

**ORTAOKUL ÖĞRENCİLERİNİN YAPTIĞI TÜRKÇE
DERSİ PROJEÇALIŞMALARININ ÖĞRETMEN VE
ÖĞRENCİ GÖRÜŞLERİNE GÖRE
DEĞERLENDİRİLMESİ
(SAMSUN İLİ ÖRNEĞİ)**

Abdullah ÇİLESİZ

**Yüksek Lisans Tezi
İlköğretim Ana Bilim Dalı
Yrd. Doç. Dr. Ömer YILAR
2014**

(Her Hakkı Saklıdır)

T.C.
ATATÜRK ÜNİVERSİTESİ
EĞİTİM BİLİMLERİ ENSTİTÜSÜ
İLKÖĞRETİM ANA BİLİM DALI
SINIF ÖĞRETMENLİĞİ BİLİM DALI

ORTAOKUL ÖĞRENCİLERİNİN YAPTIĞI TÜRKÇE DERSİ PROJE
ÇALIŞMALARININ ÖĞRETMEN VE ÖĞRENCİ GÖRÜŞLERİNE
GÖRE DEĞERLENDİRİLMESİ
(SAMSUN İLİ ÖRNEĞİ)

Evaluation of the Projects That Students in Secondary Schools did for Turkish
Lesson According to the Views of Students and Teachers
(A Case Study in Samsun)

YÜKSEK LİSANS TEZİ

Abdullah ÇİLESİZ

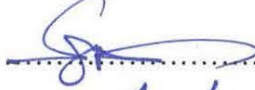
Danışman: Yrd. Doç. Dr. Ömer YILAR

ERZURUM
Haziran, 2014

KABUL VE ONAY TUTANAĞI

Yrd. Doç. Dr. Ömer YILAR danışmanlığında, *Abdullah ÇİLESİZ* tarafından hazırlanan “Ortaokul Öğrencilerinin Yaptığı Türkçe Dersi Proje Çalışmalarının Öğretmen ve Öğrenci Görüşlerine Göre Değerlendirilmesi (Samsun İli Örneği)” başlıklı çalışma 19 / 06 / 2014 tarihinde yapılan savunma sınavı sonucunda başarılı bulunarak jürimiz tarafından *İlköğretim Anabilim Dalı*’nda Yüksek Lisans Tezi olarak kabul edilmiştir.

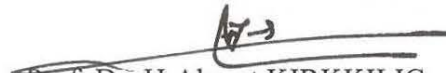
Jüri Üyesi (Danışman) : Yrd. Doç. Dr. Ömer YILAR İmza: 

Jüri Üyesi : Doç. Dr. Osman SAMANCI İmza: 

Jüri Üyesi : Yrd. Doç. Dr. Şükrü ADA İmza: 

Yukarıdaki imzaların adı geçen öğretim üyelerine ait olduğunu onaylarım.

19 / 06 / 2014


Prof. Dr. H. Ahmet KIRKKILIÇ
Enstitü Müdürü

TEZ ETİK VE BİLDİRİM SAYFASI

Yüksek Lisans Tezi olarak sunduğum “Ortaokul Öğrencilerinin Yaptığı Türkçe Dersi Proje Çalışmalarının Öğretmen ve Öğrenci Görüşlerine Göre Değerlendirilmesi (Samsun İli Örneği)” başlıklı çalışmanın, tarafımdan, bilimsel ahlak ve geleneklere aykırı düşecek bir yardıma başvurmaksızın yazıldığını ve yararlandığım eserlerin kaynakçada gösterilenlerden olduğunu, bunlara atıf yapılarak yararlanılmış olduğunu belirtir ve onurumla doğrularım.

Tezimin kâğıt ve elektronik kopyalarının Atatürk Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü arşivlerinde aşağıda belirttiğim koşullarda saklanmasına izin verdiğimi onaylarım.

Lisansüstü Eğitim-Öğretim yönetmeliğinin ilgili maddeleri uyarınca gereğinin yapılmasını arz ederim.

- ☒ Tezimin tamamı her yerden erişime açılabilir.
- ☐ Tezim sadece Atatürk Üniversitesi yerleşkelerinden erişime açılabilir.
- ☐ Tezimin yıl süreyle erişime açılmasını istemiyorum. Bu sürenin sonunda uzatma için başvuruda bulunmadığım takdirde, tezimin tamamı her yerden erişime açılabilir.

19 / 06 /2014


Abdullah ÇİLESİZ

ÖZET

YÜKSEK LİSANS TEZİ

ORTAOKUL ÖĞRENCİLERİNİN YAPTIĞI TÜRKÇE DERSİ PROJE ÇALIŞMALARININ ÖĞRETMEN VE ÖĞRENCİ GÖRÜŞLERİNE GÖRE DEĞERLENDİRİLMESİ (SAMSUN İLİ ÖRNEĞİ)

Abdullah ÇİLESİZ

2014, 266 sayfa

Bu çalışmanın amacı; ortaokullarda Türkçe dersinde yapılan proje çalışmaları ile ilgili öğretmen ve öğrenci görüşlerini belirlemek, araştırmada incelenen görüşlere göre saptanan sorunları tespit etmek ve bu sorunların çözülmesine yönelik alternatif önerilerde bulunmaktır. Araştırmanın evrenini Samsun ilindeki Türkçe öğretmenleri ve Türkçe dersinden proje çalışması hazırlayan öğrenciler; örneklemi ise Samsun'un 17 ilçesinin her birinin, köy ve şehir (belde/ilçe) ortaokullarının yarısını kapsayacak şekilde amaçlı örnekleme olarak seçilen Türkçe öğretmenleri ve bu okulların 6. ve 7. sınıfının birer şubesi olmak üzere ikişer şubesinde Türkçe dersi proje çalışması hazırlayan öğrenciler oluşturmaktadır. Bu kapsamda 130 okulda, 265 Türkçe öğretmeni ile bu dersten proje çalışması hazırlayan 1.201 öğrenciye ulaşılmıştır.

Araştırmada veri toplamak amacıyla, araştırmacı tarafından geliştirilmiş olan beşli likert tipi anket formları öğretmen ve öğrencilere ayrı ayrı uygulanmıştır. Anketler iki bölümden oluşmaktadır. Anketlerin birinci bölümünde katılımcılara ilişkin demografik özellikler bulunmaktadır. İkinci bölümde ise katılımcıların görüşlerine ilişkin maddeler (öğretmen anketinde 25 madde, öğrenci anketinde 19 madde) bulunmaktadır. Öğretmen ve öğrenci anket formları birbirine paralel olarak hazırlanmış olup, yapılan analizler sonucunda her iki anket formu için üç ortak alt boyut belirlenmiştir. Araştırmada veri toplama aracının yapı geçerliğini belirlemek amacıyla faktör analizi yapılmıştır. Anketlerden elde edilen bulgulara; öğretmen anketinde yer alan maddelerin faktör yükleri .38 ile .78, öğrenci anketinde yer alan maddelerin faktör yükleri ise .38 ile .72 arasında değişmiştir. Öğretmen anketinin genel güvenilirlik katsayısı .91, öğrenci anketinin genel güvenilirlik katsayısı ise .81, olarak belirlenmiştir. Ayrıca araştırma değişkenleri, anketlerin alt boyutlarına göre parametrik istatistik yöntemlerinden t testi ve tek yönlü varyans analizi kullanılarak analiz edilmiştir. Veriler öğretmen ve öğrencilerin anket maddelerine verdikleri cevaplara göre betimsel istatistik analizlerinden frekans ve yüzdeler aracılığıyla elde edilerek tablolarla desteklenmiştir.

Araştırma sonuçları genel olarak incelendiğinde, öğretmen ve öğrencilerin Türkçe dersi proje çalışmalarına karşı olumlu bir tutum sergilediği görülse de; hala proje çalışmalarının uygulanmasında ve uygulanmasında eksiklikler olduğu tespit edilmiştir. Öğretmen ve öğrenciler projelerde öğrenilenlerin günlük hayatta kolaylıkla kullanılabileceği gibi bazı maddelere aynı yönde görüş belirtirken, öğretmenlerin projeleri değerlendirirken öz değerlendirme yaptırıp yaptırmadığı konusunda olduğu gibi bazı maddelere farklı yönde görüş belirtmişlerdir. Bunların yanında yerleşim yeri değişkenine göre proje çalışmalarının uygulanması ve uygulanmasına yönelik şehir okulları lehine farklılıklar olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Ayrıca öğrencilere proje sürecinde yararlanılabilecek kaynakların listesinin verilmesi gibi yanlış uygulamaların da yapıldığı tespit edilmiştir.

Anahtar Sözcükler: Türkçe öğretimi, yapılandırmacı yaklaşım, proje tabanlı öğrenme, proje çalışması, öğretmen görüşleri, öğrenci görüşleri.

ABSTRACT

MASTER’S DISSERTATION

EVALUATION OF THE PROJECTS THAT STUDENTS IN SECONDARY SCHOOLS DID FOR TURKISH LESSON ACCORDING TO THE VIEWS OF STUDENTS AND TEACHERS (A CASE STUDY IN SAMSUN)

Abdullah ÇİLESİZ

2014, 266 pages

The aim of this study is to define the views of students and teachers on the project activities carried out in secondary schools for Turkish; to specify the problems determined in accordance with the views examined in the study and to suggest alternative solutions to these problems. The target population of the study is the Turkish teachers in Samsun and the students who have prepared projects for Turkish lesson; the sample of the study is the Turkish teachers chosen in a way that covering half of the secondary schools in 17 districts of the province of Samsun including the ones in villages, and the students who prepare projects for Turkish lesson in one branch of grade 6 and 7 in these schools. Thus, we reached 265 Turkish teachers and 1.201 students who prepare projects for this lesson in 130 secondary schools.

To obtain data in the study, five point likert type surveys which were developed by the researcher were applied to the teachers and the students each. The surveys are divided into two parts. In the first part are the demographic features of the participants. In the second part are the items related to the participants’ views (25 items in teachers surveys, 19 items in students surveys). The the surveys for both teachers and students were prepared in compliance with each other, and three common sub-dimensions were defined for both survey forms as a result of the analysis carried out. To determine the structure validity of the data collecting instrument in the study, factor analysis was carried out. In the findings obtained from the surveys, the factor load of the items varied between .38 and .78 in teachers survey, and between .38 and .72 in students surveys. The overall reliability coefficient of teachers survey is .91 while that of students survey is .81. Also, the variances of the study were analyzed by means of t-test and one-way analysis of variance among parametric statistics according to sub-dimensions of the surveys. The data obtained from teachers and students surveys through descriptive statistics analysis of their answers were backed up with tables.

When the research results are generally described, although the approach of the teachers and the students to the projects of Turkish lesson is positive, it was determined that there are still short comings about practicing of project works. The teachers and the students have the same opinion about the items such as the ones that can be utilised easily in daily life by the students; on the other hand, they have different opinions about such items as whether the teachers make a self evaluation while evaluating the projects. Furthermore, it is concluded that there are differences as to the implementation of the projects according to the variance of residential area in favour of urban areas. Also, it is detected that some wrong practices as providing the students with a list of resources they can take advantage of during the project development process.

Key words: Teaching Turkish, constructivist approach, project based learning, project study, teachers’ opinions, students’ opinions.

ÖN SÖZ

Birey aldığı bilgiyi ana diliyle algılar, yorumlar, zihninde kurgular, zihinsel süreçlerden geçirir, anlamlandırarak kendine göre ifade eder. Bu nedenle ana dili eğitimi bireylerin hayata dair her alanını etkileyebilmektedir. Araştırmamızın içeriğini; eğitim sistemimize hakim olan yapılandırmacı yaklaşım ve proje tabanlı öğrenme yöntemi kapsamında yer alan proje çalışmalarının, ana dilimizin öğretildiği Türkçe dersindeki uygulama ve yansımalarının öğretmen ve öğrenci görüşlerine göre ortaya konulması oluşturmaktadır.

Lisans, yüksek lisans öğrenimimde ve bu araştırmanın her aşamasında engin görüş, bilgi ve deneyimlerinden yararlandığım, sürekli olarak yardım ve desteğini gördüğüm, daima sabırla, hassasiyetle, anlayışla yaklaşan değerli danışman hocam Sayın Yrd. Doç. Dr. Ömer YILAR' a sonsuz teşekkürlerimi sunarım.

Lisans ve yüksek lisans öğrenimim sürecince bilgi ve deneyimlerinden yararlandığım hocalarım Doç.Dr. Durmuş KILIÇ ve Doç.Dr. Mücahit DİLEKMEN'e; anket maddelerinin oluşturulmasında değerli görüşleriyle çalışmamıza ışık tutan Doç.Dr. Başaran GENÇDOĞAN, Doç.Dr. Ahmet NALÇACI, Doç.Dr. Yakup KESKİN, Doç.Dr. Yavuz BAYRAM, Yrd.Doç.Dr. Muhammet Hanifi ERCOŞKUN, Yrd.Doç.Dr. Yakup POYRAZ ve Araştırma Görevlisi Ceyhun OZAN'a; çalışmanın başından sonuna kadar istatistik, veri değerlendirme ve birçok alanda bilgisiyle yardımlarını esirgemeyen, değerli araştırma görevlisi arkadaşım İhsan ONAY'a teşekkür ederim.

Tezim süresince çalıştığım ve veri topladığım kurumlarda destekleriyle bu süreci kolaylaştıran sayın müfettiş, yönetici, öğretmen, öğrenci ve AR-GE proje uzmanı arkadaşlarıma teşekkür ederim.

Her anımda beni anlayışla karşılayan, çalışmalarımı devamlı destekleyen eşim Nuriye ÇİLESİZ'e, çalışmamın bitmesini sabırsızlıkla bekleyen sevgili oğlum Furkan'a, bu çalışmamla birlikte doğan oğlum Yusuf'a ve her zaman beni destekleyen babama sevgilerimi sunuyorum.

Erzurum-2014

ABDULLAH ÇİLESİZ

İÇİNDEKİLER

TEZ KABUL VE ONAY TUTANAĞI	i
TEZ ETİK VE BİLDİRİM SAYFASI	ii
ÖZET	iii
ABSTRACT	iv
ÖN SÖZ	v
İÇİNDEKİLER	vi
TABLolar LİSTESİ	xi
ŞEKİLLER LİSTESİ	xiv
KISALTMALAR LİSTESİ	xvi

BİRİNCİ BÖLÜM

1.GİRİŞ	1
1.1. Problem Durumu.....	1
1.2. Araştırmanın Amacı.....	4
1.3. Araştırmanın Önemi.....	4
1.4. Varsayımlar.....	6
1.5. Sınırlılıklar	6
1.6. Tanımlar	6

İKİNCİ BÖLÜM

2. KURAMSAL ÇERÇEVE VE İLGİLİ ARAŞTIRMALAR	8
2.1. Türkçe Öğretimi.....	8
2.1.1. Eğitim, Öğretim ve Öğrenme	8

2.1.2. Türkçe Öğretimi	9
2.1.3. Türkçe Öğretiminin Amaçları	11
2.1.4. Türkçe Öğretiminin İlkeleri.....	13
2.1.5. Türkçe Öğretiminin Faydaları	15
2.1.6. Türkçe Öğretiminde Temel Beceriler.....	16
2.1.7. Öğrenme Alanları	17
2.1.8. Türkçe Öğretiminde Öğrenme ve Öğretme Süreci.....	22
2.1.9. Türkçe Öğretiminde Yöntem.....	23
2.1.10. Türkçe Öğretiminde Kullanılan Araç Gereçler	26
2.1.11. Türkçe Dersinde Değerlendirme Süreci	27
2.1.12. Türkçe Öğretimi Uygulamalarına İlişkin Saptamalar	28
2.2. Eğitim Sistemimizde Yeniden Yapılanma	34
2.2.1. Yapılandırmacı Öğrenme Yaklaşımı	35
2.2.2. Yapılandırmacı Yaklaşımına Göre Türkçe Öğretimi	36
2.2.3. Yapılandırmacı Yaklaşımında Öğretimsel Uygulamalar.....	40
2.2.4. Yapılandırıcı Yaklaşım ve Proje Tabanlı Öğrenme İlişkisi.....	41
2.3. Proje Tabanlı Öğrenme	43
2.3.1. Proje	43
2.3.2. Proje Tabanlı Öğrenme	44
2.3.3. Proje Tabanlı Öğrenme Yönteminin Felsefi Temelleri	47
2.3.4. Proje Tabanlı Öğrenme Yönteminin Tarihsel Gelişimi.....	49
2.3.5. Proje Tabanlı Öğrenme Yönteminin Genel Özellikleri.....	53

2.3.6. Proje Tabanlı Öğrenme İle Geleneksel Öğrenme Yaklaşımının Karşılaştırılması	58
2.3.7. Proje Tabanlı Öğrenme Yaklaşımının Aşamaları.....	62
2.3.8. Proje Türleri	73
2.3.9. Proje Tabanlı Öğrenme Yaklaşımının Öğeleri	76
2.3.10. Proje Tabanlı Öğrenmenin Uygulanması	79
2.3.11. Proje Tabanlı Öğrenme Uygulamalarında Kullanılan Stratejiler	82
2.3.12. Proje Tabanlı Öğrenmenin Üstünlükleri	85
2.3.13. Proje Tabanlı Öğrenmenin Sınırlılıkları.....	88
2.3.14. Proje Tabanlı Öğrenme Yönteminde Değerlendirme	90
2.3.15. Proje Tabanlı Öğrenme Yöntemine İlişkin Öneriler	96
2.4. Proje Tabanlı Öğrenme İle İlgili Yapılan Araştırmalar	97
2.4.1. Türkiye’de Yapılan Çalışmalar	98
2.4.2. Türkiye Dışında Yapılan Çalışmalar	108

