dersi Kazanımları: G.6.1.3. Görsel sanat çalışmasındaki fikirlerini ve deneyimlerini; yazılı, sözlü, ritmik, drama vb. yöntemlerle gösterir. G.6.1.4. Seçilen tema ve konu doğrultusunda fikirlerini görsel sanat çalışmasına yansıtır. G.6.3.1. Sanat eserini tanımlarken, çözümlerken, yorumlarken ve yargılarken eleştirel düşünme becerilerini kullanır. Matematik Dersi Kazanımları: M.6.4.1.1. İki veri grubunu karşılaştırmayı gerektiren araştırma soruları oluşturur ve uygun verileri elde eder. M.6.4.2.1. Bir veri grubuna ait açıklığı hesaplar ve yorumlar. M.6.4.2.2. Bir veri grubuna ait aritmetik ortalamayı hesaplar ve yorumlar. Rehberlik Dersi Kazanımları: Sınıf tartışmalarında dinleyici ve katılımcı rolü üstlenir. Başarmak için çalışmanın gerekliliğini fark eder. Öğrenme sürecinde deneyimlediği başarısızlıkların üstesinden gelmek için farklı çözüm yolları dener. Yabancı Dil Dersi Kazanımları: 6.1.1. Basit İngilizce sunumlar veya drama çalışmaları yapar. Fen Bilimleri ve Teknoloji Dersi Kazanımları: 6.6.1.5. Ergenlikte iletişim çatışmalarının biyolojik/psikolojik nedenlerini analiz eder.

	Bilişim Teknolojileri ve Yazılım Dersi Kazanımları: 6.1.1. Arama motorlarıyla araştırma yapar, verileri sınıflandırır, uygun iletişim araçlarını seçer. Müzik Dersi Kazanımları: 6.1.1. İnsan sesinin oluşumu ve iletişimde sesin önemini açıklar. Beden Eğitimi Dersi Kazanımları: 6.1.1. Takım çalışmasında iş birliği yapar, haklara saygı gösterir ve problem çözer.
Strateji, Yöntem ve Teknikler	Proje Tabanlı Öğrenme, Sunum, Sergi, Öz Değerlendirme, Akran Değerlendirme, Grup Değerlendirme, Drama, Geri Bildirim ve Tartışma.
Eğitim Teknolojileri	Bilgisayar, Akıllı Tahta
Derse Giriş (Dikkat Çekme, Isınma, Güdüleme)	Proje tabanlı öğrenme sürecinin son aşamasında, öğrencilerin dikkatini sunum ve değerlendirme sürecine çekmek için “Bir ürünü başkalarına sunmak neden önemlidir?” sorusu ile derse başlanır. Mini sunum oyunu ile öğrenciler kısa sunumlar yapar. “Sizce iyi bir sunumun olmazsa olmazları nelerdir?” sorusu ile sunum becerileri vurgulanır. Öğretmen, öğrencilerin proje hedeflerini netleştirmelerine yardımcı olacak yönlendirici sorular sorar ve sunum öncesi heyecanı azaltmak için güdülenme çalışmaları yapar (Rehberlik).
Öğretim Süreci	Öğrenciler, hazırladıkları projeleri tamamlar ve sunar. Sergi alanı düzenlenir; projeler pano, skeç, haber bülteni, sunum, gazete veya broşür gibi ürünlerle görsel olarak sunulur (G.6.1.3, G.6.1.4, G.6.3.1). Her grup, ürününü sınıfa ve davetli misafirlere sunar; sunum sırasında beden dili, ses tonu ve uygun dil kullanımı üzerinde durulur (Rehberlik). Sunumlarda, veriler grafik ve tablo ile desteklenir, açıklık ve aritmetik ortalama hesaplanır ve yorumlanır (M.6.4.1.1, M.6.4.2.1, M.6.4.2.2). Proje çıktıları, "İletişim Dünyası" temalı bir sınıf sergisiyle sunulur. Tüm projeler bir araya getirilerek öğrencilerin çalışmalarını sergileyebileceği bir ortam oluşturulur ve sergi alanı organize edilir (G.6.1.4). Her grubun ürünlerini sergilemesi için rehberlik sağlanır, sergiye diğer sınıflardan öğrencilerin ve öğretmenlerin katılımı gerçekleştirilir (Rehberlik). Bu etkinlik, öğrencilerin iletişim becerilerini gerçek bir ortamda uygulamalarına olanak tanır ve çalışmalarını paylaşarak özgüven kazanmaları desteklenir (Rehberlik). Sunumların ardından, öğrenciler öz değerlendirme, akran değerlendirme ve grup değerlendirme formlarını doldurur; öğretmen gözlemi ve dereceli puanlama ile süreç değerlendirilir, katılımcı geri bildirimleri alınır (Rehberlik). İsteyen gruplar İngilizce kısa sunum veya drama yapar (Yabancı Dil.6.1.1). Hafta sonunda, öğrenciler proje sürecini ve kendi gelişimlerini değerlendirir, bir sonraki projede neleri daha iyi yapabileceklerini tartışır (Rehberlik).
Kapanış/Yansıtma	Her öğrenci, “Bu projede en çok neyi başardım?”, “Bir dahaki sefere neyi daha iyi yapabilirim?” ve “Proje sürecinde öğrendiğim en önemli şey nedir?” sorularına yanıt verir (Rehberlik). Öz değerlendirme, akran değerlendirme ve grup değerlendirme formları doldurulur. Öğretmen, öğrencilerin bireysel ve grup performanslarını gözlemler, güçlü yönleri ve geliştirme alanlarını vurgulayan geri bildirimler sağlar (Rehberlik). Sergi sırasında, diğer sınıflardan gelen öğrenciler ve öğretmenler projeler hakkında geri bildirimde bulunur ve bu geri bildirimler öğrencilerle paylaşılır (Rehberlik). Böylece, öğrencilerin çalışmalarını farklı bakış açılarıyla değerlendirmeleri ve öz güven kazanmaları sağlanır.
Değerlendirme	Öz Değerlendirme Formu, Akran Değerlendirme Formu, Grup Değerlendirme Formu, Sunum ve Ürün Değerlendirme, Katılım ve Süreç Değerlendirme, Katılımcı Geri Bildirimleri, Öğretmen Gözlemi ve Dereceli Puanlama.