ÜÇÜNCÜ BÖLÜM

3. YÖNTEM.....	113
3.1. Araştırmanın Modeli	113
3.2. Evren ve Örneklem (Araştırma Grubu)	114
3.2.1. Araştırma Örneklemine Oluşturan Öğretmenlerin Dağılımı.....	115
3.2.2. Araştırma Örneklemine Oluşturan Öğrencilerin Dağılımı	119
3.3. Veri Toplama Araçları ve Verilerin Toplanması	126
3.3.1. Öğretmen Anket Formunun Geliştirilmesine İlişkin Bilgiler.....	128
3.3.2. Öğrenci Anket Formunun Geliştirilmesine İlişkin Bilgiler	131

3.3.3. Anket Uygulama süreci	133
3.4. Verilerin Analizi	133

DÖRDÜNCÜ BÖLÜM

4. BULGULAR (TARİŞMA) ve YORUM	135
4.1. Türkçe Dersinde Yapılan Proje Çalışmalarına Yönelik Öğretmen Görüşlerine İlişkin Bulgular ve Yorumlar	135
4.2. Öğretmenlerin Görüşlerine Göre; Türkçe Dersinde Yapılan Proje Çalışmaları İle İlgili “Hazırlattığı Proje Sayısı, Okulun Bulunduğu Yerleşim Yeri, Cinsiyet, Mesleki Kıdem ve Mezun Olunan Bölüm” Değişkenleri Açısından Elde Edilen Bulgular ve Yorumlar ..	164
4.3. Öğrencilerin Türkçe Dersinde Yapılan Proje Çalışmaları İle İlgili Görüşlerine İlişkin Bulgular.....	171
4.4. Öğrencilerin Görüşlerine Göre; Türkçe Dersinde Yapılan Proje Çalışmaları İle İlgili “Uygulanan Proje Sayısı, Okulun Bulunduğu Yerleşim Yeri, Sınıf Düzeyi, Cinsiyet, Birinci Dönemdeki Türkçe Ders Notu, Evde İnternet Durumu, Kardeş Sayısı, Anne Eğitim Durumu, Baba Eğitim Durumu, Ailenin Ortalama Aylık Geliri” Değişkenleri Açısından Elde Edilen Bulgular ve Yorumlar.....	180

BEŞİNCİ BÖLÜM

5. SONUÇ ve ÖNERİLER.....	196
5.1. Sonuçlar	196
5.1.1. Araştırmanın birinci alt problemi olan “Türkçe dersinde proje çalışması yaptıran öğretmenlerin proje çalışmaları ile ilgili görüşleri nelerdir?” ve araştırmanın üçüncü alt problemi olan “Türkçe dersinde proje çalışması yapan öğrencilerin proje çalışmaları ile ilgili görüşleri nelerdir?” alt problemlerine ilişkin sonuçlar	196
5.1.2. “Türkçe öğretmenlerinin proje çalışmaları ilgili görüşleri hazırlattığı proje sayısı, görev yaptığı okulun bulunduğu yerleşim yeri, cinsiyet, mesleki kıdem ve mezun olunan bölüm değişkenlerine göre farklılaşmakta mıdır?” alt problemine ilişkin sonuçlar.....	206

5.1.3. “Türkçe dersinde proje çalışması yapan öğrencilerin proje çalışmaları ilgili görüşleri uygulanan proje sayısı, okulun bulunduğu yerleşim yeri, sınıf, cinsiyet, birinci dönemdeki Türkçe ders notu, internet durumu, kardeş sayısı, anne eğitim durumu, baba eğitim durumu, ailenin ortalama aylık geliri değişkenlerine göre farklılaşmakta mıdır?” alt problemine ilişkin sonuçlar	207
5.2. Öneriler	211
5.2.1. Genel Öneriler	211
5.2.2. Anket Maddelerine Göre Öneriler.....	213
KAYNAKÇA.....	220
EKLER.....	233
ÖZ GEÇMİŞ.....	249

TABLÖLAR LİSTESİ

Tablo 2.1. 2003 PISA, Türkiye’deki 15 Yaş Grubu Öğrencilerinin Okumada Değişik Düzeylere Dağılımını Gösteren Yüzdelere Tablosu	31
Tablo 2.2. Türkiye’deki 15 Yaş Grubu Öğrencilerinin Okumada Değişik Düzeylere Dağılımını Gösteren Yüzdelere	33
Tablo 2.3. Proje Tabanlı Öğrenme ve Geleneksel Öğrenme Yaklaşımlarının Karşılaştırılması	60
Tablo 2.4. Proje Tabanlı Öğrenme Yönteminin Aşamaları	62
Tablo 2.5. Proje Tabanlı Öğrenmenin Aşamaları Ve Öngörülen Zaman	69
Tablo 2.6. Portfolyo Değerlendirme Süreci.....	93
Tablo 2.7. Proje Çalışmalarının Öğretmen Değerlendirmesi	94
Tablo 2.8. Öz Değerlendirme Formu.....	95
Tablo 3.1. Öğretmen Anketi Uygulanan Ortaokul ve Öğretmen Sayılarının İlçelere Göre Dağılımı	115
Tablo 3.2. Ankete Katılan Öğretmenlerin Hazırlattığı Proje Sayısına Göre Dağılımı	116
Tablo 3.3. Ankete Katılan Öğretmenlerin Okulunun Bulunduğu Yerleşim Yerine Göre Dağılımı.....	117
Tablo 3.4. Ankete Katılan Öğretmenlerin Cinsiyete Göre Dağılımı	117
Tablo 3.5. Ankete Katılan Öğretmenlerin Mesleki Kıdemine Göre Dağılımı	118
Tablo 3.6. Ankete Katılan Öğretmenlerin Mezun Oldukları Bölüme Göre Dağılımı...	118
Tablo 3.7. Öğrenci Anketi Uygulanan Ortaokul ve Öğrenci Sayılarının İlçelere Göre Dağılımı.....	119

Tablo 3.8. Ankete Katılan Öğrencilerin Hazırladığı Türkçe Proje Sayısına Göre Dağılımı	120
Tablo 3.9. Ankete Katılan Öğrencilerin Okullarının Bulunduğu Yerleşim Yerine Göre Dağılımı.....	121
Tablo 3.10. Ankete Katılan Öğrencilerin Okudukları Sınıf Düzeyine Göre Dağılımı .	121
Tablo 3.11. Ankete Katılan Öğrencilerin Cinsiyete Göre Dağılımı	122
Tablo 3.12. Ankete Katılan Öğrencilerin Birinci Dönemde Türkçe Dersinden Aldıkları Nota Göre Dağılımı	122
Tablo 3.13. Ankete Katılan Öğrencilerin Evinde İnternet Bulunma Durumuna Göre Dağılımı.....	123
Tablo 3.14. Ankete Katılan Öğrencilerin Kardeş Durumuna Göre Dağılımı.....	123
Tablo 3.15. Ankete Katılan Öğrencilerin Anne Eğitim Durumuna Göre Dağılımı.....	124
Tablo 3.16. Ankete Katılan Öğrencilerin Baba Eğitim Durumuna Göre Dağılımı	125
Tablo 3.17. Ankete Katılan Öğrencilerin Ailesinin Ortalama Aylık Gelir Durumuna Göre Dağılımı	125
Tablo 3.18. Öğretmen Anketine İlişkin Faktörler, Faktörlerin Madde Sayıları, Faktörlerin Açıkladığı Varyans Değerleri	129
Tablo 3.19. Öğretmen Anket Maddelerine İlişkin Madde İstatistik Analizi ve Korelasyon Değerleri	129
Tablo 3.20. Öğrenci Anketine İlişkin Faktörler, Faktörlerin Madde Sayıları, Faktörlerin Açıkladığı Varyans Değerleri	131
Tablo 3.21. Öğrenci Anket Maddelerine İlişkin Madde İstatistik Analizi ve Korelasyon Değerleri	132
Tablo 3.22. Puan Aralıkları	134

Tablo 4.1. Öğretmenlerin Türkçe Dersinde Yapılan Proje Çalışmaları İle İlgili Görüşlerine İlişkin Bulgular	135
Tablo 4.2. Öğretmenlerin Görüşlerine Göre; Türkçe Dersinde Yapılan Proje Çalışmaları İle İlgili Hazırlattığı Proje Sayısı Değişkeni Açısından Elde Edilen Bulgular	164
Tablo 4.3. Öğretmenlerin Görüşlerine Göre; Türkçe Dersinde Yapılan Proje Çalışmaları İle İlgili Okulun Bulunduğu Yerleşim Yeri Değişkeni Açısından Elde Edilen Bulgular	166
Tablo 4.4. Öğretmenlerin Görüşlerine Göre; Türkçe Dersinde Yapılan Proje Çalışmaları İle İlgili Cinsiyet Değişkeni Açısından Elde Edilen Bulgular.....	167
Tablo 4.5. Öğretmenlerin Görüşlerine Göre; Türkçe Dersinde Yapılan Proje Çalışmaları İle İlgili Mesleki Kıdem Değişkeni Açısından Elde Edilen Bulgular.....	168
Tablo 4.6. Öğretmenlerin Görüşlerine Göre; Türkçe Dersinde Yapılan Proje Çalışmaları İle İlgili Mezun Olunan Bölüm Değişkeni Açısından Elde Edilen Bulgular	170
Tablo 4.7. Öğrencilerin Türkçe Dersinde Yapılan Proje Çalışmaları İle İlgili Görüşlerine İlişkin Bulgular	171
Tablo 4.8. Öğrencilerin Görüşlerine Göre; Türkçe Dersinde Yapılan Proje Çalışmaları İle İlgili Uygulanan Proje Sayısı Değişkeni Açısından Elde Edilen Bulgular	181
Tablo 4.9. Öğrencilerin Görüşlerine Göre; Türkçe Dersinde Yapılan Proje Çalışmaları İle İlgili Okulun Bulunduğu Yerleşim Yeri Değişkeni Açısından Elde Edilen Bulgular	182
Tablo 4.10. Öğrencilerin Görüşlerine Göre; Türkçe Dersinde Yapılan Proje Çalışmaları İle İlgili Sınıf Düzeyi Değişkeni Açısından Elde Edilen Bulgular.....	183

Tablo 4.11. Öğrencilerin Görüşlerine Göre; Türkçe Dersinde Yapılan Proje Çalışmaları İle İlgili Cinsiyet Değişkeni Açısından Elde Edilen Bulgular.....	184
Tablo 4.12. Öğrencilerin Görüşlerine Göre; Türkçe Dersinde Yapılan Proje Çalışmaları İle İlgili Birinci Dönemdeki Türkçe Ders Notu Açısından Elde Edilen Bulgular	185
Tablo 4.13. Öğrencilerin Görüşlerine Göre; Türkçe Dersinde Yapılan Proje Çalışmaları İle İlgili Evde İnternet Durumu Açısından Elde Edilen Bulgular.....	187
Tablo 4.14. Öğrencilerin Görüşlerine Göre; Türkçe Dersinde Yapılan Proje Çalışmaları İle İlgili Kardeş Sayısı Açısından Elde Edilen Bulgular	188
Tablo 4.15. Öğrencilerin Görüşlerine Göre; Türkçe Dersinde Yapılan Proje Çalışmaları İle İlgili Anne Eğitim Durumu Açısından Elde Edilen Bulgular.....	189
Tablo 4.16. Öğrencilerin Görüşlerine Göre; Türkçe Dersinde Yapılan Proje Çalışmaları İle İlgili Baba Eğitim Durumu Açısından Elde Edilen Bulgular.....	191
Tablo 4.17. Öğrencilerin Görüşlerine Göre; Türkçe Dersinde Yapılan Proje Çalışmaları İle İlgili Ailenin Ortalama Aylık Geliri Açısından Elde Edilen Bulgular	193

ŞEKİLLER LİSTESİ

Şekil 2.1. Ana dili öğretiminin etkinlik alanları.....	17
Şekil 2.2. Yeni İlköğretim Türkçe Dersi Programında Türkçe öğretiminin etkinlik alanları	18
Şekil 2.3. Proje tabanlı öğrenme yönteminin süreci	45
Şekil 2.4. Yenilenmiş Bloom taksonomisinin bilişsel süreç boyutu	46
Şekil 2.5. Moursund'a göre proje tabanlı öğrenmede 3 temel aşama	71

KISALTMALAR LİSTESİ

Akt.	: Aktaran
AR-GE	: Araştırma Geliştirme Birimi
BIE	: Buck Eğitim Enstitüsü (Buck Institute for Education)
Bkz.	: Bakınız
İKY	: Millî Eğitim Bakanlığı İlköğretim Kurumları Yönetmeliği
MEB	: Millî Eğitim Bakanlığı
OECD	: Organization for Economic Co-operation and Development (Ekonomik İşbirliği ve Kalkınma Örgütü)
Program	: İlköğretim Türkçe Dersi Öğretim Programı
PIRLS	: Progress In International Reading Literacy Study (Uluslararası Okuma Becerilerinde Gelişim Projesi)
PISA	: Program for International Student Assessment (Uluslararası Öğrenci Başarısı Değerlendirme Programı)
Şehir	: Belde/İlçe
TIMSS	: Trends In International Mathematics and Science Study (Uluslararası Matematik ve Fen Eğilimleri Araştırması)

BİRİNCİ BÖLÜM

1. GİRİŞ

Bu bölüm; problem durumu, araştırmanın amacı, önemi, varsayımlar, sınırlılıklar ve tanımlardan oluşmaktadır.

1.1. Problem Durumu

Bilginin çok hızlı yenilendiği günümüzde teknoloji ile birlikte toplumsal yapı ve buna bağlı olarak da eğitim dünyası da hızlı bir değişim ve gelişim içerisinde. Bu değişim ve gelişim bireylerin özellikleri, ihtiyaçları, beklentileri ile birlikte öğrenme faaliyetlerindeki değişimi de zorunlu kılmıştır. Bilgiye ulaşmak için sayfalarca kaynağı karıştırmak yerine bir 'tık'la binlerce kaynak arasından istenilen bilgi seçilip alınabilmektedir. Bunun için günümüzde bilgiye ulaşmak değil, onu işlemek, yaşamla ilişkilendirerek gerekli zamanlarda kullanmak önem kazanmıştır. Nihayetinde bilgi çağı denilen bu çağa ayak uydurabilmek için bireylerin edilgen, pasif ve ezberci yönlerinden sıyrılıp; etkin, aktif, üretken ve yaratıcı yönlerini geliştirmesi bir zorunluluk haline almıştır. Bu nedenle eğitim sistemleri de bireyi böyle bir dünyaya hazırlama misyonunu üstlenerek, "bilgiyi öğretmenden alan öğrenci" modeli yerine, "bilgiye ulaşan, istediği bilgiyi karmaşık bir bilgi ağı içerisinde seçip alabilen ve bu bilgiyi kullanarak sorunlarını çözebilen öğrenci" modeline yönelmiştir (Korkmaz ve Kaptan, 2002a: 91). Dünyaya baktığımızda çoğu ülkenin çağdaş toplum olabilmek için düşünen, anlayan, sorgulayan, sorun çözen ve bütün bunlar neticesinde bilgi üreten bireyler yetiştirmeyi hedeflediği görülmektedir.

Çağdaş toplum ve çağdaş birey olabilme süreci, etkili iletişim becerilerini kazanabilmekle olanaklıdır. Etkili iletişimci olabilme sürecinde ana dili anahtar rol oynayan en doğal araçtır. Ana dilinde yetkinleşme, bireyin sosyal bir varlık olarak toplumda yer edinebilmesini, evreni algılama ve yorumlamasını, özgür ve eleştirel düşünebilmesini sağlar (Topbaş ve diğerleri, 1998: 5). Bu bağlamda dil edinimi ve eğitimi sürecini içeren Türkçe öğretimi, çağımızın en önemli olgusu olan iletişimin geliştiği, yön bulduğu ve kişinin toplumsallaşabilmesi için gereken pek çok özelliğin

kazanıldığı en güçlü alandır. Bilgi çağındaki bireyin yorum yapabilmesi, karşısındakini anlayabilmesi ve kendini ifade edebilmesi için ana diline yeterince hâkim olması gerekmektedir. Çünkü birey aldığı bilgiyi ana diliyle algılar, yorumlar, zihninde kurgular, zihinsel süreçlerden geçirir, anlamlandırarak kendine göre ifade eder. Bugün yaşanan öğrenme ve iletişim sorunları büyük ölçüde Türkçe öğretiminde hedeflenen amaçlara ulaşamamasından kaynaklanmaktadır. Bu nedenle eğitimde amacın belirlenmesi ve doğru yöntemlerin doğru kullanılması, eğitimin amacına ulaşmanın en önemli şartlarındandır (Eğilmez, 2007: 5).