Türkçe Dersi 5. Hafta Ders Planı (Proje Tabanlı Öğrenme Yaklaşımı)	
Sınıf	6. Sınıf
Süre	6 Ders Saati
Ünite/Tema	Okuma Kültürü
Konu	Teknoloji ve Okuma Alışkanlıklarının Dönüşümü
Sınıf Düzeyi	6. Sınıf
Amaç	Öğrencilerin kitap okuma alışkanlığına yönelik farkındalık kazanmaları, okuma kültürünün bireysel ve toplumsal faydalarını kavramaları ve proje konusunu belirlemeleri.
Türkçe Kazanımları	T.6.3.4. Okuma stratejilerini kullanır. T.6.3.15. Görselden ve başlıktan hareketle okuyacağı metnin konusunu tahmin eder. T.6.3.16. Okuduklarını özetler. T.6.3.17. Metnin ilgili soruları cevaplar. T.6.3.18. Metnin ilgili soruları sorar. T.6.3.19. Metnin konusunu belirler. T.6.3.20. Metnin ana fikrini/ana duygusunu belirler. T.6.3.21. Metnin içeriğine uygun başlık belirler. T.6.2.3. Konuşma stratejilerini uygular. T.6.2.4. Konuşmalarında beden dilini etkili bir şekilde kullanır. T.6.2.5. Kelimeleri anlamlarına uygun kullanır. T.6.1.3. Dinlediklerini özetler. T.6.1.4. Dinlediklerine/izlediklerine yönelik sorulara cevap verir. T.6.1.11. Dinledikleriyle/izledikleriyle ilgili görüşlerini bildirir. T.6.1.12. Dinleme stratejilerini uygular. T.6.3.23. Metinde ele alınan sorunlara farklı çözümler üretir. T.6.3.24. Metnin içeriğini yorumlar. T.6.3.32. Medya metinlerini değerlendirir. T.6.3.33. Bilgi kaynaklarını etkili bir şekilde kullanır. T.6.3.34. Bilgi kaynaklarının güvenilirliğini sorgular. T.6.3.35. Grafik, tablo ve çizelgeyle sunulan bilgileri yorumlar. T.6.4.2. Bilgilendirici metin yazar. T.6.4.4. Yazma stratejilerini uygular. T.6.4.8. Yazdıklarının içeriğine uygun başlık belirler. T.6.4.10. Yazdıklarını düzenler. T.6.4.13. Formları yönergelerine uygun doldurur.
Disiplinler Arası Kazanımlar	Sosyal Bilgiler Dersi Kazanımları: SB.6.4.2. Bilimsel ve teknolojik gelişmelerin gelecekteki yaşam üzerine etkilerine ilişkin fikirler ileri sürer. SB.6.4.3. Bilimsel araştırma basamaklarını kullanarak araştırma yapar. Rehberlik Dersi Kazanımları: Grup içinde iş birliği yapar. Üzerine düşen görevi yerine getirir. Fikirlerini uygun şekilde ifade eder. Karar vermedeki önemini değerlendirir. Bilişim Teknolojileri ve Yazılım Dersi Kazanımları: BT.6.1.1.4. Bilişim teknolojilerinin sosyal ve kültürel hayata katkılarını ve risklerini örnekler üzerinden tartışır. BT.6.3.2.2. Bilgiye ulaşırken zararlı ve gereksiz içerikleri ayırt eder. BT.6.3.2.3. Bilgi yönetimi kavramını ve önemini ifade eder. BT.6.5.1.1. Verileri toplayarak türlerine göre sınıflandırır.
Derse Giriş	Projenin ilk aşamasında, öğrencilerin kitap okuma alışkanlığına yönelik farkındalık kazanmaları ve proje konusunu belirlemeleri hedeflenir. Ders, öğrencilerin eleştirel düşünme becerilerini geliştirecek ve aktif katılımlarını teşvik edecek şekilde yapılandırılır (T.6.3.4, T.6.3.15, T.6.3.19, T.6.3.20, T.6.3.21, T.6.1.3, T.6.1.11). Ayrıca, bilimsel ve teknolojik gelişmelerin birey ve toplum üzerindeki etkileri hakkında fikir yürütmeleri teşvik edilir (SB.6.4.2, BT.6.1.1.1). Dersin başında, "Okuma Alışkanlığı" ile ilgili kısa bir bilgilendirici metin (Montaigne'den) okutulur. Öğrenciler, metni sessizce okuduktan sonra, öğretmen metnin ana fikri, bireysel ve toplumsal faydaları ve teknolojinin okuma alışkanlığına etkisiyle ilgili sorular yöneltir (T.6.3.16, T.6.3.17, T.6.3.18, T.6.3.20). Bu aşamada, öğrencilerden bilişim teknolojilerinin günlük yaşamdaki rolü ve okuma kültürüne etkisi hakkında da düşünceleri istenir (BT.6.1.1.4).
Öğretim Süreci	Metin analizi tamamlandıktan sonra, öğretmen "Neden insanlar kitap okumuyor?" sorusunu yönelterek Sokratik tartışma başlatır (T.6.3.23, T.6.3.24, T.6.2.3, T.6.2.4, T.6.2.5, T.6.1.4, T.6.1.12). Öğrenciler, konuşma stratejilerini (T.6.2.3), beden dilini (T.6.2.4) ve kelimeleri anlamına uygun kullanma (T.6.2.5) becerilerini uygulayarak görüşlerini ifade eder. Tartışma sırasında, öğrenciler birbirlerinin fikirlerini dikkatle dinler (T.6.1.4, T.6.1.12), metnin içeriğini yorumlar (T.6.3.24), ana fikri ve ana duyguyu

	belirler (T.6.3.20), metindeki sorunlara farklı çözümler üretir (T.6.3.23). Sokratik Tartışma Yönetimi ile öğrenciler, yalnızca bilgi edinmekle kalmaz, aynı zamanda bilgiyi sorgular ve derinlemesine düşünür. Tartışma sonunda, öğrenciler teknolojinin okuma alışkanlığı üzerindeki olumlu ve olumsuz etkilerini tartışır, proje konusunun temelleri atılır (T.6.3.24, T.6.3.32, T.6.3.33, T.6.3.34, T.6.3.35). Bu süreçte, takım çalışması ve sorumluluk bilinciyle fikirlerini paylaşmaları (Rehberlik: Takım çalışması, sorumluluk, tartışma, karar verme), bilimsel araştırma basamaklarını kullanarak okuma alışkanlığının değişim nedenlerini sorgulamaları (SB.6.4.3), bilişim teknolojilerinin sosyal ve kültürel hayata katkılarını ve risklerini örneklerle tartışmaları (BT.6.1.1.4), bilgiye ulaşırken güvenilir kaynakları ayırt etmeleri ve bilgi yönetimi kavramını anlamaları (BT.6.3.2.2, BT.6.3.2.3) da sağlanır.
Kapanış/Yansıtma	Dersin sonunda, her öğrenci "Okuma alışkanlığı neden önemlidir?" ve "Teknoloji bu alışkanlığı nasıl etkiliyor?" sorularına sözlü ve yazılı olarak yanıt verir (T.6.1.11, T.6.3.24, T.6.4.2, T.6.4.4, T.6.4.8, T.6.4.10). Öğrenciler, tartışma ve yansıtma etkinlikleriyle öğrendiklerini özetler, kendi görüşlerini ifade eder ve kısa yazılı özetler hazırlar. Öğretmen, öğrencilerin katılımını gözlemler ve süreci değerlendirme formlarıyla takip eder (T.6.1.11, T.6.4.13). Bu aşamada, okuma alışkanlığının gelecekteki yaşam üzerindeki etkileri ve teknolojinin bu alışkanlık üzerindeki rolü hakkında görüşler paylaşılır (SB.6.4.2). Ayrıca, öğrendiklerini sınıflandırma, özetleme ve sunma sürecinde verileri toplama ve türlerine göre ayırma becerileri de desteklenir (BT.6.5.1.1). Grup içinde iletişim ve iş birliği becerileri de geliştirilir (Rehberlik: Takım çalışması, karar verme).
Değerlendirme	Sözlü Tartışma, Gözlem, Katılım Değerlendirme Formu, Kısa Yazılı Özetler.