Türkiye'nin katıldığı PISA, PIRLS gibi uluslararası sınavlar, eğitim sistemimizi dünya çapında değerlendirebilme imkânı vermiştir. Uluslararası sınav sonuçlarına bakılarak eğitim sistemimizde giderilmesi gereken eksiklikler tespit edilmiş ve alınması gereken tedbirler belirlenmiştir. Bu değerlendirmeler ve dünyada gerçekleşen hızlı yenileşmeler neticesinde Türkiye, ilköğretimde yeniden düzenlenen öğretim programlarıyla eğitim sisteminde köklü değişikliklere gitmiştir. Bu amaçla gerçekleştirilen program geliştirme çalışmaları, değişik yöntem ve yaklaşım denemelerinden sonra yeniden planlanan ilköğretim programı 2004-2005 Eğitim Öğretim Yılında pilot okullarda, sonraki yıllarda da tüm ilköğretim okullarında uygulanmıştır. Yeni programla birlikte var olan programın felsefesi yapılandırmacı yaklaşıma göre yeniden şekillendirilmiştir. Eğitim öğretim sürecine yapılandırmacı yaklaşımın özelliklerine göre yeni eğitim öğretim ortamları, yöntem ve teknikler eklenmiştir. Öğrencilerin sınıf içi ve dışında aktif hale getirilmesi için programlarda yeni uygulamalara yer verilmiştir.

Ana dili öğretim sürecini açıklayan yeni İlköğretim Türkçe Dersi Öğretim Programında Türkçe dersinin temel amaçları; öğrencilerin edindikleri birikimler üzerine yenilerini inşa etmeleri, karşılaştıkları sorunlara alternatif ve yaratıcı çözümler üretmeleri, bir grup içerisinde beraber çalışma bilinç ve cesaretine ulaşmaları, üretme ve tartışma etkinliklerine katılmaları, farklı araştırma yöntem ve tekniklerini kullanmaları, olay ve durumları kendi deneyimlerinden hareketle doğru olarak anlamaları ve disiplinler arası bir bakış kazanmaları olarak belirtilmiştir (2006: 2). Bu nedenle öğrencinin kendi yaşantılarını ve bireysel farklılıklarını dikkate alan, yeni bilgiler üretilmesine olanak sağlayan, öğrenilenleri günlük yaşamda uygulama ve çevreyle

etkileşim kurma imkânı tanıyan öğrenci merkezli bir anlayışın yaşama geçirilmesine çalışılmaktadır. Türkçe dersinde bu anlayışı sağlayabilecek, öğrenmenin en üst düzeyde gerçekleşmesi için bireyin kendi yaşantısı ile öğrendiklerini yapılandığı ve yaparak yaşayarak öğrenme fırsatı bulduğu yöntemlerin başında proje tabanlı öğrenme yöntemi gelmektedir. Ülkemizde yeni programla birlikte yıllık ödevlerin yerine proje çalışmalarının zorunlu hale getirilmesi ve bir dönemde üç yazılı sınavının ortalamasına denk sayılması bunun bir göstergesi olarak kabul edilebilir.

Proje tabanlı öğrenme ile ezberlemeyi değil, bilgi üretimine dayalı çağdaş bir eğitimle ülkemizin ihtiyaç duyduğu; hızla gelişip değişen toplumsal hayata uyum sağlayan, evrensel ve ulusal sorunlara duyarlı, hür ve bilimsel düşünme gücüne sahip, yapıcı, üretici ve verimli kişiler yetiştirilmesine katkı sağlamak amaçlanmaktadır. Birçok yöntem ve stratejiyi içine alabilen, öğrencinin kendi kendine bilgiye ulaşmasını, bilgiyi kullanmasını, ilgili alanlara transfer edebilmesini, araştırmasını, bilimsel süreci kullanmasını, elde ettiği bilgileri bir araya getirip sunabilmesini, kendini ifade etmesini sağlayan proje tabanlı öğrenme, Türkçe dersinin amaçlarının gerçekleşmesine büyük katkı sağladığı bilinmektedir. Literatür incelendiğinde yurt içinde ve yurt dışında proje tabanlı öğrenme ile ilgili değişik alanlarda önemli çalışmalar yapıldığı görülmektedir. Ancak Türkçe dersinde uygulanan proje çalışmalarına yönelik yapılan bir çalışmaya rastlanmamıştır.

Bu araştırmada ortaokullardaki Türkçe öğretmenlerinin ve Türkçe dersinde proje çalışması yapan öğrencilerin, proje çalışmaları ile ilgili görüşleri değerlendirilmiş, nerelerde ve neden zorlandıkları belirlenmiş ve bu sorunlara çözüm yolları aranarak alternatif önerilerde bulunulmuştur. Bu bilgiler doğrultusunda araştırmanın problem cümlesi şu şekilde ifade edilebilir: “Ortaokullarda Türkçe dersinde öğrencilerin yaptığı proje çalışmalarına yönelik öğretmen ve öğrenci görüşleri nelerdir?”

1.2. Araştırmanın Amacı

Bu araştırmanın amacı; ortaokullarda Türkçe dersinde yapılan proje çalışmaları ile ilgili öğretmen ve öğrenci görüşlerini belirlemek, araştırmada incelenen görüşlere göre saptanan sorunları tespit etmek ve bu sorunların çözülmesine yönelik alternatif önerilerde bulunmaktır. Bu kapsamda araştırmada dört temel araştırma problemi belirlenmiştir. Bunlar;

1. Türkçe öğretmenlerinin proje çalışmalarına yönelik görüşleri nelerdir?
2. Türkçe öğretmenlerinin proje çalışmaları ile ilgili görüşleri hazırlattığı proje sayısı, okulun bulunduğu yerleşim yeri, cinsiyet, mesleki kıdem ve mezun olunan bölüm değişkenlerine göre farklılaşmakta mıdır?
3. Türkçe dersinde proje çalışması yapan öğrencilerin proje çalışmalarına yönelik görüşleri nelerdir?
4. Türkçe dersinde proje çalışması yapan öğrencilerin proje çalışmaları ile ilgili görüşleri hazırladığı proje sayısı, okulun bulunduğu yerleşim yeri, sınıf düzeyi, cinsiyet, birinci dönemdeki Türkçe ders notu, evde internet bulunma durumu, kardeş sayısı, anne eğitim durumu, baba eğitim durumu, ailenin ortalama aylık geliri değişkenlerine göre farklılaşmakta mıdır?

1.3. Araştırmanın Önemi

Ülkemizde yeni öğretim programlarının uygulanmasıyla birlikte eğitimin her alanında köklü değişikliklere gidilmiştir. Eğitim sistemimiz, öğretmen merkezli bir yaklaşımdan öğrencilerin merkezde olduğu, öğretmenlerin ise öğrencilere rehberlik etme görevinde bulundukları yapılandırmacı bir sistem üzerine yeniden şekillendirilmiştir. Bağımsız bilgi parçacıklarına sahip bireyler değil, bu bilgi parçacıkları arasındaki ilişkileri görebilen, var olan bilgi üzerinden yeni bilgiler üretebilen ve ürettiği bilgileri başkalarına aktarabilen bireyler yetiştirilmesi hedeflenmiştir. Proje tabanlı öğrenme; öğrencilerin öğrenmeye karşı aktif hale geldikleri, kendi öğrenmelerini kurgulayıp yönlendirdikleri, yaratıcılıklarını geliştirebildikleri, sorunlarını işbirliği içinde çözmeye çalıştıkları, karar verme becerilerini geliştirdikleri, yaşamın sınıfa taşındığı, ailenin öğrenme sürecine katıldığı, teknolojinin öğrenme sürecinde kullanıldığı, bireyin sorumluluk bilincini kazandığı,

kısaca öğrencinin gerçek yaşama hazırlandığı anlamlı ve kalıcı öğrenmeler sağlama yönü ile eğitim programları içinde yerini almıştır. Ülkemizde MEB (Millî Eğitim Bakanlığı) tarafından uygulamaya konulan öğretim programlarında öğrencilerin, bir ders yılında istedikleri ders veya derslerden bireysel ya da grup çalışması şeklinde öğretmen rehberliğinde en az bir proje hazırlaması zorunlu hale getirilmiştir. Bu zorunlulukla birlikte proje çalışmaları öğrencilerin başarılarının belirlenmesinde üç yazılı sınava denk gelecek şekilde önemli bir yere sahip olmuştur.

Bütün bu gelişmelere rağmen programı uygulayacak olan öğretmenlerin programın temel felsefesi olan yapılandırmacılığı benimsemeleri, öğrenci merkezli uygulamalara yer vermeleri ve öğrenme öğretme sürecini bu felsefenin varsayımına göre yürütmelerinde önemli sorunlar görülmektedir. Proje çalışmalarının uygulanmasında da eski programda yer alan yıllık ödev mantığının dışına çıkmakta zorlanılmaktadır. Bu nedenle MEB, ilköğretim öğrencilerine yönelik matematik ve fen bilimleri alanlarında “Bu Benim Eserim Proje Yarışmaları” gibi etkinliklerle proje çalışmalarına destek vermektedir. Ancak ana dilimizin öğretildiği ve diğer derslerin de öğrenilmesinde etkin olarak kullanılan Türkçe dersi öğretiminde proje çalışmalarının uygulanmasındaki sorunlar arka plana atılmıştır. Ayrıca yapılan literatür taramasında Türkçe dersinde uygulanan proje çalışmalarına yönelik herhangi bir araştırmaya da rastlanmamıştır.

Bu çalışmada; ortaokullarda altıncı ve yedinci sınıf düzeyinde uygulanan Türkçe dersi proje çalışmaları hakkında öğretmen ve öğrenci görüşleri ele alınmıştır. Bu çalışma ile Türkçe dersinde yapılan proje çalışmalarının uygulanma düzeyi, uygulamayla ilgili yaşanan sıkıntılar tespit edilecek ve proje çalışmalarına yönelik geliştirilen anket çalışması verilerine göre öğretmen ve öğrenci bakış açıları ortaya konulacaktır. Bu paralelde araştırma; Türkçe dersindeki proje çalışmaları ile ilgili öğretmen ve öğrencilerin bakış açısının tespit edilmesi, uygulamalardaki mevcut durumun ortaya konulması, velilerin proje çalışmalarındaki konumunun ortaya çıkarılması ve programda belirlenen hedeflere ne kadar ulaşılabildiğinin belirlenmesi açısından önemlidir. Ayrıca proje çalışmalarını öğretmenlerin uygulatma ve öğrencilerin uygulama sürecinde karşılaştıkları sorunlara ışık tutması, yaşanan sorunlara yönelik öneriler getirilerek proje çalışmalarının daha doğru ve etkili olarak

uygulanmasına katkı sağlaması yönüyle de önemlidir. Türkçe dersi proje çalışmaları ile ilgili yapılan araştırmalar sınırlı sayıdadır. Bu bağlamda bu araştırma, literatürdeki eksikliği giderme ve bundan sonra bu konuda yapılacak olan yeni çalışmalara yardımcı olması bakımından da önemlidir.

1.4. Varsayımlar

Bu araştırmaya katılan öğretmen ve öğrencilerin, uygulanan anketi önemseyerek, görüşlerini içten ve samimi bir şekilde ortaya koyarak yanıtladıkları varsayılmıştır.

1.5. Sınırlılıklar

Araştırma:

1. Kaynak taraması ve uzman kanısına dayalı olarak geliştirilen “Ortaokullarda Türkçe Dersinde Proje Tabanlı Öğrenme Yönteminin Uygulanması İle İlgili Öğretmen ve Öğrenci Görüşleri Anketlerinde” belirtilen önermelerle,
2. Veri toplama aracı olarak kullanılan nicel araştırma tekniklerinden anket tekniği ile,
3. 2012-2013 Eğitim Öğretim Yılında Samsun ilinin 17 ilçesinde oranlı örneklem olarak seçilen 130 okulda görev yapan 265 Türkçe öğretmeni ve Türkçe dersinden proje çalışması yapan 1.201 öğrenci olmak üzere toplam 1.466 kişinin görüşleriyle,
4. Anket, ortaokullardaki altıncı ve yedinci sınıfta Türkçe dersinden proje çalışması yapan öğrencilere ve Türkçe öğretmenlerine uygulandığı için bu sınıflar düzeyi ve Türkçe öğretmenleri ile sınırlıdır.

1.6. Tanımlar

Öğrenme: Öğrenme, bireyin çevresi ile etkileşimi sonucunda oluşan, yaşantı ürünü ve oldukça kalıcı izli davranış değişmesidir (Ertürk, 1984: 78).

Proje Çalışması: Öğrencilerin grup hâlinde veya bireysel olarak istedikleri bir alan veya konuda inceleme, araştırma ve yorum yapma, görüş geliştirme, yeni bilgilere

ulaşma, özgün düşünce üretme ve çıkarımlarda bulunmaları amacıyla ders öğretmeni rehberliğinde yapacakları çalışmalardır (MEB, İlköğretim Kurumları Yönetmeliğı [İKY], 2008: 2).

Proje Tabanlı Öğrenme: Öğrencilerin; ilgili alanları içerisinde yer alan konular hakkında görüşler ortaya atıp, sorular sormalarına, tahminlerde bulunup, teoriler geliştirmelerine, farklı araç ve gereçleri kullanmalarına, kazandıkları becerileri anlamlı ve gerçek yaşam bağlamında uygulamalarına olanak tanıyan; öğrenenin, sınıf içinde ve dışında, yaratıcı bir şekilde sorun çözmesini ve soruları yanıtlamasını sağlayan yöntemdir (Katz ve Chard, 2000: 3).

Türkçe Öğretimi: Dinleme, konuşma, okuma, yazma, görsel okuma ve görsel sunu öğrenme alanları bir bütün olarak ele alan; aynı zamanda düşünme, anlama, sıralama, sınıflama, sorgulama, ilişki kurma, eleştirme, tahmin etme, analiz-sentez yapma, değerlendirme gibi zihinsel becerilerin geliştirilmesi için hazırlanmış Türkçe dersi eğitim düzeneğidir (İlköğretim Türkçe Dersi Öğretim Programı ve Kılavuzu, 2009: 9).

Yapılandırmacı Yaklaşım: Öğrenenlerin öğrendikleri konular veya bugüne kadar sahip oldukları bilgilerin üzerine yeni bir durum uygulanarak, bu bilgilerin birleştirilmesi ve yeni bir zihinsel sürecin oluşturulması amaçlanan bilgi ve öğrenme yaklaşımıdır (Yanpar, 2001: 465).

İKİNCİ BÖLÜM

2. KURAMSAL ÇERÇEVE VE İLGİLİ ARAŞTIRMALAR

Bu bölümde çalışılan konu ile ilgili kuramsal çerçeve oluşturularak ilgili literatürde Türkçe öğretimi, yapılandırmacı yaklaşım ve proje tabanlı öğrenme yöntemi hakkında bilgiler ile yapılan çalışmaların sonuçları hakkında bilgiler yer almaktadır.

2.1. Türkçe Öğretimi

2.1.1. Eğitim, Öğretim ve Öğrenme

Eğitim, kişinin doğumundan ölümüne kadar geçen süreçte öğrenme ve öğretme süreçlerini içine alan; beraberinde sosyal, kültürel ve politik boyutları da taşıyan geniş bir olgudur. Bu bakımdan eğitimin tanımının yapılması oldukça zordur. Ertürk (1984: 12) eğitimi, “bireyin davranışında kendi yaşantısı yoluyla ve kasıtlı olarak istendik değişme meydana getirme süreci” olarak tanımlamaktadır.

“Eğitim davranış değişikliği meydana getirme süreci, öğretim ise davranış değişikliğinin planlı ve programlı bir şekilde yürütülme sürecidir” (Demirel, 1995: 3). Öğrenme ise, “bireyin çevresi ile etkileşimi sonucunda oluşan, yaşantı ürünü ve oldukça kalıcı izli davranış değişmesidir” (Ertürk, 1984: 78). Bu tanımlarında dikkati çeken temel ögeler öğrenmenin “bireyin kendi yaşantısı yoluyla” gerçekleşmesi ve “davranış değişikliği” süreci olmasıdır. Bu süreçte öğrenmenin istenilen yönde olması ise çağlar boyunca en önemli sorun olmuştur.

Eğitimin geçmişinde uzun yıllar öğretmenlerin aktif, öğrenenlerin ise pasif olduğu ve “kendi yaşantısı yoluyla” temel ögesinden uzak bir eğitim anlayışıyla öğrenmenin gerçekleşmesi beklenmiştir. Ancak yeni yeni temel unsur olan öğrenen merkeze alınmaya başlanmış, bireyin özellikleri dikkate alınarak bireye öğrenmeyi öğretmek ön plana çıkmaya başlamıştır. Bu eksende eğitimcilerin eğitimi, geçirdiği değişiklik ve gelişmelere göre geleneksel anlamda eğitim ve çağdaş anlamda eğitim olarak ikiye ayırdığı görülmektedir. Geleneksel eğitim bireye bilgi kazandırmak, onu topluma

hazırlamak, belli kalıplara uygun davranmasını sağlamak; çağdaş eğitim ise bireye bilgiye nasıl ulaşacağını, onu nasıl kullanacağını, bilgiyi nasıl değiştirebileceğini öğretmek üzerine yapılandırılmıştır (Kayıran, 1998: 42). Bu durumda eğitimin amacı, gerekli bilgi ve beceriyle donatılmış, edindiği bilgileri yaşamında kullanabilen, sağlam ve iyi karakterli, demokratik, eleştiriye, gelişime ve değişime açık, hoşgörülü, çağdaş bireyler yetiştirmektir.

Öğretme ve öğrenme hakkındaki yeni araştırmalar; öğrenmenin parmak izi kadar kişiye özgü olduğunu, her bireyin öğrenme düzeylerinin ve şekillerinin de farklı olacağını ve uygun öğrenme ortamı sağlandığında öğrenemeyecek birey olmadığını ortaya koymaktadır. Eğitimin işlevlerini yerine getirirken karşılaşılan en önemli zorluklardan biri bireyler arasındaki bu farklılıktan kaynaklanmaktadır. Bireylerin yetenekleri, gelişim hızları, ilgi ve ihtiyaçları birbirinden farklıdır. Eğitimde bu farklılığa dikkat edilmesi gerekmektedir (Fidan ve Erden, 1994: 56-64). Bu nedenle eğitim ve öğretim faaliyetleri belli kalıplar üzerine inşa edilmiş ders konuları, kitap sayfaları veya sınıf duvarları arasında sıkışan öğretme merkezli bir anlayış olmaktan çıkartılmış; öğrenilenlerin günlük hayatta kullanılmasına imkan sağlayan, öğrenenin ilgi, yetenek, ihtiyaç ve tercihlerine odaklanarak öğrenen merkezli olarak yeniden yapılandırılmıştır. Öğrenenin bilgiyi anlayıp yorumlayabilmesi, yorumlayabildiği bilgiyi özümseyebilmesi, bildiklerini kullanarak kendini ifade edebilmesi ana dilimiz olan Türkçenin iyi öğretilmesine bağlıdır.

2.1.2. Türkçe Öğretimi

Dil; bireylerin doğumdan ölümüne kadar yaşadıkları süreçte içinde yaşadığı dünyayı anlayıp algılama ve kendini ifade etme aracıdır. “İnsanı evrende ayrıcalıklı ve güçlü kılan dildir. Dil aracılığıyla düşünür, üretir, bilgi ve birikimlerimizi başkalarıyla paylaşıyoruz. İnsanı insana ulaştıran, kültürleri kültürlerle, kuşakları kuşaklarla buluşturandır dil. Gelişim çizgimizin itici gücüdür dil, gelişmelere süreklilik kazandıran da dildir” (Polat, 2006: 19).

Bir diğer açıdan dil, toplumların bilgi ve kültür birikimlerini, nesilden nesile aktarımını sağlayan bir araçtır. Bu bağlamda Ziya Gökalp, dili kültürün temel unsuru sayar. Dil, duygu ve düşüncenin adeta kabıdır. Bir milletin bütün duygu ve düşünce

hazinesi, dil kabına veya kalıbına dökülür ve bu dil kabı ile yerden yere, nesilden nesle aktarılır (Kaplan, 1992: 139). Bir toplumun dili o toplumun aynasıdır. Bir ulusun dili o ulusun gelenek, görenek kültür ve dünya görüşünün yansıtıcısıdır. Tarihsel, toplumsal, dinsel, siyasal, ekonomik ve coğrafi etkenlerin renklendirdiği kültürel özgürlükler dilde kendisini bulur. Ana dilimiz olan Türkçe kültürümüz ve tarihimiz arasında sıkı bağ oluşturmaktadır.

Toplumsal hayat ve hayatın gereklilikleri sürekli değişmekte ve gelişmektedir. Toplumun geleneksel değerlerini devam ettirebilmesi, diğer bir ifadeyle toplumsal düzenin sağlanabilmesi için, kültürel değerlerin sürekli olarak yeni nesillere kazandırılması gerekmektedir. Fakat, toplumun mevcut değerleri korumaya olduğu kadar, değişmeye de ihtiyacı vardır (Yılar, 2007: 2-3). Eğitim boyutunda bu değişim ve gelişimin merkezinde muhakkak ki Türkçe öğretimi vardır.

Ana dili eğitimi bir kurallar dizgesini bellemek yerine dil ile iletişim becerisini kapsamaktadır. Aynı zamanda dil düşünürlerinden Vygotsky (1998)'nin de saptadığı gibi ana dili eğitimi bir yandan da düşünce eğitimi gerçekleştiriren bir alandır (akt. Pekaya, 2007: 10). Çünkü bizler dil ile düşünüyoruz. Becerilerimizin yeterliliği oranında düşüncemiz de gelişecektir. O halde ana dili öğretimi, dil becerilerinin yanında düşünce becerilerini de kazandırmayı amaçlayan bir alan olmalıdır. Bu bağlamda Türkçe eğitimi aynı zamanda bir beceri eğitimidir diyebiliriz.

Bireyin dilini en iyi biçimde öğrenerek okuma, yazma, dinleme, anlama, anlatma becerilerine sahip olması okul hayatında ve yaşamı boyunca öğrenmenin temelini teşkil eder. Bu beceriler gerek ilköğretimde gerekse öğrenim hayatı boyunca öğrencilerin bütün derslerdeki başarılarını da önemli derecede etkilemektedir. Doğru ve hızlı okuyabilen, okuduğunu tam ve doğru olarak anlayan, kelime hazinesi zengin, dili sözlü ve yazılı olarak iyi kullanabilen öğrencilerin bütün derslerde başarı göstermesi mümkündür. Birçok dersin başarısızlığının sebebi okuma, anlama ve anlatma yetersizliğidir. Türkçeyi iyi kullanabilmek, bir bireyin meslek sahibi bir vatandaş, aile ve toplum üyesi olabilmesi için gereklidir.

Çağdaş toplum ve çağdaş birey olabilme sürecindeki değişimlere ayak uydurabilmek etkili iletişim becerilerini kazanabilmeye bağlıdır. Daha açık bir

anlatımla, birey, toplum ve ulus olarak birbirimizle etkileşmekte, pek çok konuda dünya görüşlerimizi, mesleki deneyimlerimizi paylaşmakta, tartışmaktayız. Tüm bu bilgi alış verişini ve etkili iletişim becerilerini kazanabilme ana dilimizin dinleme, konuşma, okuma ve yazma olarak sınıflandırılan dört temel beceri alanı aracılığıyla gerçekleştirilir. Dinleme ve okuma ana dilinde anlama gücüne yönelik beceriler, konuşma ve yazma ise anlatım gücüne yönelik becerilerdir. Türkçe öğretimin temel amacı öğrencileri ana dillerinin bu beceri alanlarında yetkinliğe ulaştırmaktır (Topbaş ve diğerleri, 1998: 12). Yeni ilköğretim programıyla ortaya çıkan görsel okuma becerisi anlatma alanına, görsel sunu becerisi ise anlama alanı içerisine eklenerek bu alanlar daha da genişletilmiştir. Türk milletinin düşünce ve duygu evreninin yaratıcısı ve ileticisi olan Türkçenin korunması ve geliştirilmesi için Türkçe öğretimi ve amaçlarının önemi üzerinde durulmalıdır.

2.1.3. Türkçe Öğretiminin Amaçları

İlköğretim Türkçe Dersi Öğretim Programı ve Kılavuzu (2009: 10)’nda Türkçe öğretiminin amacı; “Öğrencilerin hayat boyu kullanabilecekleri dinleme, konuşma, okuma, yazma, görsel okuma ve görsel sunu becerilerini kullanarak kendilerini bilişsel, sosyal ve duygusal yönlerden geliştirmeleri; etkili iletişim kurmaları; Türkçeyi severek, istek duyarak okuma yazma alışkanlığı edinmeleri amaçlamaktadır” şeklinde ifade edilmektedir.

Kavcar (1999: 145) Türkçe dersinin amaçlarını; “bir şey belletmekten çok, Türk dilini sevdirmek, düzgün kullanılmasını öğretmek ve güzel yazıdan hoşlanma zevkini aşılama” olarak belirtmiştir. Bunun da her şeyden önce dil bilinci ve okuma zevki kazandırmakla olacağını vurgulamaktadır.

Öğrenme ve okumayı yaşam boyu sürecek bir etkinlik olarak değerlendiren Sever (2004: 18) ise “Okuma dersi sona erdiğinde öğrenciler dersteyken dilbilgisi, sözcük bilgisi ve konuyu anlamada ne kadar başarılı olursa olsunlar okumayı bırakırlarsa ders amacına ulaşmış sayılmaz” tespitinde bulunmuştur.

Bu düşünceler gösteriyor ki; Türkçe dersinin temel amacı okuma sevgisi ve dil bilinci kazandırmak olmalıdır. Bu bağlamda bireyin okul yaşamından sonra da okumayı

sürdürebilmesi ancak okul yaşamında dil bilincini ve okuma sevgisini kazanmış olmasıyla yakından ilgilidir. Çünkü okumak ve öğrenmek yaşam boyu gereklidir. Öğretimin okulla sınırlı kalmaması, okuldan sonra da öğrencilerin okuma alışkanlığının devam etmesi, bilgiyi arayıp kullanabilmeleri sağlanabildiğinde Türkçe dersinin ancak o zaman amacına ulaşabildiği söylenebilir.

Günümüzde artık bilgiye ulaşmak kolaylaşmıştır. Önemli olan bilgi değil; onun nerede bulunabileceği, nasıl kullanılacağı ve bilgiden yola çıkarak yeni bilgiler üretmenin yollarını öğretmektir. Eğitimin temel amacı da kafalarımızı ansiklopedik bilgilerle yüklemek olmamalı; öğrenilenlerden en iyi şekilde nasıl yararlanabileceği, her meselenin nedeni ile sonucunun ayırt edebilmesi ve birbiri ile ilgili ve anlamlı ilişkiler üzerinde düşünebilme alışkanlığı kazandırması, anlamlı ilişkilerden bir sonuca ulaşabilme ve bütünü kavrayabilme olmalıdır (Ekşi, 1997: 229-230). Türkçe dersinde verilen metinle etkileşime geçmek, onu yorumlayabilmek, neden sonuç ilişkilerini ayırt ederek anlamlı ilişkiler kurmak, kurmaca yapıyı çözümlemeyi öğrenmek, öğrenciye ezberleyeceği kuramsal bilgilerden çok daha fazlasını kazandırabilir.

İlköğretim Türkçe Dersi (6,7,8. Sınıflar) Öğretim Programı (2006: 4)'nda belirtilen vizyon doğrultusunda Türkçe dersinin genel amaçları şu şekilde belirtilmiştir:

“Türk Millî Eğitiminin genel amaçları ve temel ilkelerine uygun olarak öğrencilerin;

1. Dilimizin, millî birlik ve bütünlüğümüzün temel unsurlarından biri olduğunu benimsemeleri,
2. Duygu, düşünce ve hayallerini sözlü ve yazılı olarak etkili ve anlaşılır biçimde ifade etmeleri,
3. Türkçeyi, konuşma ve yazma kurallarına uygun olarak bilinçli, doğru ve özenli kullanmaları,
4. Anlama, sıralama, ilişki kurma, sınıflama, sorgulama, eleştirme, tahmin etme, analiz sentez yapma, yorumlama ve değerlendirme becerilerini geliştirmeleri,
5. Seviyesine uygun eserleri okuma; bilim, kültür ve sanat etkinliklerini seçme, dinleme, izleme alışkanlığı ve zevki kazanmaları,

6. Okuduğu, dinlediği ve izlediğinden hareketle, söz varlığını zenginleştirerek dil zevki ve bilincine ulaşmaları; duygu, düşünce ve hayal dünyalarını geliştirmeleri,

7. Yapıcı, yaratıcı, akılcı, eleştirel ve doğru düşünme yollarını öğrenmeleri, bunları bir alışkanlık hâline getirmeleri,

8. Bilgiye ulaşmada kitle iletişim araçlarından yararlanmaları, bu araçlardan gelen mesajlara karşı eleştirel bakış açısı kazanmaları ve seçici olmaları,

9. Türk ve dünya kültür ve sanatına ait eserler aracılığıyla millî ve evrensel değerleri tanımaları,

10. Hoşgörülü, insan haklarına saygılı, yurt ve dünya sorunlarına duyarlı olmaları ve çözümler üretmeleri,

11. Millî, manevî ve ahlâkî değerlere önem vermeleri ve bu değerlerle ilgili duygu ve düşüncelerini güçlendirmeleri amaçlanmaktadır.”

Programda belirtilen bu amaçlardan yola çıkılarak Türkçe dersleri, öğrencilerin ulusal bütünlüğümüzün temel taşı olan dilimizi benimseyen, dilimizi konuşma ve yazma kurallarına hâkim olarak kendini en iyi şekilde ifade edebilen, iletişim becerileri gelişkin, yorumlama ve analiz etme gücü ilerlemiş, seviyesine uygun eserleri okuyan ve yorumlayabilen, entelektüel, bilgiye ulaşma yolunda iletişim becerilerini kullanan, yapıcı, yaratıcı, hoşgörülü, ulusal ve evrensel değerlere yabancı kalmayan, milli, manevi, ahlaki değerlere, insan haklarına duyarlı bireyler olmalarını hedeflemektedir.

2.1.4. Türkçe Öğretiminin İlkeleri

Türkçe öğretiminde programda belirlenen amaçlara ulaşabilmek için belli dil öğretim ilkelerine uyulması temele alınmalıdır. Aşağıda kısaca açıklanan bu ilkeler öğretim etkinliklerini düzenlerken sürekli dikkate alınmalıdır (Demirel, 1998: 30-33):

1. Dört temel dil becerisinin birlikte öğretilmesi: Dil dinleme, konuşma, okuma ve yazma becerilerinin işlevsel bütünlüğünden oluşmaktadır. Dili bir iletişim aracı olarak kullanmayı öğretirken bu dört temel becerilerinin birlikte öğretilmesi gerekmektedir. Son zamanlarda dört dilin becerisinin birlikte öğretildiği tümleşik beceri de beşinci bir alan olarak kabul edilmektedir.

2. Ana dil öğretiminin doğal bir ortamda yapılması: Çocuk dilin kurallarını bilinçli bir şekilde değil, ailede dili kullanarak doğal bir yolla kültürlenerek öğrenir. Okula başladığı zaman dil kültürlenmesi planlı, programlı ve kasıtlı olarak yapılır. Okulda soyut dil kurallarını ezberleme ya da dil çözümleri yapmak yerine dili kullanmayı doğal bir ortamda öğrenmenin sürdürülmesi gerekir.

3. Türkçe öğretiminde bütün derslerden yararlanılması: Okullarımızda her derste dinleme, konuşma, okuma ve yazma becerileri kullanılmaktadır. Bu nedenle temel dil becerilerinin geliştirilmesi, doğru kullanılması sadece Türkçe dersinde değil bütün derslerde olmalıdır. İyi bir ana dil eğitimi öğrencilerin akademik başarılarını da olumlu yönde etkileyecektir.

4. Ana dilin kurallarını öğretirken tümevarım yaklaşımının izlenmesi: Dil öğretiminde tümevarım yaklaşımı kullanılmak isteniyorsa öğrencilere bol bol örnekler verilmeli, daha sonra kural genellemesine gidilmelidir. 'Dil doğal bir ortamda öğretilmelidir' ilkesi de tümevarım ilkesini desteklemektedir. Doğal ortamda dil kuralları verilmez, bol örneklerle dilin etkili bir şekilde kullanımı sağlanır, daha sonra kurallara geçilir.

5. Temel dil becerileri ile öğretim etkinlikleri arasında sıkı bir ilişkinin kurulması: Dil öğretiminde dil becerilerini ayrı ayrı değil bir bütün halinde geliştirmek esas olmalıdır. Öğretim etkinlikleri de bu dil becerilerini geliştirmeye yönelik olmalıdır. Örneğin bir metin işlerken, dinleme, okuma, konuşma, yazma becerileri birlikte kullanılmalıdır. Bu şekilde kazandırılan tümleşik beceri öğrencilere zengin bir öğrenme yaşantısı kazandıracaktır.

6. Konuların seçiminde tematik bir yaklaşımın izlenmesi: Türkçe öğretiminde konuların seçimi MEB tarafından yapılarak Fen Bilgisi ve Sosyal Bilgiler derslerindeki konularla paralellik kurularak seçilmektedir.

7. Dil becerilerini geliştirmede çoklu ortamın sağlanması: Türkçe öğretiminde dört temel dil becerilerini geliştirirken değişik araç ve gereçlerden yararlanılmalıdır. Bu araçlar arasında bilgisayar, video, televizyon, teyp, tepegöz, episkop gibi hem göze hem de kulağa hitap eden araçlar Türkçe öğretiminde etkili bir

şekilde kullanılmalıdır. Tiyatro ve drama çalışmaları, kaynak kitaplar, dergiler, okuma kitapları, roman ve hikayelerin yer aldığı basılı malzemeler Türkçe öğretiminde etkili olarak kullanılmalıdır.