Türkçe Dersi 6. Hafta Ders Planı (Proje Tabanlı Öğrenme Yaklaşımı)	
Sınıf	6. Sınıf
Süre	1 Hafta (6 ders saati)
Ünite/Tema	Okuma Kültürü
Konu	Teknoloji ve Okuma Alışkanlıklarının Dönüşümü
Amaç	Kitap okuma alışkanlığını geliştirmek ve bu konuda farkındalık oluşturmak için araştırma ve uygulama çalışmaları yapmak; aile ve sosyal çevreyi sürece dahil etmek.
Türkçe Kazanımları	T.6.3.33. Bilgi kaynaklarını etkili bir şekilde kullanır. T.6.3.34. Bilgi kaynaklarının güvenilirliğini sorgular. T.6.3.35. Grafik, tablo ve çizelgeyle sunulan bilgileri yorumlar. T.6.4.2. Bilgilendirici metin yazar. T.6.4.4. Yazma stratejilerini uygular. T.6.4.5. Yazdıklarını desteklemek için gerektiğinde grafik ve tablo kullanır. T.6.4.6. Bir işi işlem basamaklarına göre yazar. T.6.4.8. Yazdıklarının içeriğine uygun başlık belirler. T.6.4.10. Yazdıklarını düzenler. T.6.4.13. Formları yönergelerine uygun doldurur. T.6.1.3. Dinlediklerini özetler. T.6.1.4. Dinlediklerine/izlediklerine yönelik sorulara cevap verir. T.6.1.11. Dinledikleriyle/izledikleriyle ilgili görüşlerini bildirir. T.6.2.3. Konuşma stratejilerini uygular.
Disiplinler Arası Kazanımlar	Sosyal Bilgiler Dersi Kazanımları: SB.6.4.2. Bilimsel ve teknolojik gelişmelerin gelecekteki yaşam üzerine etkilerine ilişkin fikirler ileri sürer. SB.6.4.3. Bilimsel araştırma basamaklarını kullanarak araştırma yapar. Rehberlik Dersi Kazanımları: Üzerine düşen görevi yerine getirir. Grup içinde iş birliği yapar. Karşılaştığı sorunlara çözüm üretir. Grup içinde etkin rol alır. Alternatif düşünceler geliştirir. Görsel Sanatlar Dersi Kazanımları: G.6.1.2. Farklı materyalleri ve teknikleri kullanır. G.6.1.3. Fikirlerini ve deneyimlerini çeşitli yöntemlerle gösterir. G.6.1.4. Fikirlerini görsel sanat çalışmasına yansıtır. G.6.1.9. Sanat elemanları ve tasarım ilkelerini kullanır. G.6.3.1. Eleştirel düşünme becerilerini kullanır.

	Bilişim Teknolojileri ve Yazılım Dersi Kazanımları: BT.6.1.1.1. Bilişim teknolojilerinin günlük yaşamdaki önemini değerlendirir. BT.6.1.1.3. Bilişim teknolojilerinin beden ve ruh sağlığına etkilerini yorumlar. BT.6.1.1.4. Bilişim teknolojilerinin sosyal ve kültürel hayata katkılarını ve risklerini örnekler üzerinden tartışır. BT.6.3.2.1. Arama motorlarını kullanarak ileri düzeyde araştırma yapar. BT.6.3.2.2. Bilgiye ulaşırken zararlı ve gereksiz içerikleri ayırt eder. BT.6.3.2.3. Bilgi yönetimi kavramını ve önemini ifade eder. BT.6.3.2.4. EBA üzerinden farklı içeriklere erişim sağlar. BT.6.3.3.6. Doğru iletişim aracını seçerek etkili biçimde kullanır. BT.6.5.1.1. Verileri toplayarak türlerine göre sınıflandırır. Matematik Dersi Kazanımları: M.6.4.1.1. Araştırma soruları oluşturur ve uygun verileri elde eder. M.6.4.2.1. Açıklığı hesaplar ve yorumlar. M.6.4.2.2. Aritmetik ortalamayı hesaplar ve yorumlar.
Strateji, Yöntem ve Teknikler	Proje Tabanlı Öğrenme, İş Birliğine Dayalı Öğrenme, Beyin Fırtınası, Grup Çalışması, Yaratıcı Drama, Anket Uygulama, Sunum, Eleştirel Düşünme, Akran Değerlendirmesi, Görsel Okuma ve Tasarım, Problem Çözme, Tartışma, Geri Bildirim ve Yansıtma.
Eğitim Teknolojileri	Akıllı tahta, bilgisayar, internet, EBA, dijital anket araçları (Google Forms, Microsoft Forms vb.), sunum programları (PowerPoint, Canva), grafik ve tablo oluşturma yazılımları, dijital görsel tasarım araçları.
Derse Giriş	Öğrenciler, kitap okuma alışkanlığını geliştirmek amacıyla evlerinde kitap okuma alanları düzenler ve aileleriyle kitap okuma saatleri planlar. Bu etkinlik, öğrencilerin bireysel sorumluluk alma (Rehberlik: sorumluluk), aile içi iş birliğini güçlendirme ve okuma alışkanlığını sosyal bir etkinlik haline getirme becerilerini destekler. Ayrıca, okuma alışkanlığının toplumsal bir değer olarak görülmesi sağlanır (SB.6.4.2, BT.6.1.1.1). Türkçe kazanımlarından T.6.3.33, T.6.3.34, T.6.4.2, T.6.4.4, T.6.1.3, T.6.1.11 bu aşamada öne çıkar.
Öğretim Süreci	Öğrenciler, okudukları kitapların ana fikrini ve içeriğini analiz ederek özgün kapak tasarımları oluşturur. Tasarım sürecinde, görsel unsurları bilinçli bir şekilde kullanarak yaratıcılık ve estetik becerilerini geliştirirler (G.6.1.2, G.6.1.4). Hazırladıkları tasarımları sınıfta paylaşır, geri bildirim alır ve yeniden düzenlerler. Bu süreçte eleştirel düşünme ve yapıcı eleştiri becerileri gelişir (G.6.3.1, Rehberlik: sınıf tartışmalarında dinleyici ve katılımcı rolü üstlenir). Bireysel çalışmaların ardından, öğrenciler ilgi ve yeteneklerine göre proje grupları oluşturur, görev dağılımı yapar ve grup içinde iş birliğiyle çalışır (Rehberlik: takım çalışması, iş birliği). Bilgi toplama sürecinde, öğrenciler kitap okuma alışkanlıklarını araştırmak için anket hazırlar. Anket hazırlama sürecinde, kitap okuma alışkanlıklarını etkileyen faktörleri belirlemek için beyin fırtınası yapar, açık ve amaca uygun sorular oluştururlar (SB.6.4.3, BT.6.3.2.1, BT.6.3.2.2, BT.6.3.2.3, BT.6.3.2.4). Anket uygulandıktan sonra, öğrenciler verileri toplar, analiz eder ve grafik, tablo gibi görsel araçlarla sunuma hazırlar (T.6.3.35, M.6.4.1.1, M.6.4.2.1, M.6.4.2.2, BT.6.5.1.1). Bu süreçte, öğrenciler hem bireysel hem de grup dinamikleri içinde sorumluluk alma, iş birliği yapma ve problem çözme becerilerini geliştirir (Rehberlik: sorumluluk, iş birliği, problem çözme).
Kapanış/Yansıtma	Anket sonuçları, grup üyeleri tarafından sınıfta sunulur ve diğer gruplarla tartışılır. Öğrenciler hem kendi bulgularını paylaşır hem de diğer grupların görüşlerini dinleyerek farklı bakış açıları kazanır (T.6.1.4, T.6.1.11, T.6.2.3). Öğrenciler, "Aileyle kitap okuma bana ne kattı?" ve "Okuma alışkanlığını artırmak için neler yapılabilir?" sorularını yanıtlayarak yansıtma yapar (T.6.4.2, T.6.4.4, T.6.4.8, T.6.4.10). Öğretmen, öğrencilerin katılımını gözlemler ve süreci değerlendirme formlarıyla takip eder. Bu aşamada, öğrencilerin grup içinde iletişim ve iş birliği becerileri, veri toplama ve analiz etme, eleştirel düşünme ve yaratıcı sunum becerileri değerlendirilir (Rehberlik: sorumluluk, iş birliği, problem çözme, G.6.3.1).
Değerlendirme	Anket, gözlem, grup sunumları, kapak tasarımı değerlendirme, aile katılımı gözlemi.