Yukarıda açıklanan temel ilkelerin yanı sıra Türkçe öğretiminde çevre özellikleri dikkate alınması, Türkçenin bir bilgi dersi değil; ifade beceri ve alışkanlık eğitimi olduğu, öğrenciler arasındaki bireysel farklılıklar dikkate alınması gerektiği, çalışmaların öğrencilerle planlanması ve sürekli değerlendirilmesi gibi ilkelere de uyulmalıdır (Tekişik, 1994; Öz, 2001).

2.1.5. Türkçe Öğretiminin Faydaları

Günümüzde Türkçe öğretimi sadece dinleme, konuşma, okuma, yazma, görsel okuma ve görsel sunu becerilerinin geliştirilmesi değil, aynı zamanda düşünme, anlama, sıralama, sınıflama, sorgulama, ilişki kurma, eleştirme, tahmin etme, analiz sentez yapma, değerlendirme gibi zihinsel becerilerin geliştirilmesi olarak anlaşılmaktadır. Bu durum Türkçe öğretiminde dil becerileriyle birlikte zihinsel becerilerin de geliştirilmesini ön plana çıkarmaktadır. Bunlara ek olarak iletişim kurma, öğrenme, bilinçli kararlar verme, çağdaş toplumun gereklerini yerine getirme, öğrenmeyi sürdürme gibi becerilere de ağırlık verilmektedir. Bu anlayıştan hareketle, Türkçe öğretiminde öğrencilerin hayat boyu kullanacakları bilgi ve becerileri kazanmaları beklenmektedir.

Türkçe öğretimi, öğrencilerin düşünme ve duygu yönünden gelişmelerine yardım eder. Kelime hazinesi genişleyen ve yeni kavramlar kazanan öğrenciler; insanlara, olaylara, çevreye değişik açıdan bakma beceri ve davranışlarını kazanırlar. Bu kapsamda Türkçe öğretimi öğrencilerin;

1. Milli kültürümüzün değerli eserleri ile karşılaşmasını sağlayarak, milli bilincini ve milli coşkusunu,
2. Dilbilgisi öğrenimindeki ayrıntıları inceleyerek, kuralı sezme ve kurala varma çalışmalarıyla muhakeme edebilmesini,
3. Güzel metinlerin zevkini tadarak, duygusunu ve Türk diline olan sevgisini,
4. Türlü metin incelemeleriyle doğru karar verme yeteneğini,

5. Okuma ve özellikle yazma çalışmalarıyla düşünme gücünü,

6. Söz ve yazıyla anlatım konusundaki çalışmalarla da güzel konuşma ve yazma alışkanlığını geliştirir (Tekişık, 1994).

Türkçe dersi diğer derslerin başarısı açısından da önem taşımaktadır. Çünkü ana dilini iyi kullanan, okuduğunu anlayıp yorumlayabilen bir öğrenci diğer derslerde de başarıyı yakalayacaktır (Albayrak ve Erkal, 2003).

2.1.6. Türkçe Öğretiminde Temel Beceriler

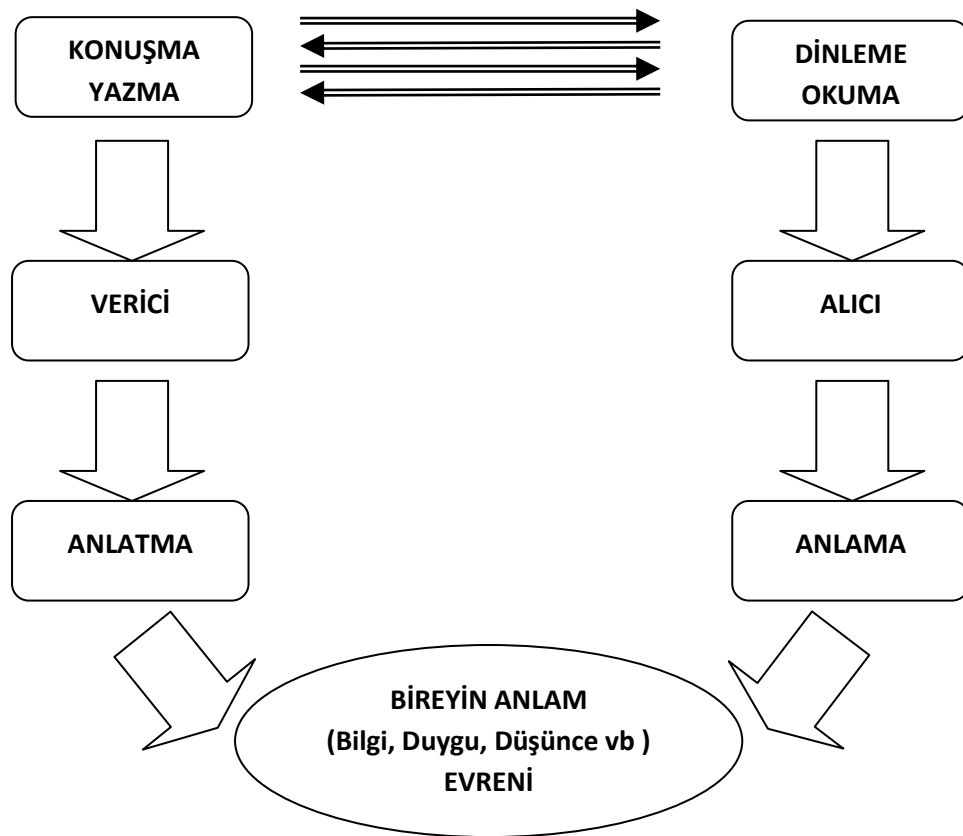
Öğrencilerde dinleme, konuşma, okuma, yazma gibi becerileri geliştirmeye yönelik etkinlikler bütünü olan Türkçe öğretimi bir bilgi dersi olmaktan çok bir beceri ve alışkanlık kazandırma dersidir (Sever, 2004: 4). Türkçe dersinde bilgiye ulaşma, bilgiyi yorumlama ve yeni bilgiler üretme alışkanlığı kazandırabilmek için öğrencilere bazı temel becerilerin kazandırılması gerekir.

Temel beceriler, öğrencilerin dil becerilerindeki gelişimleriyle bağlantılı, yatay olarak bir yılın sonunda, dikey olarak da sekizinci sınıfın sonunda kazanacakları ve hayat boyu kullanacakları temel becerilerdir. Türkçe Öğretimi içerdiği kazanımlarla bu temel becerilerin gelişmesini sağlamalıdır. Ulaşılması beklenen temel beceriler MEB tarafından yayınlanan “İlköğretim Türkçe Dersi (6,7,8. Sınıflar) Öğretim Programı”nda şu şekilde açıklanmıştır:

- Türkçeyi doğru, güzel ve etkili kullanma
- Eleştirel düşünme
- Yaratıcı düşünme
- İletişim kurma
- Problem çözme
- Araştırma
- Karar verme
- Bilgi teknolojilerini kullanma
- Girişimcilik

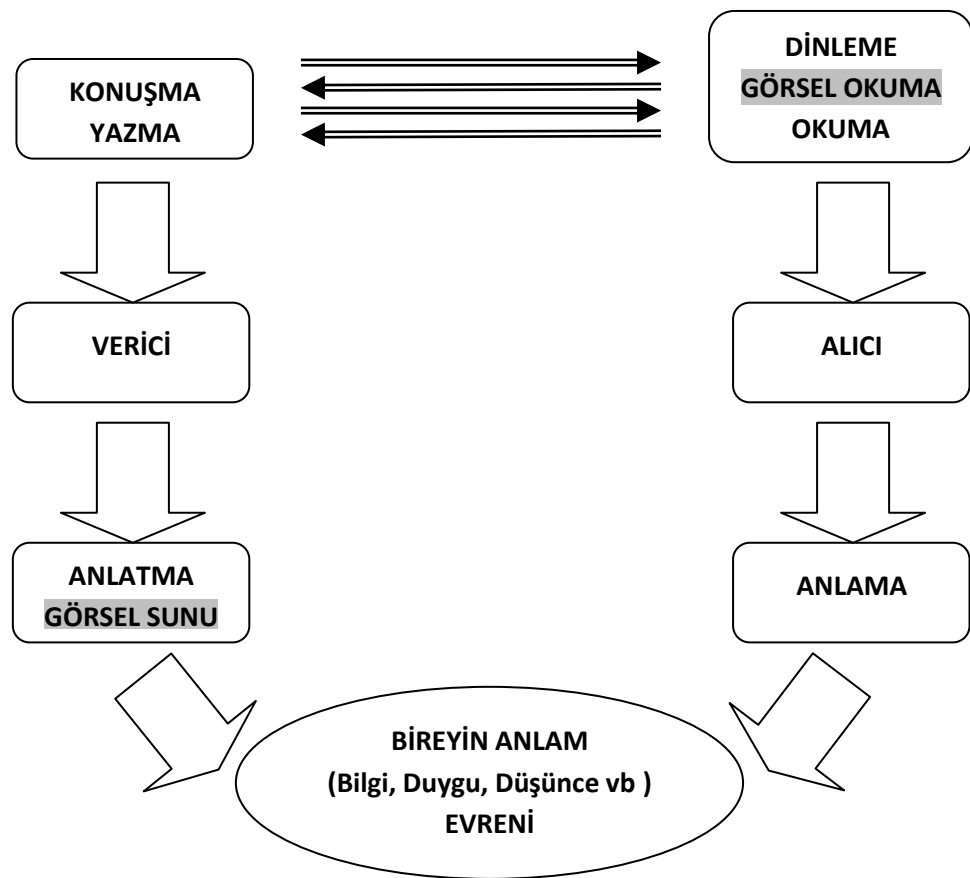
2.1.7. Öğrenme Alanları

Türkçe Öğretiminde öğrencilerin kazanımlar ve etkinlikler yoluyla dinleme/izleme, konuşma, okuma, yazma becerilerini geliştirmeleri, dilimizin imkân ve zenginliklerinin farkına vararak Türkçeyi doğru, güzel ve etkili kullanmaları hedeflenmektedir. Ana dil öğretiminin temel etkinlikleri olan “konuşma” ve “yazma” bir “anlatma”; “dinleme” ve “okuma” da bir “anlama” eylemidir. Anlama, konuşma ya da yazıyla aktarılanı algılamaktır. Anlatma ise duygu, düşünce tasarım ve yaşantıların söz ya da yazıyla aktarımıdır. Okuma ve dinleme, temel nitelikleriyle bir “anlama”; yazma ve konuşma da bir “anlatma” sürecidir (Sever, 2004: 300).



Şekil 2.1. Ana dili öğretiminin etkinlik alanları (Sever, 2004’ten uyarlanmıştır)

Yeni İlköğretim Türkçe Dersi Öğretim Programı ve Kılavuzu (2009: 9)’nda görsel okuma ve görsel sunu da ana dili öğretiminin temel etkinlikleri arasında kabul edilmiştir. Yeni programda beceriler dilin öğrenme alanları olan dinleme, konuşma, okuma, yazma, görsel okuma ve görsel sunu içinde birlikte ele alınmaktadır. Bunlar öğrenme sürecinde karşılıklı olarak birbirini etkilemekte ve tamamlamaktadır. Bu nedenle Türkçe öğretiminde dinleme, konuşma, okuma, yazma, görsel okuma ve görsel sunu öğrenme alanları bir bütün olarak ele alınmaktadır.



Şekil 2.2. Yeni ilköğretim Türkçe dersi programında Türkçe öğretiminin etkinlik alanları

Türkçe öğretiminde dinlediklerini, izlediklerini ve okuduklarını anlayan; duygu, düşünce ve hayallerini anlatan; eleştirel ve yaratıcı düşünen, sorumluluk üstlenen, girişimci, çevresiyle uyumlu, olay, durum ve bilgileri kendi birikimlerinden hareketle araştırma, sorgulama, eleştirme ve yorumlamayı alışkanlık hâline getiren, estetik zevk kazanmış ve millî değerlere duyarlı bireyler yetiştirilmesi amaçlanmıştır. Bu amaçlara ulaşabilmek için İlköğretim Türkçe Dersi Öğretim Programında (2006: 5-8) “okuma, dinleme/izleme, konuşma, yazma” öğrenme alanları ile “dil bilgisi” hem kendi içlerinde hem de birbirleriyle bir bütünlük içerisinde ele alınarak ilişkilendirildiği belirtilmektedir. Türkçe Programında belirtilen bu öğrenme alanları şu şekilde ifade edilebilir:

a. Dinleme/İzleme

Dinleme/izleme, iletişim kurmanın ve öğrenmenin temel yollarından biri olup verilen iletiyi doğru bir şekilde anlama, yorumlama ve değerlendirme becerisidir. Görsel ve işitsel araçların hayatın her alanında giderek yaygınlaşması ve bu araçların eğitimde kullanılması etkili bir dinleme/izleme eğitimi gerektirmektedir. Bu becerinin geliştirilmesiyle, öğrencilerden dinlediklerini/izlediklerini sıralama, sınıflama, sorgulama, ilişkilendirme, eleştirme ve bunlarla ilgili çıkarımlarda bulunma gibi üst becerileri gerçekleştirmesi beklenmektedir.

Programda dinleme/izleme öğrenme alanı; öğrencilerin iyi bir dinleyici/izleyici olabilmesine yönelik olarak hazırlanmış düzeye uygun kazanımlar ile bu kazanımları hayata geçirmeye yönelik etkinliklerden oluşmaktadır. Öğrencilerin düzeylerine yönelik olarak hazırlanan kazanımların, uygun etkinliklerle desteklenerek uygulanması, öğrencilerin etkili iletişim kurmalarını ve toplum hayatına aktif birer dinleyici/izleyici olarak katılmalarını sağlayacaktır.

b. Konuşma

Konuşma; bireyin sosyal hayatında iletişim kurmasını, bilgi ve birikimlerini paylaşmasını, duygu, düşünce, hayal ve gözlemlerini ifade etmesini sağlayan en etkili araçtır. Programda, konuşma becerisinin geliştirilmesiyle; öğrencilerin Türkçenin estetik zevkine vararak ve zengin söz varlığından faydalanarak kendilerini doğru ve

rahat ifade edebilmeleri, sosyal hayatta karşılaştıkları sorunları konuşarak çözebilmeleri, yorumlayıp değerlendirebilmeleri amaçlanmaktadır. Bu amaçlarla programdaki konuşma etkinlik örneklerinde; birikimlerden, çeşitli görsel ve işitsel materyallerden yararlanma, düşüncelerini mantık akışı ve bütünlük içinde sunma, karşılaştırma yapma, sebep-sonuç ilişkisi kurma, sınıflandırma, değerlendirme, özetleme gibi anlamayı ve zihinsel becerileri geliştirici çalışmalara yer verilmiştir.

Konuşma öğrenme alanı, öğrencilerin çevreleriyle iletişim kurmaları, iş birliği yapmaları, ortak karar vermeleri ve karşılaştıkları sorunları çözmeleri açısından da önemlidir. Bu nedenle öğretmenin konuşma etkinliklerinde öğrencilerin her birinin ayrı ayrı söz almalarını sağlayarak, onları bu çalışmalara katması gerekmektedir. Hayatın her alanında doğru, güzel, etkili konuşan ve konuşulanları doğru anlayıp yorumlayan bireylerin yetiştirilmesi, onların diğer dil becerilerinde de başarılı olmalarına bağlıdır. Bu nedenle konuşma öğrenme alanının okuma, yazma ve dinleme/izleme öğrenme alanlarıyla desteklenmesi gerekmektedir.

c. Okuma

Okuma, ses organları ve göz yoluyla algılanan işaret ve sembollerin beyin tarafından yorumlanarak değerlendirilmesi ve anlamlandırılması sürecidir. Okuma becerisi, öğrencinin farklı kaynaklara ulaşarak yeni bilgi, olay, durum ve deneyimlerle karşılaşmasını sağlar. Dolayısıyla bu beceri; öğrenme, araştırma, yorumlama, tartışma, eleştirel düşünmeyi sağlayan bir süreci de içine alır. Programda okuma öğrenme alanıyla, öğrencilerin günlük hayatlarında karşılaştıkları yazılı metinleri doğru, akıcı bir biçimde ve uygun yöntemleri kullanarak okuyabilmeleri, okuduklarını değerlendirip eleştirel bir bakış açısıyla yorumlayabilmeleri ve okumayı bir alışkanlık hâline getirebilmeleri amaçlanmıştır.

Programda yer alan okuma öğrenme alanında; okuma kuralları, okunan metinlerin anlaşılması ve çözümlenmesi, anlamlandırılması, okunan metinlerin değerlendirilmesi ve okumanın bir alışkanlık hâline dönüştürülmesine yönelik olarak çeşitli kazanım ve etkinliklere yer verilmiştir. Bununla birlikte, söz varlığını zenginleştirmeye ve araştırmaya yönelik olarak verilen başlıklar, bütün dil becerilerini kapsayan bir önem arz etmektedir.