Türkçe Dersi 7. Hafta Ders Planı (Proje Tabanlı Öğrenme Yaklaşımı)	
Sınıf	6. Sınıf
Süre	6 Ders Saati
Ünite/Tema	Okuma Kültürü
Konu	Teknoloji ve Okuma Alışkanlıklarının Dönüşümü
Amaç	Proje gruplarında görev paylaşımı yapmak, dijital araçlarla çalışma takvimi oluşturmak, iş birliği ve sorumluluk alma becerilerini geliştirmek.
Türkçe Kazanımları	T.6.2.3. Konuşma stratejilerini uygular. T.6.2.4. Konuşmalarında beden dilini etkili bir şekilde kullanır. T.6.2.5. Kelimeleri anlamlarına uygun kullanır. T.6.4.2. Bilgilendirici metin yazar. T.6.4.4. Yazma stratejilerini uygular. T.6.4.5. Yazdıklarını desteklemek için gerektiğinde grafik ve tablo kullanır. T.6.4.6. Bir işi işlem basamaklarına göre yazar. T.6.4.8. Yazdıklarının içeriğine uygun başlık belirler. T.6.4.10. Yazdıklarını düzenler. T.6.4.13. Formları yönergelerine uygun doldurur. T.6.3.33. Bilgi kaynaklarını etkili bir şekilde kullanır. T.6.3.34. Bilgi kaynaklarının güvenilirliğini sorgular. T.6.3.35. Grafik, tablo ve çizelgeyle sunulan bilgileri yorumlar. T.6.1.3. Dinlediklerini özetler. T.6.1.4. Dinlediklerine/izlediklerine yönelik sorulara cevap verir. T.6.1.11. Dinledikleriyle/izledikleriyle ilgili görüşlerini bildirir.
Disiplinler Arası Kazanımlar	Rehberlik Dersi Kazanımları: Takım çalışması, sorumluluk, karar verme, problem çözme. Sosyal Bilgiler Dersi Kazanımları: SB.6.4.2. Bilimsel ve teknolojik gelişmelerin gelecekteki yaşam üzerine etkilerine ilişkin fikirler ileri sürer. SB.6.4.3. Bilimsel araştırma basamaklarını kullanarak araştırma yapar. Bilişim Teknolojileri ve Yazılım Dersi Kazanımları: BT.6.3.2.1. Arama motorlarını kullanarak ileri düzeyde araştırma yapar. BT.6.3.2.2. Bilgiye ulaşırken zararlı ve gereksiz içerikleri ayırt eder. BT.6.3.2.3. Bilgi yönetimi kavramını ve önemini ifade eder. BT.6.3.2.4. EBA üzerinden farklı içeriklere erişim sağlar. BT.6.3.3.6. İhtiyaca göre doğru iletişim aracını seçerek etkili biçimde kullanır. BT.6.5.1.1. Verileri toplayarak türlerine göre sınıflandırır.
Strateji, Yöntem ve Teknikler	Proje tabanlı öğrenme, iş birliğine dayalı öğrenme, grup çalışması, dijital takvim hazırlama, görev paylaşımı, tartışma, sunum, yansıtma, akran değerlendirmesi, problem çözme, dijital iletişim.
Eğitim Teknolojileri	Akıllı tahta, bilgisayar, internet, EBA, Google Drive, WhatsApp, dijital takvim ve görev yönetimi araçları, sunum programları.
Derse Giriş	Proje sürecinin bu aşamasında, öğrenciler daha önce oluşturulan gruplarda bir araya gelir (Rehberlik: takım çalışması). Her grup üyesine lider, yazıcı, zaman yöneticisi ve materyal sorumlusu gibi roller atanır; bu rollerin belirlenmesiyle grup içindeki sorumluluklar netleşir ve her öğrencinin projeye aktif katılımı teşvik edilir (T.6.2.3, T.6.2.4, Rehberlik: sorumluluk). Öğretmen, görev paylaşımının ve iş birliğinin proje başarısındaki önemini vurgular; öğrencilerle birlikte, etkili bir grup çalışmasının nasıl olması gerektiği ve sorumluluk almanın kişisel gelişime katkısı üzerine tartışılır (T.6.2.5, T.6.4.2, Rehberlik: takım çalışması, sorumluluk). Bu aşamada öğrenciler, takım çalışmasının kişisel gelişime etkilerini ve sorumluluk almanın önemini fark eder (Rehberlik: takım çalışması, sorumluluk). Ayrıca, öğrenciler bilimsel ve teknolojik gelişmelerin gelecekteki yaşam üzerine etkilerine ilişkin fikirler ileri sürer (SB.6.4.2).
Öğretim Süreci	Her grup, proje sürecini planlamak için bir araya gelir ve dijital araçlar (EBA, Google Drive, WhatsApp grupları vb.) kullanarak çalışma takvimi oluşturur (BT.6.3.2.4, BT.6.3.3.6). Görevler, grup üyelerinin ilgi ve yeteneklerine göre dağıtılır; lider, yazıcı, zaman yöneticisi ve materyal sorumlusu rollerinin görevleri netleştirilir (T.6.4.6, Rehberlik: takım çalışması, sorumluluk). Grup içi iletişim, dijital platformlar üzerinden sağlanır ve öğrenciler, dijital okuryazarlık becerilerini geliştirir (BT.6.3.2.4, BT.6.3.3.6). Öğrenciler, bilimsel araştırma basamaklarını kullanarak okuma alışkanlıklarını etkileyen faktörleri belirler ve bu doğrultuda çözüm önerileri geliştirir (SB.6.4.3, T.6.3.33, T.6.3.34). Dijital takvim ve görev listeleri hazırlanırken, öğrenciler topladıkları verileri sınıflandırır ve analiz eder (BT.6.5.1.1, T.6.3.35, T.6.4.5, T.6.4.10). Bu süreçte öğrenciler, liderlik, organizasyon, yazılı ve sözlü