ç. Yazma

Yazılı anlatım, bireyin kendini doğru ve amacına uygun olarak ifade etmesinde ve iletişim kurmasında en etkili araçlardan biridir. Türkçe Öğretim Programında yazma becerisinin geliştirilmesiyle; öğrencilerin duygu, düşünce, hayal, tasarı ve izlenimlerini dilin imkânlarından yararlanarak ve yazılı anlatım kurallarına uygun şekilde anlatmaları, yazmayı kendini ifade etmede bir alışkanlığa dönüştürmeleri ve yazma yeteneği olanların bu becerilerini geliştirmeleri amaçlanmaktadır. Uzun bir süreç isteyen yazma becerisinin kazanılması ve istenen amaçlara ulaşılması, ancak çeşitli ve özendirici yazma uygulamalarıyla mümkün olur.

Yazma becerisinin bilgi, birikim ve dili etkili kullanmayı gerektirdiği göz önüne alınarak bu sürecin dinleme/izleme, konuşma, okuma ve dil bilgisi etkinlikleriyle de desteklenmesi gerekmektedir. Hikâye, roman, şiir gibi türlerde ürün vermek, bireysel yetenek ve yaratıcılık gerektirse de öğrencilerin duygu, düşünce, hayal ve izlenimlerini doğru, açık, anlaşılır ve yazma kurallarına uygun şekilde anlatmaları yazma tekniğine uygun bilgi ve beceriler kazandırılarak sağlanabilir. Öğretmen, farklı yöntemlere uygun etkinliklerle yazmayı öğrenciler açısından zevkli hâle getirerek yazma alışkanlığı kazanmalarına yardımcı olmalı, öğrencilerin hangi türlerde yazmaya yetenekli olduğunu belirleyerek onları başarılı olduğu türlerde yazmaya yönlendirmelidir.

d. Dil Bilgisi

Dil bilgisi; bir dilin dinleme/izleme, konuşma, okuma, yazma öğrenme alanlarını destekleyen kurallar bütünüdür. Öğrenci açısından Türkçenin yapısını oluşturan ve işleyiş kurallarını tanımlayan bilgilere sahip olmak oldukça önemlidir; ancak daha da önemli olan bu kuralların konuşma, yazma, dinlemeyle ilgili dil etkinliklerinde uygulanmasıdır. Dolayısıyla dil bilgisi öğretimi kuramsal bilgilere değil, uygulamaya dayanmalıdır. Bu amaçla dil bilgilerinin öğretiminde, kuralların verilmesinin yanında, bu kuralların kelime, cümle ve metin düzeyindeki uygulamaları amaçlanmıştır.

Programda, Türkçenin kurallarıyla ilgili kazanımlar, öğrencilerin düzeylerine uygun olarak ve aşamalı bir biçimde verilmiştir. Dil bilgisinde kolaydan zora ilerleyen bir sıra izlenmiş olup konuların birbiriyle olan ilişkileri gözetilmiştir. Türkçeyle ilgili

kural ve bilgilerin örneklerden hareket edilerek verilmesi uygun görülmüştür. Ayrıca dil bilgisi konularının birer beceriye dönüşmesi için konuların konuşma ve yazma becerileriyle ilişkilendirilmesi gerekmektedir. Dil bilgisiyle ilgili kazanımların değerlendirilmesinde, kuralların metin veya cümle bütünlüğü ve bağlamı içerisinde ele alınması gerektiği vurgulanmıştır.

2.1.8. Türkçe Öğretiminde Öğrenme ve Öğretme Süreci

Günümüz öğretmenlerinden beklenen en önemli görev; topluma yaratıcı, eleştirel ve çok yönlü düşünebilen, öğrenmeyi öğrenen, problem çözebilen, kendi öğrenmesinden sorumlu olan ve sağlıklı kararlar verebilen bireyler yetiştirmektir (Saban, 2005: 169). Bunun için Türkçe derslerinde ansiklopedik bilgiler verme yerine; konuları ve olayları derinliğine anlama ve eleştirel düşünme esas alınmalıdır. Okullar öğrencileri gelecek için gerekli bilgiyle yüklemek yerine, öğrenmeyi öğretmelidir. Bilgi, formal disiplin alanlarının öğretmen tarafından öğrenciye yüklenmesi ile değil; formal disiplinlerin ışığı altında etkileşim ile elde edilmelidir (Özden, 1999: 75). Buna göre öğretmen öğretme sürecinin etkili olması için sürekli yeni arayışlar içine girmeli, değişik yöntem ve teknikler bulup kullanmalıdır.

Türkçe öğrenme ve öğretme süreci Türkçe programında detaylı olarak ele alınmıştır. Programa (2006: 9) göre Türkçe öğretimi süreci baştan sona kadar öğrencinin birikim, beceri ve gelişimlerini göz önünde bulunduran ve öğrenciyi merkeze alan bir yaklaşımla ele alınmalıdır. Öğrenme etkinlikleri bir bütünlük içinde değerlendirilmeli, öğrencinin katılımını gerektiren bireysel farklılıklara duyarlı, bağımsız veya grup içinde öğrenmeyi özendiren, öğretim etkinliklerini okul dışına da taşıyan uygulamalara yer verilmelidir. Türkçe programı, bu uygulamaların hazırlanırken ve uygulanırken mevcut kazanımlara yönelik olmasına dikkat çekerken, öğrencilerin ilgi ve ihtiyaçları göz önünde bulundurulmasına ve etkinliklerin öğrenci seviyesine uyarlanmasına da izin vermektedir.

Etkinlikler, öğrenci merkezli ve öğrenme sürecinde öğrencinin etkin bir rol üstlenmesini sağlayacak şekilde hazırlanmalıdır. Öğrencilerin birbirleriyle ve öğretmenleriyle sürekli iletişim içinde olmaları ve etkinliklerin her aşamasında katılımcı olarak yer almaları programın uygulanması açısından önemlidir. Yapılan etkinliğin veya

benzerinin öğrenciler tarafından planlanıp uygulanması gerekmektedir (İlköğretim Türkçe Dersi Öğretim Programı, 2006: 9).

Öğrenme ve öğretme sürecinde öğrencilere Türkçeyle ilgili bilgi ve becerileri kazandırmanın yanında, onların yeni bilgi ve çözümler üretmeyi alışkanlık hâline getirmelerini de amaçlanmalıdır. Öğrencilerin bütün öğretim etkinliklerine etkin olarak katılımı sağlanırken, öğretmen ise bu süreç içinde öğrenciyi yönlendiren, ona yardımcı olan ve kendini geliştirmesinde yol gösteren bir rehber konumunda olmalıdır. Programa 2006: 9) göre öğretme sürecinde yapılabilecek etkinlikler aşağıdaki çerçevede ele alınabilir:

- Öğrenciler, karşılaştıkları sorunlara bireysel veya grup olarak yaratıcı çözümler üretir, bu bilgi ve deneyimlerini geliştirerek sosyal çevreleriyle paylaşır.
- Öğrenciler, bağımsız olarak öğrenmeyi, çeşitli araştırma teknikleriyle bilgiye ulaşmayı, değerlendirmeyi, sorgulamayı ve yorumlamayı hayatının bütün safhalarında bir alışkanlık hâline getirir.
- Öğretmen, öğrenme sürecinde öğrencilerin karşılaştığı zorluklarda onlara yardımcı olur ve yapıcı eleştirilerle onları yönlendirir.
- Öğretmen, öğrenme sürecinin her aşamasında öğrencilerin ürünlerini dikkate alır ve onları destekler.
- Öğretmen, öğrencilerin öğrenme etkinlikleri içindeki gelişimlerini izler, değerlendirir, onları kendilerini değerlendirmeye özendirir.
- Dil becerileri bir bütünlük ve devamlılık gösterdiğinden, öğretmen öğrencilerin aileleriyle iş birliği içinde olmalı, okul dışında da bu becerilerin geliştirilmesini sağlayıcı etkinlikler düzenlemelidir.

2.1.9. Türkçe Öğretiminde Yöntem

Öğrencilere eğitim yoluyla davranışların nasıl kazandırılacağı sorusu, öğretimde yöntem konusunu ortaya çıkarmıştır. “Öğretim yöntemi bir sorunu çözmek, bir deneyi sonuçlandırmak, bir konuyu öğrenmek ya da öğretmek gibi amaçlara ulaşmak için bilinçli olarak seçilen ve izlenen düzenli yoldur” (Yaşar, 1998b: 67). Yöntem, öğretimde önemli bir işleve sahiptir. Çünkü öğretim ancak belirli yöntemlerle

gerçekleştirildiği zaman, arzu edilen davranışlar kolayca öğrencilere kazandırılabilir. Çağdaş eğitim çok yönlü, öğrenciyi merkeze alan ve sorgulayıcıdır. Bireysel farklılıkları göz önüne alarak farklı ve çok çeşitli öğretim yöntemleri kullanılmalıdır. Bu bakımdan Türkçe öğretiminde de yöntem, öğrencilerin öğrenme etkinliklerine rehberlik etme sürecidir.

Sınıf öğretmenleri ve Türkçe öğretmenleri çoğu derslerinde geleneksel öğretim yöntemlerini kullanmaktadır. Oysa geleneksel yöntemler öğrenciyi pasif alıcı konumunda tutmaktadır. Bu sebeple bilgilerin unutulmasını önleyecek, bilgilerin öğrencinin yaşamına katılmasında araç olacağı çağdaş öğrenme yöntemlerine ihtiyaç vardır (Özkal, 2001: 346). Geleneksel yöntemdeki Türkçe derslerinin işleniş biçimi öğretmen merkezli ders anlatımına dayanmaktadır. Bu anlayışta sınıf sessiz olursa öğrenme daha iyi gerçekleşir inancı vardır. Bu durum öğretmeni sınıftan soyutlamakta ve temel materyal olarak ders kitabının kullanımı ve öğrencilerin tek başına çalışmalarını esas alınmaktadır. Böylece soyut bilgilere daha fazla yer verilmekte, anlatım, soru-cevap ve ezbere öğrenme olmaktadır (Yanpar, 2001: 1178). Oysaki günümüz bilgi çağı, toplumlar ise bilgi toplumu olarak anılmaktadır. Bilgi toplumunda bilgi bir amaç değil, bir araçtır. “Bilgi toplumunun bireylerini yetiştirmek için; düşünen, bilgi üreten, öğrenirken sorgulayan, olayları basit sebep sonuç ilişkisinin dışında çok yönlü bir bakışla irdeleyen, yaratıcı, kendisine güvenli insanların yetişebileceği eğitim ortamlarının düzenlenmesi gerekmektedir (Oktay, 2001: 25-26). Bu nedenle eğitim amaçları ve öğretim yöntemleri değişme ve gelişmelere göre sürekli gözden geçirilmelidir.

Düzgün amaçlar belirlenmiş olsa da geleneksel yöntemlerden kopulmadan ve ezberci eğitime devam ederek Türkçe öğretiminde amaca ulaşmak olanaksızdır. Bu nedenle Türkçe öğretiminde başarıyı yakalayabilmek ve Türkçe eğitiminin amaçlarına ulaşabilmesi için çağdaş yöntemler ve uygulamalar etkin hale getirilmelidir. Her öğrenci de bireysel olarak farklı ilgi, beceri ve donanıma sahip olduğundan Türkçe Öğretiminde farklı ve her öğrenciyi kapsayacak nitelikte ve çeşitlilikte öğretim yöntemleri kullanılmalıdır. Aşağıda çeşitli öğretim yöntemlerinin kullanımında öğrenilenlerin hatırdakalma oranları gösterilmiştir:

Yöntemlerin Ortalama Hatırda Tutma Oranı

Anlatım %5

Okuma %10

Görsel- İşitsel %20

Gösterme %30

Tartışma %50

Yaparak Öğrenme %75

Diğerlerine öğretme-öğrendiklerini kullanma %90 (Açıkgöz, 2005: 51).

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

Türkçe dersi çok yönlü bir ders olduğu için bu dersle ilgili çalışmalar sırasında birden çok yöntemin kullanılması zorunludur. Seçilen yöntemlerin çocuğa göre olmasına, çocuğun algılama kapasitesine uygun olmasına dikkat etmek gerekmektedir. Yöntemin bir amaç değil; bir araç olduğunu unutmadan, uygun zaman ve konuda, uygun yöntem kullanılabilmelidir (Ünalın, 2001: 68).

Türkçe öğretiminde kullanılan bazı yöntem ve teknikleri şu şekilde ele alabiliriz:

- a)** Düz Anlatım Yöntemi (Takrir-Anlatım)
- b)** Soru Cevap
- c)** Tartışma
- d)** Gezi, Gözlem ve İnceleme Yöntemi
- e)** Gösterip Yaptırma Yöntemi
- f)** Rol Oynama Yöntemi
- g)** Dramatizasyon (Oyunlaştırma) Yöntemi
- h)** İnşat Yöntemi

- i) Tümevarım ve Tümdengelim Yöntemleri
- j) Çözümleme ve Bireşim Yöntemleri
- k) Özetleme Yöntemi
- l) Beyin Fırtınası
- m) Kavram Haritası
- n) Balık Kılçığı
- o) Zihin Haritası

2.1.10. Türkçe Öğretiminde Kullanılan Araç Gereçler

Eğitimde araçlar, daha iyiyi kısa zamanda elde etmeye yararlar. Türkçe öğretiminde, en belli başlı ve yaygın araç olarak geleneksel ders kitabını görürüz. Bunun yanında, Türkçe derslerinin yeterli bir sınıf kitaplığı eşliğinde yapılması, okul kitaplığından ve kütüphaneden yeterli ölçüde yararlanılması zorunludur. Çünkü Türkçe öğretimi, ulusumuzun ve bütün insanlığın duygu ve düşünce ürünlerine dayalı olarak yürütülür. Bu ürünler de en geniş ölçüde “kitap” ta bulunur, saklanır ve yayılır (Sandıkçı, 2006: 27).

Türkçe öğretiminin amaçlarına ulaşabilmek için, ders kitabı elbette yetmez. Bunun yanında çeşitli yardımcı ve kaynak kitaplar, ansiklopediler, sözlükler, kılavuzlar, kelime defteri, gazeteler, dergiler vb. kaynaklar da Türkçe öğretimi için önem taşır. Günümüzde en çok kullanılan araç ise muhakkak bilgisayar ve internet olmuştur. Öğretmen internetten ne zaman, hangi konulardan nasıl yararlanacağını öğretmeli; konu ile ilgili ödevler, araştırma konuları vermelidir.

İletişim araçlarının çok öne çıktığı günümüzde dil öğretirken televizyon, video, bilgisayar, tepegöz ve kasetçalar gibi araçlardan yararlanarak dört temel becerinin daha iyi kavratılacağı, öğrenilenlerin daha kalıcı olacağı herkes tarafından kabul edilen bir gerçektir (Barın, 2004: 23). Özellikle yeni programla birlikte kitle iletişim araçları (gazete, dergi, TV) en etkin kullanıla araçlardır.

Öğrenmenin etkili ve kalıcı olabilmesi için, öğrenilenler birçok duyumuza hitap etmelidir. Bu anlamda yöntem-teknik ve araç-gereçler; analiz yapan, sorgulayan, sınıflayan, üreten bireyler yetiştirilmesi için kullanılmalıdır. Türkçe öğretimi, yalnızca

dilsel metinlerle yürütülen bir süreç olmaktan çıkarılıp görsel, işitsel metinlerle de desteklenerek yürütülmelidir. Türkçe öğretiminde, öğrencilerin duygu ve düşünceleri; sözcük, renk, çizgi ve seslerin anlam oluşturma olanaklarıyla uyarılmalı; öğrenciler, öğretmenin kılavuzluğunda, bilişsel, duyuşsal becerilerle donatılmalıdır (Sever, 2004: 27). Bu nedenle ilköğretim düzeyinde Türkçe derslerinde kullanılması önerilen araçlar; görsel, işitsel ve görsel-işitsel olmak üzere genelde üç grupta ele alınabilir. Kullanılan kitaplar ve basılı gereçler, yazı tahtası, resimler, projektörler görsel araçlar arasında yer alırken; radyo, teyp, kasetçalar, plaklar, müzik seti gibi araçlar işitsel arasında yer alır. Bilgisayar, televizyon, cd, video, filmler gibi araç gereçler görsel-işitsel araçlar arasında yer alır.

2.1.11. Türkçe Dersinde Değerlendirme Süreci

Değerlendirme, ölçme sonuçlarının bir ölçüte (kriter) vurularak bir yargıya ulaşılmasıdır. Değerlendirmede, bir gözlem ya da ölçme sonucu ile bir ölçüt gereklidir. Bu ölçüte göre eğitim başlangıcından bitişine kadar özel bir çevre içinde kontrollü olarak yürütülür. Sürecin belli aşamalarında ve sonunda değerlendirme işlemi yer alır (Temel, 2010: 4).

Türkçe dersi sürecinin amacına ulaşabilmesi için yapılan tüm etkinliklerin değerlendirilmesi gereklidir. Yeni İlköğretim Türkçe Dersi Öğretim Programı (2006: 5-8)'nda değerlendirme aşamalarında, öğrencilerin kendilerini değerlendirme ölçütlerine yer verilerek yalnızca öğretmenin değil, öğrencinin kendisinin ve arkadaşlarının da bu sürece katılması amaçlanmıştır. Bu yeni tutum öğrencilerin eleştirme, değerlendirme ve yorumlama becerilerinin geliştirilmesine de yardımcı olacaktır. Ayrıca öğrencilerin kendilerini veya birbirlerini değerlendirmeleri, hedeflenen kazanımların daha da kalıcı olması açısından, öğrencilerin yeteneklerini geliştirmeleri yönünden de önemli görülmüştür.