	iletişim, zaman yönetimi ve problem çözme gibi becerilerini geliştirir (T.6.2.3, T.6.2.4, T.6.2.5, Rehberlik: takım çalışması, karar verme, problem zme). Grup içi tartışmalarda, öğrenciler hem dinleyici hem de katılımcı rolü üstlenir, etkili iletişim ve karar verme süreçlerine aktif olarak katılır (T.6.1.3, T.6.1.4, T.6.1.11, Rehberlik: karar verme, problem zme). Ayrıca, ğrenciler arama motorlarını kullanarak ileri düzeyde araştırma yapar (BT.6.3.2.1), bilgiye ulaşırken zararlı ve gereksiz içerikleri ayırt eder (BT.6.3.2.2), EBA üzerinden farklı içeriklere erişim sağlar (BT.6.3.2.4) ve grup içi iletişimde ihtiyaa göre doğru iletişim aracını seçerek etkili biçimde kullanır (BT.6.3.3.6).
Kapanış/Yansıtma	Gruplar, hazırladıkları diğital takvim ve görev listesini sınıfta sunar (T.6.4.8, T.6.4.13, BT.6.3.3.6). Sunum sırasında, her grup yesi kendi rolü ve katkısı hakkında bilgi verir (T.6.2.3, T.6.2.4, T.6.2.5, Rehberlik: takım çalışması, sorumluluk). Sınıf ortamında, “Bu hafta grup çalışmasında en çok hangi becerimi geliştirdim?” sorusu ile yansıtma yapılır (T.6.4.2, T.6.4.4, Rehberlik: karar verme, problem çözme). Öğrenciler, grup çalışmasının kendilerine kazandırdığı liderlik, organizasyon, iletişim, zaman yönetimi ve problem çözme becerilerini değerlendirir (T.6.1.3, T.6.1.4, T.6.1.11, Rehberlik: takım çalışması, sorumluluk, karar verme, problem zme). Ayrıca, grup içi iletişimde doğru iletişim aracını seçme ve etkili biçimde kullanma becerileri gözlemlenir (BT.6.3.3.6).
Değerlendirme	Görev paylaşımı ve takvim değerlendirme formu, grup içi gözlem, katılım ve iş birliği puanlaması, sunum ve yansıtma değerlendirmesi.

Türkçe Dersi 8. Hafta Ders Planı (Proje Tabanlı ğrenme Yaklaşımı)	
Sınıf	6. Sınıf
Süre	6 Ders Saati
nite/Tema	Okuma Kültürü
Konu	Teknoloji ve Okuma Alışkanlığı
Amaç	Proje rnlerinin tamamlanması, sunulması, sınıf sergisi düzenlenmesi, öz değerlendirme ve akran değerlendirme süreçlerinin yürütülmesi; teknolojinin okuma alışkanlıklarına etkisinin analiz edilmesi ve yenilikçi çözüm önerilerinin sunulması.
Türkçe Kazanımları	T.6.3.35. Grafik, tablo ve çizelgeyle sunulan bilgileri yorumlar. T.6.4.5. Yazdıkları desteklemek için gerektiğinde grafik ve tablo kullanır. T.6.4.13. Formları yönergelerine uygun doldurur. T.6.2.3. Konuşma stratejilerini uygular. T.6.2.4. Konuşmalarında beden dilini etkili bir şekilde kullanır. T.6.2.5. Kelimeleri anlamlarına uygun kullanır.
Disiplinler Arası Kazanımlar	Bilişim Teknolojileri ve Yazılım Dersi Kazanımları: BT.6.3.2.1. Arama motorlarını kullanarak ileri düzeyde araştırma yapar. BT.6.3.2.2. Bilgiye ulaşırken zararlı ve gereksiz içerikleri ayırt eder. BT.6.3.2.3. Bilgi yönetimi kavramını ve önemini ifade eder. BT.6.3.2.4. EBA üzerinden farklı içeriklere erişim sağlar. BT.6.3.3.6. Doğru iletişim aracını seçerek etkili biçimde kullanır. BT.6.5.1.1. Verileri toplayarak türlerine göre sınıflandırır. Görsel Sanatlar Dersi Kazanımları: G.6.1.2. Farklı materyalleri ve teknikleri kullanır. G.6.1.3. Fikirlerini ve deneyimlerini çeşitli yöntemlerle gösterir. G.6.1.4. Fikirlerini görsel sanat çalışmasına yansıtır. G.6.1.9. Sanat elemanları ve tasarımı ilkelerini kullanır. G.6.3.1. Eleştirel düşünme becerilerini kullanır. Matematik Dersi Kazanımları: M.6.4.1.1. Araştırma soruları oluşturur ve uygun verileri elde eder. M.6.4.2.1. Açıklığı hesaplar ve yorumlar. M.6.4.2.2. Aritmetik ortalamayı hesaplar ve yorumlar. Rehberlik Dersi Kazanımları: Takım alışması, sorumluluk, öz değerlendirme, problem zme

Strateji, Yöntem ve Teknikler	Proje tabanlı öğrenme, sunum, sergi, öz değerlendirme, akran değerlendirme, grup değerlendirme, tartışma, soru-cevap, görsel sunum, yenilikçi çözüm üretme, dijital araçlarla analiz ve raporlama.
Eğitim Teknolojileri	Akıllı tahta, bilgisayar, internet, EBA, sunum programları (PowerPoint, Canva), dijital anket ve değerlendirme formları, grafik ve tablo oluşturma yazılımları, dijital sergi platformları.
Derse Giriş	Ders, "Bir ürünü başkalarına sunmak neden önemlidir?" sorusu ile başlatılır. Öğrenciler mini sunum oyunu ile sunum yapma deneyimi yaşar ve iyi bir sunumun özellikleri sınıfça tartışılır (T.6.2.3, T.6.2.4, T.6.2.5, Rehberlik: takım çalışması, BT.6.3.3.6). Sunum becerilerinin geliştirilmesi ve teknolojinin sunum süreçlerindeki rolü vurgulanır (BT.6.3.2.4, G.6.1.3).
Öğretim Süreci	Öğrenciler, proje ürünlerini tamamlamak için gruplarıyla son hazırlıklarını yapar ve sunum materyallerini gözden geçirir (T.6.2.3, T.6.2.4, Rehberlik: takım çalışması, sorumluluk). Her grup, ürününü sergi alanında görsel materyaller, grafikler ve tablolarla destekleyerek sunuma hazırlar (T.6.3.35, T.6.4.5, G.6.1.2, G.6.1.4, BT.6.5.1.1). Sunumlar sırasında öğrenciler, projelerini sınıfa ve davetli misafirlere anlatır; konuşmalarında beden dilini etkili kullanır, verileri grafik ve tabloyla açıklar, elde ettikleri sonuçları yorumlar (T.6.2.3, T.6.2.4, T.6.2.5, T.6.3.35, M.6.4.1.1, M.6.4.2.1, M.6.4.2.2, BT.6.3.3.6). Sunumların ardından, her grup üyeleriyle birlikte öz değerlendirme, akran değerlendirme ve grup değerlendirme formlarını doldurur (T.6.4.13, Rehberlik: öz değerlendirme). Katılımcıların ve misafirlerin geri bildirimleri alınır, öğrenciler bu geri bildirimleri analiz ederek projelerini ve sunumlarını değerlendirme fırsatı bulur (BT.6.3.2.3, G.6.3.1). Ardından, öğrenciler teknolojinin okuma alışkanlıklarına etkisini tartışır, projeleriyle ilgili yenilikçi çözüm önerileri geliştirir ve bu önerileri sergi alanında paylaşır (BT.6.3.2.1, BT.6.3.2.2, BT.6.3.2.4, problem çözme, G.6.1.3). Tamamlama aşamasında, öğrenciler proje sürecinin tüm aşamalarını gözden geçirir, karşılaştıkları güçlükleri ve öğrendikleri yeni bilgileri grup içinde paylaşır (T.6.1.11, Rehberlik: öz değerlendirme, takım çalışması). Her grup, proje sürecinde elde ettiği bulguları ve önerilerini kısa bir rapor halinde yazarak öğretmene teslim eder (T.6.4.2, T.6.4.4, T.6.4.13). Son olarak, sınıfça yapılan değerlendirme ve kapanış oturumunda, öğrenciler hem kendi gelişimlerini hem de grup olarak ortaya koydukları ürünü ve süreci tartışır (T.6.1.11, Rehberlik: öz değerlendirme, problem çözme). Böylece, proje süreci bütüncül olarak tamamlanır ve öğrenciler hem bireysel hem de grup olarak elde ettikleri kazanımların farkına varır (Rehberlik: öz değerlendirme, takım çalışması).
Kapanış/Yansıtma	Her öğrenci, "Bu projede en çok neyi başardım?", "Bir dahaki sefere neyi daha iyi yapabilirim?" ve "Proje sürecinde öğrendiğim en önemli şey nedir?" sorularına yanıt verir (T.6.4.2, T.6.4.4, Rehberlik: öz değerlendirme, problem çözme). Proje süreci ve kazanımlar sınıfça değerlendirilir, öğrenciler süreç boyunca edindikleri becerileri ve teknolojinin okuma alışkanlıklarına etkisini analiz eder (T.6.1.11, BT.6.3.2.3, G.6.3.1).
Değerlendirme	Öz değerlendirme, akran değerlendirme, grup değerlendirme, sunum ve ürün değerlendirme, katılım ve süreç değerlendirme, öğrenci raporları ve sunumları, tartışma ve soru-cevap etkinlikleri

EK-10. PROJE TABANLI ÖĞRENME YAKLAŞIMI İLE HAZIRLANMIŞ TÜRKÇE DERS PLANLARI

Başlık	Açıklama
Projenin Adı	İletişim Dünyası: Etkili İletişim ve İletişim Engelleri

Başlık	Açıklama
Projenin Uygulanacağı Sınıf Düzeyi	6. Sınıf
Projenin Amacı	Öğrencilerin iletişim becerilerini geliştirmek. İletişim engellerini fark etmelerini sağlamak. Etkili iletişim stratejilerini öğrenmelerine yardımcı olmak. Çatışma çözme becerilerini geliştirmek ve empati yeteneklerini artırmak. Toplumsal dayanışma ve iş birliği bilincini kazandırmak. Görsel ve yazılı materyallerle etkili iletişim kurma becerisi kazandırmak. Proje tabanlı öğrenme süreciyle iş birliği, araştırma ve sunum yeteneklerini geliştirmek.
Türkçe Dersine Yönelik Kazanımlar	Konuşma Becerisi Kazanımları T.6.2.2. Hazırlıksız konuşma yapar. T.6.2.3. Konuşma stratejilerini uygular. T.6.2.4. Konuşmalarında beden dilini etkili bir şekilde kullanır. T.6.2.5. Kelimeleri anlamlarına uygun kullanır. T.6.2.6. Konuşmalarında uygun geçiş ve bağlantı ifadelerini kullanır. Dinleme Becerisi Kazanımları T.6.1.3. Dinlediklerini özetler. T.6.1.4. Dinlediklerine/izlediklerine yönelik sorulara cevap verir. T.6.1.10. Dinlediklerinin/izlediklerinin içeriğini değerlendirir. T.6.1.11. Dinledikleri/izledikleri ilgili görüşlerini bildirir. T.6.1.12. Dinleme stratejilerini uygular. Yazma Becerisi Kazanımları T.6.4.2. Bilgilendirici metin yazar. T.6.4.4. Yazma stratejilerini uygular. T.6.4.5. Yazdıklarını desteklemek için gerektiğinde grafik ve tablo kullanır. T.6.4.6. Bir işi işlem basamaklarına göre yazar. T.6.4.8. Yazdıklarının içeriğine uygun başlık belirler. T.6.4.10. Yazdıklarını düzenler. T.6.4.13. Formları yönergelerine uygun doldurur. T.6.3.33. Bilgi kaynaklarını etkili bir şekilde kullanır.
Projenin Süresi	4 Hafta (Haftada 6 ders saati)
İlerletici Soru	"Etkili iletişim neden önemlidir ve iletişim engelleri nasıl aşılabılır?"
Cevaplanması Gereken Sorular	İletişim nedir? İletişim türleri nelerdir? İletişim engelleri nelerdir? Etkili iletişim kuralları nelerdir? Ben dili iletişimde nasıl kullanılır? İnsan önyargılı davranışlarının nedenleri nelerdir? Ön yargılar iletişimi nasıl etkiler? Çevremizdeki iletişim sorunlarını nasıl çözebiliriz?
Ürün	İletişimle ilgili pano, broşür, gazete, skeç, haber bülteni veya sunum. "İletişim Dünyası" temalı sınıf sergisi.
Değerlendirme Yöntemleri	Gözlem- Dereceli Puanlama ile Ders İçi Performans Değerlendirmesi. Grup değerlendirme Formu. Akran Değerlendirme Formu. Özdeğerlendirme Formu. Proje Değerlendirme Formu. Öğrenci raporları ve sunumları üzerinden değerlendirme. Tartışma ve soru-cevap etkinlikleriyle değerlendirme.
Disiplinler Arası İlişkiler	Sosyal Bilgiler Dersine Yönelik Kazanımlar: SB.6.4.3. Bilimsel araştırma basamaklarını kullanarak araştırma yapar. SB.6.1.4. Toplumsal birlikteliğin sağlanmasında sosyal yardımlaşma ve dayanışmayı destekleyici faaliyetlere katılır. Rehberlik Dersi Dersine Yönelik Kazanımlar:

Başlık	Açıklama
	Takım çalışmalarının kişisel gelişime etkilerini fark eder. Çalışarak bir şey üretmenin sorumluluğunu alır. Çatışma çözme becerilerini kullanır. Başarmak için çalışmanın gerekliliğini fark eder. Duygularını uygun biçimde ifade etme alışkanlığı kazanır. Kişisel güvenliği için “Hayır!” demenin önemine inanır. Bilişim Teknolojileri ve Yazılım Dersine Yönelik Kazanımlar: BT.6.3.2.1. Arama motorlarını kullanarak ileri düzeyde araştırma yapar. BT.6.3.2.2. Bilgiye ulaşırken zararlı ve gereksiz içerikleri ayırt eder. BT.6.3.2.4. EBA üzerinden farklı içeriklere erişim sağlar. BT.6.5.1.1. Verileri toplayarak türlerine göre sınıflandırır. BT.6.3.3.6. İhtiyaca göre doğru iletişim aracını seçerek etkili biçimde kullanır. Fen ve Teknoloji Dersine Yönelik Kazanımlar: F.6.6.1.1. Sinir sistemini, merkezî ve çevresel sinir sisteminin görevlerini model üzerinde açıklar. (Beynin iletişimdeki rolü) F.6.6.1.3. Çocukluktan ergenliğe geçişte oluşan bedensel ve ruhsal değişimleri açıklar. (Ergenlikte iletişim çatışmaları) F.6.6.1.4. Ergenlik döneminin sağlıklı bir şekilde geçirilebilmesi için nelerin yapılabileceğini, araştırma verilerine dayalı olarak tartışır. Görsel Sanatlar Dersine Yönelik Kazanımlar: G.6.1.3. Görsel sanat çalışmasındaki fikirlerini ve deneyimlerini; yazılı, sözlü, ritmik, drama vb. yöntemlerle gösterir. G.6.1.4. Seçilen tema ve konu doğrultusunda fikirlerini görsel sanat çalışmasına yansıtır G.6.3.3. Görsel dilin ifadeleri aktarmadaki etkisini açıklar. Müzik Dersine Yönelik Kazanımlar: Mü.6.B.4. İnsan sesinin oluşumunu kavrar. Matematik Dersine Yönelik Kazanımlar: M.6.4.1.1. İki veri grubunu karşılaştırmayı gerektiren araştırma soruları oluşturur ve uygun verileri elde eder. M.6.4.2.1. Bir veri grubuna ait açıklığı hesaplar ve yorumlar. M.6.4.2.2. Bir veri grubuna ait aritmetik ortalamayı hesaplar ve yorumlar. Beden Eğitimi Dersine Yönelik Kazanımlar: BE.6.1.2.6. Sporlara hazırlayıcı oyun ve etkinliklerde başkalarının haklarına saygı gösterir. BE.6.1.3.1. Sporlara hazırlayıcı oyun ve etkinliklerde karşılaştığı problemlere bireysel çözümler üretir Yabancı Dil (İngilizce) Dersine Yönelik Kazanımlar: E6.4.SP1. Öğrenciler, hava durumu ve duyguları hakkında basit bir şekilde konuşabileceklerdir.
Sosyal Kazanımlar	Öğrenciler, iletişim becerilerini geliştirerek çevrelerindeki iletişim problemlerini analiz etme ve bu problemlere yönelik çözüm önerileri geliştirme yetkinliği kazanır. Toplumsal dayanışma, empati ve iş birliği becerileri güçlenir, bu sayede bireyler sosyal ilişkilerinde daha etkili ve duyarlı hale gelir. Çatışma çözme becerileri gelişir; bireyler, farklı bakış açılarını anlamlandırarak yapıcı ve çözüm odaklı yaklaşımlar sergiler. Grup çalışmaları ve iş birliği süreçleri sayesinde, bireyler ortak bir hedef doğrultusunda çalışmanın ve bir ürün ortaya koymanın önemini kavrar. Farklı görüşlere saygı duyma ve bu görüşler çerçevesinde etkili bir şekilde tartışma yürütme becerisi kazanır. Görsel ve yazılı materyalleri etkili bir şekilde kullanarak düşüncelerini ifade etme ve iletişim kurma yeteneği geliştirir.
Başlık	Açıklama
Projenin Adı	Teknoloji ve Okuma Alışkanlıklarının Dönüşümü