Programda, öğrencilerin kullanacağı değerlendirme ölçütleri ile yapılan etkinlikleri değerlendirmeye yönelik formlar etkin olarak kullanılması gerektiği vurgulanmıştır. Bu formların kullanılması süreci verimli kılacak ve öğretmene nesnel bir değerlendirme imkânı sağlayacaktır.

2.1.12. Türkçe Öğretimi Uygulamalarına İlişkin Saptamalar

Yeni müfredat programı öncesinde Türkçe öğretimi uygulamalarına yönelik birçok eleştiriye yer verilmiştir. Bu açıdan Türkçe öğretimi amaçlarına genel bir çerçevede baktığımızda; okuma, dinleme, konuşma ve yazma becerilerinin geliştirilmesine yönelik doğru ifadeler taşıdığı görülmektedir. Ancak amaçların doğru yazılmış olması tek başına yeterli olmamaktadır. Türkçe öğretimi uygulamalarının ve programın değişmesini zorunlu hale getiren bazı saptamalar şöyledir:

Sever; uygulamada kendini iyi ifade edebilmenin ve yaşamdaki başarının temelini oluşturan ana dili eğitiminin amaçlarına tam anlamıyla ulaşamadığı ve istenilen verimin alınamadığını belirtmektedir. O'na göre öğrencilerin eleştirel düşüncelerini geliştirici, okuduğunu anlayan, anladıklarından çıkarım yapmayı ve yorum yapmayı öğreten, yaratıcı bir eğitim ne yazık ki verilememektedir. Türkçe dersinin aynı zamanda bir sanat eğitimi süreci olduğunun göz ardı edilmesi nedeniyle, öğrencilerin yaratıcı yetileri yeterince geliştirilememektedir (Sever, 2004: 31). Eleştirel düşünemeyen, bilgi üretemeyen, okuryazar fakat okumayan, ezberci bir toplum olduğumuz sürekli gündeme gelmiştir.

Dilidüzgün; ders kitaplarımızın dayandığı anlayışın üretmekten çok hazır bilgiyi bellemeye, dil ve edebiyat bilgileri üzerine bilgiler aktarmaya yönelik olduğundan Türkçe dersinin genel amaçlarını karşılayacak nitelikte olmadığını vurgulamaktadır. Dersin amaçlarını aşamalara ayıran öğretim programı ise yoğun olduğu kadar ders kitaplarına sıkı sıkıya bağlı tek öğretim gereci olarak görülmektedir. Türkçe öğretiminin amaçları, çağdaş bireyler yetiştirmek, okuyan ve düşünen insanlar yetiştirmek için uygun bir çerçeve çizmektedir. Ancak uygulamada yöntem sorunu ve metin seçimi konusundaki bazı eksiklikler yüzünden bu amaçlara istenilen düzeyde ulaşamamış olduğumuz görülmektedir (Dilidüzgün, 2003: 21).

Kavcar; yurdumuzda ilkokul çocuğundan yükseköğrenim görmüş kimselere kadar her yaşta insanımızda Türkçeyi kullanma açısından eksikliklere rastlandığını, anlatım, yazım ve noktalama bakımından genelleşmiş yanlışlıklar görüldüğünü belirtmektedir. Üniversite okuyan gençlerimizin büyük çoğunluğunda bile, önemli dil ve anlatım kusurları ile karşılaşılıyor. Bundan dolayı öğrencilerimize özellikle düzgün

yazma, doğru düşünme, duygu ve düşüncelerini etkili biçimde anlatma becerisi kazandırma konusunda daha da özenle eğilmek zorundayız (Kavcar, 1999: 143). Günümüzde üniversite mezunu olduğu halde dilekçe yazmayı beceremeyen, iş görüşmesine dahi yanında bir yakınıyla giden, anlamada ve anlatımda sorunlu, kendini ifade edemeyen birçok insanla karşılaşmaktayız.

Dünya çapında yapılan PIRLS (Uluslararası Okuma Becerilerinde Gelişim Projesi) ve PISA (Uluslararası Öğrenci Başarılarını Değerlendirme Programı) gibi eğitim araştırmalarının sonuçları, ülkemizde Türkçe ders amaçlarının yerine getirilemediği sonucunu ortaya koymuştur. Bilginin yaşamla ilişkilendirilmesine ve metinden çıkarımlar yapmaya ağırlık verilerek yapılan bu araştırmalar ülkelerin eğitim sistemleriyle kıyaslanarak eğitim sistemindeki farklılıkları, güçlü ve zayıf yönleri ortaya koyabilmektedir.

a. PIRLS Araştırması

Okuma becerilerinin ölçülmesi konusunda Türkiye'nin katıldığı ilk uluslararası uygulama PIRLS'dir. 2001 yılı Mayıs ayında uygulanan PIRLS, çoktan seçmeli ve açık uçlu soruların bir arada bulunduğu ve ilköğretim 4. sınıf (9 yaş grubu) öğrencilerinin okuma becerileri, okuma alışkanlıkları, öğrencilere okuma becerisini kazandırmak için öğretmenlerimizin uyguladıkları öğretim yöntemleri gibi konuları araştıran Türkiye dahil 35 ülkenin katıldığı bir projedir. Okuma becerileri, okuma alışkanlıkları, öğrencilere okuma becerisi kazandırmak için öğretmenlerimizin uyguladıkları öğretim yöntemleri, öğretim materyalinin yeterli olup olmadığı, öğrencilerin okuma becerilerini kazanmalarında ailelerin katkıları gibi konular uluslararası standart test ve anketlerle belirlenmektedir. Projeye katılan ülkelerin verileri karşılaştırılarak benzerlik ve farklılıklar ortaya çıkarılmaktadır. PIRLS okuma becerilerinin ölçülmesi konusunda Türkiye'nin katıldığı ilk uluslararası uygulamadır.

PIRLS araştırmasında metne bağlı sorularda başarı oranımız uluslararası ortalamaya yakinken; düşünmeyi, yorumlamayı ve metinden çıkarımlar yapmayı gerektiren sorularda Türkiye ortalaması birden düşmekte ve uluslararası ortalama ile aradaki farkın açıldığı görülmektedir. PIRLS araştırmasında Türkiye, 35 katılımcı ülke arasında 28. sırada yer almıştır, Türkiye'nin standart puanı 449'dur. Bu puan

uluslararası ortalamadan 51 puan düşüktür. Bu sonuçlar, Türk öğrencilerin okuma becerileri açısından uluslararası ölçülerden çok aşağı seviyede olduklarını göstermektedir (Pekkaya, 2007: 28-33).

b. PISA Araştırması

2003 yılı Mayıs ayında OECD (Ekonomik İşbirliği ve Kalkınma ve Örgütü) üyesi ülkeler arasında gerçekleştirilen PISA araştırması, öğrencilerimizin yetersiz olduğu alanları belirlemek ve diğer Avrupa ülkeleriyle kıyaslamak amacıyla uygulanmıştır. PISA’da okuma, matematik, fen bilimleri ve problem çözme alanlarında öğrencilerin yeterlilikleri ölçülmüştür. PISA araştırmasında ölçülmeye çalışılan nitelik, öğrencilerin okulda müfredat kapsamında ele alınan konuları ne dereceye kadar öğrendikleri değil, gerçek hayatta karşılaşılabilecekleri durumlarda sahip oldukları bilgi ve becerileri kullanabilme yeteneği, öğrencilerin düşüncelerini analiz edebilme, akıl yürütme ve okulda öğrendikleri fen ve matematik kavramlarını kullanarak etkin bir iletişim kurma becerisine sahip olup olmadıklarıdır. Kısaca PISA araştırmasının amacı; Brezilya’dan Güney Kore’ye, ABD’den Finlandiya’ya uzanan yaygın bir alanda yer alan eğitim kurumlarının çağımızın beklentilerine yanıt verebilen insan kaynağını yetiştirip yetiştiremediğini ortaya çıkarmaktır (Tapan, 2003: 99).

PISA’da okuryazarlık bilgiyi anlamaya ve iletmeye yarayan araç olarak tanımlanır. Okuma becerisi ise okumanın etkin bir şekilde belirli bir amaca ve göreve yönelik olarak gerçekleştirilmesidir. Okuma becerisi metin, okurun metne yaklaşımı ve metnin kullanım amacı olarak üç boyutta ele alınmaktadır.

Dil eğitiminin bütün işlevlerine rağmen; kırk ülkedeki eğitim düzeyinin 15 yaşındaki öğrencilerin başarı düzeylerinin dikkate alınmasıyla değerlendirildiği 2003 OECD PISA anketinin sonuçlarına göre ana dili eğitimimizde çeşitli sorunların olduğu ortaya çıkmıştır. MEB PISA 2003 Projesi Ulusal Nihai Raporu (2005: 117)’na göre Türkiye, yazılı bir metni okuyup anlama becerisi sıralamasında 40 ülke arasında 34. sırada yer almıştır.

MEB PISA 2003 Projesi Ulusal Nihai Raporu (2005: 118)’na göre Türkiye ile ilgili 2003 PISA sonuçları, OECD istatistikleri ile karşılaştırılmalı bir biçimde Tablo 2.1.’de verilmiştir:

Tablo 2.1.

2003 PISA, Türkiye’deki 15 Yaş Grubu Öğrencilerinin Okumada Değişik Düzeylere Dağılımını Gösteren Yüzdelere Tablosu

2003 PISA	Ortalama	1.Düzye Altı	1.Düzye 358-420	2.Düzye 421-482	3.Düzye 483-544	4.Düzye 545-606	5.Düzye 607-668
Türkiye	441	12,5	24,5	30,9	20,8	7,7	3,8
OECD Tüm	488	8,1	13,6	22,9	27,2	20,1	8,1
OECD Ort.	494	6,7	12,4	22,8	28,7	21,3	8,3

MEB PISA 2003 Projesi Ulusal Nihai Raporu (2005: 118)’dan uyarlanmıştır.

Tablo 2.1.’de görüldüğü üzere PISA 2003’te ülkemizdeki öğrencilerin %67,7 ikinci düzey veya altında yer almaktadır. PISA’da beş seviye grubu varken daha üçüncü seviye sorusunda başarı sonucu %20,8’de kalmıştır. OECD ortalaması puanının 494 olduğu okuma becerilerinde de Türkiye 441 puan alarak sonuncu sıralarda yer almıştır. Bu durum bilginin yaşamla ilişkilendirilmesi ve metinden çıkarım yapabilme, yorum yapabilme ve en önemlisi ana dilinde düşünebilme konusundaki başarısızlığımızı göstermektedir. Okuma becerilerinin kişinin okuma yetisinin gelişmesi, onun hem kendini geliştirmesini, hem de toplumsal yaşamla kurulacak ilişkisini güçlendirmesi, diğer derslerdeki ve yaşamdaki başarısı açısından temel işlev taşıdığı düşünüldüğünde başarısızlığımız açıkça görülecektir (Pekkaya, 2007: 26).

PISA koordinatörü Andres Schleicher de PISA sonuçlarını anlatırken “Türkiye okullar arası farklılıklar açısından birinci ülke. Çok başarılı öğrencilerle başarısız öğrenciler arasında uçurum var. Türkiye eğitim sisteminde yapılan değişikliklerin hızı açısından da sonuncu. Başarılı ülkeler, ders programlarını çağdaş ve bilimsel değişikliklere uyum içerisine getirirken Türkiye bu konuda çok geri kalmış” diyerek

başarısızlığımızın nedenini eğitim alanındaki yeniliklere ayak uyduramayışımıza bağlamaktadır (Atalay, 2005: 9).

PISA araştırmaları üzerine eğitim sistemimizle ilgili değerlendirme yapan ve eğitim sorunlarına değinen İlhami Çetin ise “Okullarımızın en az elli yıl geri kalmış ders içerikleri, kötü yazılmış, öğrenci odaklı hazırlanmayan ders kitapları, öğrencilerin ilgi ve gereksinimlerini karşılamayan onları günlük yaşama hazırlayan değil de bilgi yığılacısı yapan eğitim sistemimiz, kalabalık sınıflar, öğretmeyi bilmeyen, kendini yetiştirip, yenilemeyen öğretmenler, öğrenmeye değil de sınavlara ve nota odaklı ezberci, yetenekleri dikkate almayan, yaratıcılığı, yorumu körelten öğretim sistemimiz(...)” diyerek geri kalmışlığın nedenini öğretim sistemine bağlamaktadır (Pekkaya, 2007: 27).

PISA sonuçlarında ülkemizin okuma, matematik, fen bilimleri ve problem çözme alanlarında sonuncu sıralarda yer alarak büyük bir başarısızlık sergilemesi; öğrencilere bilgi yüklemek yerine edindikleri bilgileri yaşamla ilişkilendirerek, bireysel farklılıkları dikkate alarak eğitim sistemimizi yeniden düzenlememiz gerektiği sonucunu ortaya koymuştur.

Tüm bu araştırmalar ve görüşler sonucunda ülkemizde de karşılaşılan eğitim sorunlarına çözümler bulabilmek için eğitim sistemimiz sorgulanmıştır. Yapılan araştırma ve sorgulamalar neticesinde eğitim sorunlarının; bilgiyi aktarmaya ağırlık veren eğitim anlayışı, ders kitaplarına aşırı bağımlılık, öğretmen merkezlik, öğrencileri zihinsel açıdan edilgenleştiren uygulamalar, kişisel ifadelerden uzak sınıf ortamı, bilgileri anlamaya ve farklı yorumlar yapmaya imkan vermeyen öğretim yöntemleri gibi geleneksel öğretim yöntemlerinden kaynaklandığı belirlenmiştir. Bu nedenle 2004 yılında yeni bir program oluşturularak eğitim sisteminde değişikliğe gidilmiştir. Yeni uygulamalar neticesinde 2012 PISA sonuçları değerlendirildiğinde tüm yeni uygulamalara rağmen kısmi iyileşmelerin görülmesine rağmen, diğer ülkelere göre eğitim problemlerimizin devam ettiği görülmektedir.

MEB PISA 2012 Ulusal Ön Raporu (2013: 35)’na göre Türkiye ile ilgili 2012 PISA sonuçları, OECD istatistikleri ile karşılaştırılmalı bir biçimde Tablo 2.2.’de verilmiştir:

Tablo 2.2.

Türkiye'deki 15 Yaş Grubu Öğrencilerinin Okumada Değişik Düzeylere Dağılımını Gösteren Yüzdelere

	1.Düzye Altı	1.Düzye 358-420	2.Düzye 421-482	3.Düzye 483-544	4.Düzye 545-606	5.Düzye 607-668	6.Düzye 669 sonrası
Türkiye 2003	12,5	24,5	30,9	20,8	7,7	3,8	
Türkiye 2009	6,4	18,1	32,2	29,1	12,4	1,8	0,0
Türkiye 2012	5,1	16,6	30,8	28,7	14,5	4,1	0,3
OECD 2012	5,7	12,03	23,5	29,1	21,0	7,3	1,1
Tüm							

MEB PISA 2012 Ulusal Ön Raporu (2013: 35)'ndan uyarlanmıştır.

2012 sonuçları ile 2003 PISA sonuçları değerlendirildiğinde Türkiye'nin 1. ve 2. düzey okuma değerleri düşerken 3. ve üzeri düzeylerde artış görülmektedir. Bu iyileştirmenin yeni öğretim programıyla ilişkisi değerlendirilmelidir. 2012 PISA sonuçlarına göre okuma becerileri alanında Türkiye'nin OECD ülkeleri içerisinde yıllık artış bakımından en iyi performansı sergilediği gözlenmektedir. 2003 yılından bu yana sürekli performans artışı sergileyen Türkiye'nin 2009 – 2012 yılları arasında sergilediği toplam 11 puanlık ortalama artış istatistiksel olarak da anlamlıdır. Ancak tüm yükselmelere rağmen Türkiye 2012 yılı PISA sonuçlarına göre 64 ülke arasında 42. sırada yer almaktadır.

PISA ve PIRLS araştırmalarındaki başarısızlığımız Türkçe derslerinin yaratıcı ve eleştirel düşünen bireyler yetiştirme amacını gerçekleştirmediğini sonucunu gösterir. Türkçe dersinin amaçları okuma, dinleme, konuşma ve yazma becerilerinin geliştirilmesine yönelik doğru ifadeler olmasına rağmen; PISA, PIRLS gibi uluslararası çaptaki testler ülkemizde Türkçe ders amaçlarının yerine getirilemediği sonucunu ortaya koymuştur. PISA ve PIRLS ölçtüğü amaçlarla Türkçe dersinin amaçları birbiriyle örtüşmektedir. O halde sorun amaçlardan kaynaklanmadığına göre sorunun nerelerden

kaynaklandığını belirlemek gerekmektedir. Bunun için ders kitabı, uygulanan yöntem(ler), öğretmen, öğrenci, diğer araç gereç ve ders materyali gibi uygulamayı ilgilendiren boyutlar ile özellikle Türkçe öğretiminde yıllarca dayatılan geleneksel yaklaşım irdelenmelidir.