Başlık	Açıklama
Projenin Uygulanacağı Sınıf Düzeyi	6. Sınıf
Projenin Amacı	Teknolojinin okuma alışkanlıkları üzerindeki etkisini analiz etmek. Teknolojiyi bilinçli ve etkili bir şekilde kullanarak okuma alışkanlıklarını geliştirmek. Okuma kültürünün bireysel gelişim ve toplumsal ilerleme üzerindeki önemini kavratmak. Öğrencilerin yaratıcı düşünme ve problem çözme becerilerini geliştirmek. Proje tabanlı öğrenme yöntemiyle iş birliği, sorumluluk alma ve takım çalışması becerilerini güçlendirmek. Teknolojinin sunduğu fırsatları kullanarak okuma alışkanlıklarını artırmaya yönelik yenilikçi çözümler üretmek. Öğrencilerin araştırma, analiz ve sunum becerilerini geliştirmek.
Türkçe Dersine Yönelik Kazanımlar	Okuma Becerisi Kazanımları T.6.3.4. Okuma stratejilerini kullanır. T.6.3.15. Görselden ve başlıktan hareketle okuyacağı metnin konusunu tahmin eder. T.6.3.16. Okuduklarını özetler. T.6.3.17. Metinle ilgili soruları cevaplar. T.6.3.18. Metinle ilgili sorular sorar. T.6.3.19. Metnin konusunu belirler. T.6.3.20. Metnin ana fikrini/ana duygusunu belirler. T.6.3.21. Metnin içeriğine uygun başlık belirler. T.6.3.22. Metindeki hikâye unsurlarını belirler. T.6.3.23. Metinde ele alınan sorunlara farklı çözümler üretir. T.6.3.24. Metnin içeriğini yorumlar. T.6.3.30. Görsellerle ilgili soruları cevaplar. T.6.3.32. Medya metinlerini değerlendirir. T.6.3.33. Bilgi kaynaklarını etkili bir şekilde kullanır. T.6.3.34. Bilgi kaynaklarının güvenilirliğini sorgular. T.6.3.35. Grafik, tablo ve çizelgeyle sunulan bilgileri yorumlar. Konuşma Becerisi Kazanımları T.6.2.3. Konuşma stratejilerini uygular. T.6.2.4. Konuşmalarında beden dilini etkili bir şekilde kullanır. T.6.2.5. Kelimeleri anlamlarına uygun kullanır. Dinleme Becerisi Kazanımları T.6.1.3. Dinlediklerini özetler. T.6.1.4. Dinlediklerine/izlediklerine yönelik sorulara cevap verir. T.6.1.10. Dinlediklerinin/izlediklerinin içeriğini değerlendirir. T.6.1.11. Dinledikleri/izledikleri ile ilgili görüşlerini bildirir. T.6.1.12. Dinleme stratejilerini uygular. Yazma Becerisi Kazanımları T.6.4.2. Bilgilendirici metin yazar. T.6.4.4. Yazma stratejilerini uygular. T.6.4.5. Yazdıklarını desteklemek için gerektiğinde grafik ve tablo kullanır. T.6.4.6. Bir işi işlem basamaklarına göre yazar. T.6.4.8. Yazdıklarının içeriğine uygun başlık belirler. T.6.4.10. Yazdıklarını düzenler. T.6.4.13. Formları yönergelerine uygun doldurur.
Projenin Süresi	4 Hafta (Haftada 6 ders saati)
İlerletici Soru	"Teknolojinin gelişimi okuma alışkanlıklarını nasıl dönüştürmüştür ve teknolojiyi bilinçli kullanarak okuma kültürünü nasıl geliştirebiliriz?"
Cevaplanması Gereken Sorular	Okuma alışkanlığı nedir ve teknolojinin gelişimi bu alışkanlığı nasıl etkilemiştir? Okuma alışkanlığı kazanmak için teknolojiden nasıl yararlanılabilir?

Başlık	Açıklama
	Okuma alışkanlığının bireysel ve toplumsal faydaları nelerdir ve bu faydalar teknolojik araçlarla nasıl artırılabilir? Teknolojiyi bilinçli kullanarak okuma alışkanlığını arttırmak için hangi yöntemler uygulanabilir?
Ürün	"Okuma Kültürü için Geleceğin Teknolojik Tasarımları"
Değerlendirme Yöntemleri	Gözlem- Dereceli Puanlama ile Ders İçi Performans Değerlendirmesi. Grup değerlendirme Formu. Akran Değerlendirme Formu. Özdeğerlendirme Formu. Proje Değerlendirme Formu. Tartışma ve soru-cevap etkinlikleriyle değerlendirme. Öğrenci raporları ve sunumları üzerinden değerlendirme.
Disiplinler Arası İlişkiler	Sosyal Bilgiler Dersine Yönelik Kazanımlar: SB.6.4.3. Bilimsel araştırma basamaklarını kullanarak araştırma yapar. SB.6.4.2. Bilimsel ve teknolojik gelişmelerin gelecekteki yaşam üzerine etkilerine ilişkin fikirler ileri sürer. Rehberlik Dersine Yönelik Kazanımlar: Takım çalışmalarının kişisel gelişime etkilerini fark eder. Çalışarak bir şey üretmenin sorumluluğunu alır. Sınıf tartışmalarında dinleyici ve katılımcı rolü üstlenir. Başarmak için çalışmanın gerekliliğini fark eder. Öğrenme sürecinde deneyimlediği başarısızlıkların üstesinden gelmek için farklı çözüm yolları dener. Karar verme sürecinde alternatif düşünceler geliştirmenin önemini açıklar. Bilişim Teknolojileri Dersine Yönelik Kazanımlar: BT.6.1.1.1. Bilişim teknolojilerinin günlük yaşamdaki önemini değerlendirir BT.6.1.1.3. Bilişim teknolojilerinin beden ve ruh sağlığına etkilerini yorumlar. BT. 6.1.1.4. Bilişim teknolojilerinin sosyal ve kültürel hayata katkılarını ve risklerini örnekler üzerinden tartışır. BT.6.3.2.1. Arama motorlarını kullanarak ileri düzeyde araştırma yapar. BT.6.3.2.2. Bilgiye ulaşırken zararlı ve gereksiz içerikleri ayırt eder. BT.6.3.2.3. Bilgi yönetimi kavramını ve önemini ifade eder BT.6.3.2.4. EBA üzerinden farklı içeriklere erişim sağlar. BT.6.3.3.6. İhtiyaca göre doğru iletişim aracını seçerek etkili biçimde kullanır. BT.6.5.1.1. Verileri toplayarak türlerine göre sınıflandırır. Görsel Sanatlar Dersine Yönelik Kazanımlar: G.6.1.2. Görsel sanat çalışmasını oluştururken farklı materyalleri ve teknikleri kullanır. G.6.1.3. Görsel sanat çalışmasındaki fikirlerini ve deneyimlerini; yazılı, sözlü, ritmik, drama vb. yöntemlerle gösterir. G.6.1.4. Seçilen tema ve konu doğrultusunda fikirlerini görsel sanat çalışmasına yansıtır. G.6.1.9. Görsel sanat çalışmalarını oluştururken sanat elemanları ve tasarım ilkelerini kullanır. G.6.3.1. Sanat eserini tanımlarken, çözümlerken, yorumlarken ve yargılarken eleştirel düşünme becerilerini kullanır. Matematik Dersine Yönelik Kazanımlar: M.6.4.1.1. İki veri grubunu karşılaştırmayı gerektiren araştırma soruları oluşturur ve uygun verileri elde eder. M.6.4.2.1. Bir veri grubuna ait açıklığı hesaplar ve yorumlar. M.6.4.2.2. Bir veri grubuna ait aritmetik ortalamayı hesaplar ve yorumlar.

Başlık	Açıklama
Sosyal Kazanımlar	Teknolojiyi kullanarak okuma alışkanlıklarını geliştirmeye yönelik yenilikçi ve yaratıcı çözümler tasarlar. Teknolojinin okuma alışkanlıkları üzerindeki olumlu ve olumsuz etkilerini analiz eder, bu etkiler üzerine eleştirel değerlendirmeler yapar. Okuma kültürünün bireysel gelişim ve toplumsal ilerleme üzerindeki önemini kavrar ve bu konuda çevresini bilinçlendirme sorumluluğu üstlenir. Teknolojik araçları okuma alışkanlıklarını desteklemek amacıyla bilinçli ve etkili bir şekilde kullanmayı öğrenir. Okuma alışkanlığını artırmaya yönelik projeler geliştirerek topluma katkı sağlama bilinci kazanır ve bu konuda farkındalık oluşturur.

EK-11. ÖZGEÇMİŞ

ÖZGEÇMİŞ

Kişisel Bilgiler:

Adı Soyadı : Gülnur AKDAŞ MEMİ

Doğum Yeri ve Tarihi :

Eğitim Durumu:

Lisans Öğrenimi : Bolu Abant İzzet Baysal Üniversitesi Türkçe Eğitimi/Türkçe Öğretmenliği

Yüksek Lisans Öğrenimi : Akdeniz Üniversitesi Eğitim Programları ve Öğretim Programı (Devam ediyor)

Bildiği Yabancı Diller : İngilizce

Bilimsel Faaliyetler : Ortaokul öğretmenlerinin dijital okuryazarlık ve küresel yetkinliklerinin incelenmesi (Tam Metin Bildiri), Türkçe öğretmenlerinin eğitimde teknoloji entegrasyonu göstergeleri ile bireysel yenilikçiliklerinin incelenmesi (Tam Metin Bildiri), Ortaokul 6. Sınıf Öğrencilerinin Akademik Özdenetim Becerilerinin Çeşitli Değişkenler Açısından İncelenmesi (Tam Metin Bildiri)- International Education)- EDUCongress 2023, Ankara, Türkiye, 20- 23 Eylül 2023.

İş Deneyimi:

Bilgisayar İşletmeni Antalya Büyükşehir Belediyesi Mali Hizmetler Dairesi Başkanlığı /Muratpaşa, Antalya

Türkçe Öğretmeni Barbaros Ortaokulu/Muratpaşa, Antalya

Türkçe Öğretmeni Çatbahçe Ortaokulu/Sincik, Adıyaman

Türkçe Öğretmeni Fatmanur Çelik İHO/Kepez, Antalya

İletişim:

E-Posta Adresi :

Tarih: 04.05.2025

EK-12. İNTİHAL RAPORU

tez2025.docx			
ORJİNALLIK RAPORU			
% 16	% 13	% 13	% 6
BENZERLİK ENDEKSİ	İNTERNET KAYNAKLARI	YAYINLAR	ÖĞRENCİ ÖDEVLERİ
BİRİNCİL KAYNAKLAR			
1	acikbilim.yok.gov.tr İnternet Kaynağı	%3	
2	dergipark.org.tr İnternet Kaynağı	%1	
3	Submitted to Akdeniz University Öğrenci Ödevi	<%1	
4	hdl.handle.net İnternet Kaynağı	<%1	
5	Submitted to The Scientific & Technological Research Council of Turkey (TUBITAK) Öğrenci Ödevi	<%1	
6	www.researchgate.net İnternet Kaynağı	<%1	
7	docplayer.biz.tr İnternet Kaynağı	<%1	
8	Çeliker, Huriye Deniz. "Fen ve Teknoloji Dersi "Güneş Sistemi ve Ötesi: Uzay Bilmecesi" Ünitesinde Proje Tabanlı Öğrenme Uygulamalarının Öğrenci Başarılarına, Yaratıcı Düşünmelerine, Fen ve Teknolojiye Yönelik Tutumlarına Etkisi", Dokuz Eylül Üniversitesi (Turkey), 2024 Yayın	<%1	
9	libratez.cu.edu.tr İnternet Kaynağı	<%1	
10	9lib.net İnternet Kaynağı	<%1	

EK-13. BİLDİRİM SAYFASI

BİLDİRİM

Hazırladığım tezin/raporun tamamen kendi çalışmam olduğunu ve her alıntıya kaynak gösterdiğimi taahhüt eder, tezimin/raporumun kâğıt ve elektronik kopyalarının Akdeniz Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü arşivlerinde aşağıda belirttiğim koşullarda saklanmasına izin verdiğimi onaylarım:

- ☐ Tezimin/Raporumun tamamı her yerden erişime açılabilir.

Tezim/Raporum sadece Akdeniz Üniversitesi yerleşkelerinden erişime açılabilir.

- ☐ Tezimin/Raporumun yıl süreyle erişime açılmasını istemiyorum. Bu sürenin sonunda uzatma için başvuruda bulunmadığım takdirde, tezimin/raporumun tamamı her yerden erişime açılabilir.

07.07.2025

Gölnur AKDAŞ MEMİ