MEB, 2004 yılında eğitim sorunlarını çözmek, 20. yüzyılın eğitim sistemleri ve programları ile yeni yüzyılın insanının yetiştirilemeyeceği düşüncesini dikkate alarak, yeni eğitim programları geliştirmiş ve bu programlarda geleneksel yaklaşım yerine “Yapılandırmacı Öğrenme Yaklaşımı”nın temele alındığını sıklıkla vurgulamıştır. Nitekim İlköğretim Türkçe Dersi Öğretim Programı ve Kılavuzu (2009: 10)’nda yapılandırmacı yaklaşım merkeze alınmakla birlikte, çoklu zekâ, beyin temelli öğrenme, öğrenci merkezli eğitim, bireysel farklılıklara duyarlı eğitim, sarmal, tematik ve beceri yaklaşımı gibi çağdaş eğitim yaklaşımlarından da yararlanılmıştır. Programa bakıldığında yapılandırmacı yaklaşıma göre öğrenme sürecinde öğrencinin ön bilgilerini harekete geçirme, gelişim düzeyini dikkate alma, etkili iletişim kurma, anlama, sorgulama, bilgiyi uygulama ve değerlendirme önemli kavramlar olarak ele alındığı belirtilmektedir. Öğrenci merkezli öğrenmeyi temel alan yapılandırmacı yaklaşım, öğrenme sürecinde öğrenci katılımına, işbirlikli öğrenmeye ve öğretmen rehberliğine ağırlık verilmektedir. Görüldüğü gibi Türkçe öğretiminde düzgün amaçlar belirlenmiş olsa da geleneksel yöntemlerden kopulmadan ve ezberci eğitime devam ederek belirlenen amaçlara ulaşmak olanaksızdır. Bu nedenle Bakanlığımız çağdaş yöntemler ve uygulamaları etkin hale getirmek amacıyla “yapılandırmacı öğrenme yaklaşımını” esas almasından dolayı çalışmamızın bu bölümünden itibaren “Yapılandırmacı Yaklaşım” üzerinde durulacaktır.

2.2. Eğitim Sistemimizde Yeniden Yapılanma

Eğitim, toplumların her döneminde üzerinde tartışılan, daha iyi olması ve sorunlarını çözmek için önemli çalışmalar yapılan bir konu olmuştur. Türk Eğitim Sistemimize baktığımızda bir dizi sorunların çözülmeye çalışıldığı görülmektedir. Eğitimin yeterince yaygınlaşamaması, fırsat eşitliğinin tam olarak sağlanamaması, öğrenci merkezli yeni eğitim programına uyumun yavaş olması eğitim sistemimizdeki en önemli aksaklıkları oluşturmaktadır. Katıldığımız PISA, TIMSS (Uluslararası

Matematik ve Fen Eğilimleri Araştırması), PIRLS gibi uluslararası öğrenci başarılarını ölçme araştırmalarında ülkemizin aldığı sonuçlar eğitimde yeni bir yapılanma sürecine girmenin zorunluluğunu bir kez daha göstermiştir. Tüm gerçeklerden hareketle eğitim sistemimizin ciddi sorunları olduğu tespit edilmiştir. Neticede Türk eğitim sistemimiz yeniden gözden geçirilerek 2004-2005 Eğitim Öğretim Yılından itibaren geleneksel yaklaşım yerine yapılandırmacı yaklaşıma geçilmiştir.

2.2.1. Yapılandırmacı Öğrenme Yaklaşımı

Öğrencilere bilgiyi doğrudan alan ve şekillendirilebilen mekanizmalar gibi yaklaşan, ezbere dayalı, öğretmen merkezli yaklaşım artık geçerliliğini yitirmiş; yerine problem çözebilen, bilgiye ulaşabilen ve gerektiği biçimlerde yerine göre kullanabilen bireyleri yetiştirmeye yönelik eğitim politikaları geliştirilmeye başlanmıştır. İşte bu yeni eğitim politikalarının bir uzantısı da “yapılandırmacılık” olarak adlandırılan “yapılandırmacı öğrenme yaklaşımı”dır.

Yapılandırmacı öğrenme yaklaşımı, bir öğretim yaklaşımı değil; bir bilgi ve öğrenme yaklaşımıdır. Bu yaklaşımda öğrencilerin öğrendikleri konular veya bugüne kadar sahip oldukları bilgilerin üzerine yeni bir durum uygulanarak, bu bilgilerin birleştirilmesi ve yeni bir zihinsel sürecin oluşturulması amaçlanmaktadır (Yanpar, 2001: 465). Bu yönüyle öğretim yöntem ve teknikleri yönünden temelde bilişsel bir yaklaşıma sahip olan yapılandırmacı öğrenme yaklaşımı, öğrenenlerin önceden yapılanmış bilgi ve deneyimlerini kullanarak yeni karşılaştıkları durumlara anlam verdikleri, yeni bilgileri, var olanlarla bütünleştirdikleri bir süreçtir (Köseoğlu ve Kavak, 2001: 139-148).

Perkins (1999)’e göre; yapılandırmacı öğrenme yaklaşımı, öğrenenlerin bilgiyi nasıl öğrendiklerine dayalı olarak gelişmeye başlamasına rağmen zamanla, öğrenenlerin bilgiyi nasıl yapılandırdıklarına ilişkin bir yaklaşım haline dönüşmüştür. Yapılandırmacı öğrenme yaklaşımında bilginin tekrarı değil, bilginin transferi ve yeniden yapılandırılması söz konusudur. Bu yaklaşımda öğrenenler, bilgiyi olduğu gibi kabul etmezler. Sadece okumak ve dinlemek yerine, tartışarak, fikirlerini savunarak, hipotez kurarak, sorgulayarak ve fikirlerini paylaşarak öğrenme sürecine etkin olarak katılır; bilgiyi yaratır ya da tekrar keşfeder (akt. Memişoğlu, 2008: 23). Bu nedenle

yapılandırmacı yaklaşımda bireyin bilgiyi olduğu gibi kabul etmesi değil; bireyin bilgiyi önceki yaşantılarıyla ilişki kurarak kendine göre anlamlandırması önemlidir. Yapılandırmacı yaklaşım öğrencinin öğrenme ortamında daha özgürce çalışmasına olanak tanımakta ve öğrencinin zihinsel süreçlerini göz önüne alarak yapılanmanın gerçekleştiğini kabul etmektedir.

Yapılandırmacı yaklaşımda öğrenci, bilgiyi pasif olarak edinmekten ziyade aktif bir role sahiptir. Önemli olan, öğrencinin bilgidan nasıl anlam çıkardığıdır. Bu nedenle yapılandırıcı yaklaşımda merkezde öğrenci vardır. Öğrenciler, öğrenme sürecinde aktif ve özerk özerk olarak kendi kendilerine karar verebilirler. Öğrenmek için isteklidirler. Bilgi, kendileri tarafından inşa edilir (Saban, 2005: 46). Yapısalcılığın özüne bakıldığında her bireyin yaşantısı farklı olduğundan; bilginin bireyden bağımsız olmadığı görülür. Aynı ortamda aynı dersi dinleyen kişiler, aynı şeyleri anlamazlar. Çünkü dinleyenlerin önbilgileri, ön yaşantıları, değer ve tutumları vb. birçok etkene bağlı olarak gerçekleştiğinden bilgi öznelleşmiştir. Bu nedenle bilginin algılanmasından çok her yeni öğrenmeyle birlikte yeniden oluşturulması; bilginin tekrarından çok, transferi yapılandırmacılığın özünü oluşturmaktadır.

Yapılandırmacı öğretim programlarının geliştirilmesinde içeriğin nasıl öğretileceğinden çok, öğrencilerin hangi ortamlarda daha iyi öğrenebilecekleri üzerinde durulmaktadır (Karakuş, 2004: 27). Yapılandırmacı öğrenme ortamları, bireylerin öğrenme ortamıyla daha fazla etkileşimde bulunmalarına, dolayısıyla zengin öğrenme yaşantıları geçirmelerine olanak sağlayacak biçimde düzenlenmelidir. Bu tür ortamlar sayesinde bireyler, zihinlerinde daha önceden yapılandırdıkları bilgilerin doğruluğunu sınama, yanlışlarını düzeltme ve hatta önceki bilgilerinden vazgeçerek yerine yenilerini koyma fırsatı elde ederler (Yaşar, 1998b, 70).

2.2.2. Yapılandırmacı Yaklaşım Göre Türkçe Öğretimi

Çağımızdaki gelişmeler bireylerden, bilgiyi ezberlemeleri yerine bilgiyi anlamaları, yorumlamaları, üretmeleri ve bu becerilerini hayat boyu sürdürmeleri beklenmektedir. Bu becerilerin kazandırılması ise çağdaş bir eğitim anlayışı olan yapılandırıcı yaklaşımı gündeme getirmiştir. Nitekim 2004 yılında yapılandırmacı yaklaşıma göre yeniden yapılanan eğitim sistemimiz, öğrenme, öğrenme-öğretme süreci

ve öğretmenin rolünde önemli değişikliklere yer vermiştir. Gerçekleştirilen bu yenilikleri yapılandırıcı yaklaşıma göre hazırlanan İlköğretim Türkçe Dersi Öğretim Programı ve Kılavuzu (2009: 145-149)'na göre şu açıklayabiliriz:

a. Öğrenme

Yapılandırıcı yaklaşıma göre Türkçe öğretiminde öğrenme, öğrencinin bilgileri zihninde yapılandırarak çeşitli becerileri geliştirmesi ve yeni bilgiler üretmesi temeline dayalıdır. Bu nedenle öğretimden çok öğrenme üzerinde durulmaktadır. Yapılandırıcı yaklaşıma göre dilin kullanım alanları dinleme, konuşma, okuma, yazma, görsel okuma ve sunudur. Türkçe öğretiminde bu öğrenme alanları bütün olarak ele alınmaktadır. Çünkü öğrenme ve beceri geliştirme sürecinde dilin bütün alanlarından yararlanılmaktadır.

İlköğretim Türkçe Dersi Öğretim Programının geliştirilmesinde yararlanılan yaklaşımlardan biri de beceri yaklaşımıdır. Bu yaklaşıma göre beceri; bilgi, uygulama bilgisi ve uygulama aşamalarından oluşmaktadır. Beceri yaklaşımında öğrencilere önce geliştirilecek becerinin ya da yapılacak iş-görev açıklanmakta, ardından beceriyi uygulama bilgileri verilmektedir. Bu bilgiler öğrenme-öğretme sürecindeki çeşitli çalışmalar ve etkinlikler aracılığıyla verilmektedir. Öğrencilerin bu bilgileri anlaması, zihninde yapılandırması ve uygulayarak becerilerini geliştirmesi gerekmektedir. Becerilere ilişkin bilgileri anlama, zihinde yapılandırma ve uygulama süreçlerinde öğrencilere yardımcı olunmalı, her çalışma ve etkinlik öncesi gerekli açıklamalar yapılmalıdır.

Öğrenciler, sınıfa dili öğrendikleri ortamın birikimleriyle gelirler. Öğrencilerin ön bilgileri yeni bilgileri anlama ve zihinde yapılandırma süreçlerinde belirleyici olur. Bu durum Türkçe öğretiminde öğrenme ve beceri geliştirme çalışmalarını etkiler. Bu nedenle 1, 2, 4 ve 5. sınıf Türkçe derslerinde dil bilgisi konularına odaklanmak yerine, öğrencilerin anlama ve kendilerini ifade etme becerilerini geliştirmeye ağırlık verilmelidir.

Türkçe öğretiminde becerileri geliştirme amacıyla öğrencilere alıştırma yerine gerçek yaşamda karşılaştıkları sorunların çözümüne yönelik etkinlik yaptırmak daha

etkili olmaktadır. Bu nedenle öğrenme-öğretme sürecinde gerçek yaşamda karşılaşılan sorunları çözmeye ağırlık verilmelidir.

Öğrenmenin anahtarı güdülemedir. Güdülemenin, öğrencilerin etkinliklere katılmasında ve öğrenme amaçlarına yönelmesinde büyük payı bulunmaktadır. Öğrencilerin ilgi ve ihtiyaçları doğrultusunda etkinliklere katılmaları, çaba göstermeleri ve başarılı olmaları için güdüleme çalışmalarına ağırlık verilmelidir.

b. Öğrenme - Öğretme Süreci

Yapılandırıcı yaklaşıma göre Türkçe öğretiminde öğrenme-öğretme sürecinde yapılacak çalışmalar beş aşamada ele alınmaktadır. Öğretmenler bu aşamalara dikkat ederek etkinlikleri uygulamalıdır.

1. Ön bilgileri harekete geçirme: Yapılandırıcı yaklaşıma göre yeni bilgiler verilmeden önce öğrencilerin ön bilgileri harekete geçirilmelidir. Bu amaçla öğrencilerin ön bilgilerini harekete geçirici sorular sorulmalı, tahmin etme ve beyin fırtınası gibi çalışmalar yaptırılmalıdır.

2. Yeni bilgileri anlama: Yeni bilgilerin iyi anlaşılması için öğrencilere bütün olarak sunulması, incelenmesi, bütün-parça ilişkilerinin kurulması ve bilginin ayrıntılı olarak ele alınması gerekmektedir. Bu amaçla olayları ve düşünceleri sıralama, sınıflama, tahmin etme, ilişkilendirme, benzerlikleri ve farklılıkları bulma, sebep-sonuç ilişkileri kurma, analiz-sentez yapma, özetleme ve değerlendirme gibi çalışmalar yapılmalıdır.

3. Bilgileri yapılandırma: Yapılandırıcı yaklaşıma yeni bilgiler öğrencinin ön bilgileriyle çelişmiyor, zihinsel şemasına uyuyorsa kolayca yapılandırılmaktadır. Ancak yeni bilgiler öğrencinin ön bilgileriyle çelişiyor, zihinsel şemasına uymuyorsa bu bilgileri yapılandırmak için zihinde yeni düzenlemeler yapılmalıdır.

Yeni bilgilerin zihinsel şemaya uymasını sağlamak için önceden var olan zihinsel şemalar değiştirilmekte ya da nitelikleri yeniden düzenlenmektedir. Bu işlemler sonucunda öğrenci yeni şemalar oluşturarak bilgilere uyum sağlamakta ve zihninde yeni

bir denge kurmaktadır. Öğrencinin bilgileri zihninde yapılandırması için düşünme, sorgulama, karar verme, sorun çözme gibi çalışmalar yapılmalıdır.

4. Bilgileri uygulama: Öğrencinin zihninde yapılandığı bilgileri uygulamaya aktarması kalıcı öğrenme için büyük önem taşımaktadır. Bu nedenle bilgileri uygulama ortamları oluşturulmalıdır. Öğrenci bilginin uygulanmasını görmeli, bilgiyi uygulayarak geliştirmelidir. Bu süreçte işlevsel bilgilerin paylaşılması önemli olmakta ve öğrenmede kalıcılığı sağlamaktadır. Bu amaçla öğrenciler bilgilerini arkadaşlarıyla paylaşmaya yönlendirilmelidir.

5. Bilgileri değerlendirme: Yapılandırıcı yaklaşıma göre öğrencinin bilgiyi anlaması, zihninde yapılandırması ve uyguladıktan sonra değerlendirmesi gerekmektedir. Değerlendirme, bilginin eksik ya da yanlış yönlerini, uygulamadaki durumunu, işlevselliğini, yeni ve farklı durumlara uygulanabilirliğini belirlemeye yönelik olmalıdır.

c. Öğretmenin Rolü

İlköğretim Türkçe Dersi Öğretim Programının uygulanmasında öğretmenden öğrencilerin bireysel özelliklerini ve çevresel koşulları dikkate alarak uygulaması beklenmektedir. Öğretmen Türkçeyi doğru, güzel ve etkili kullanarak bütün öğrencilere örnek olmalıdır. Türkçenin güzel kullanıldığı, farklı yazım türleri aracılığı ile öğrencilerin zevk alarak okuma alışkanlığı kazanmalarına yönelik çaba harcamalıdır.

Yapılandırıcı yaklaşıma göre Türkçe öğretiminde, öğretmen öğrencileri aktif duruma getirebilmek amacıyla sorun çözme, iş birlikli öğrenme, etkileşimli öğrenme gibi çeşitli yöntem ve tekniklere daha fazla yer vermelidir. Yapılandırıcı yaklaşıma göre Türkçe öğretiminde öğretmen aşağıda belirtilenlere dikkat etmelidir:

- Öğrencilerin öne sürdükleri fikirleri önemsemeli,
- Öğrencilerine Türkçe dersiyle ilgili zengin kaynak ve materyaller sunmalı,
- Türkçe öğretiminde sınıflandırma, ilişkilendirme, analiz-sentez, tahmin etme, sorun çözme, yaratıcılık gibi zihinsel becerileri geliştirici çalışmalara ağırlık vermeli,

- Öğrencilerin bireysel farklılıklarını dikkate almalı, uygun yöntem ve teknikleri kullanmalı,
- Çeşitli kavramları açıklamadan önce öğrencilerin bu kavramlar hakkındaki görüş ve düşüncelerini saptamalı,
- Öğrencilerin birbirleriyle ve öğretmenleriyle iletişime ve etkileşime girmelerini özendirmeli,
- Açık uçlu sorular sorarak tartışma ortamı yaratmalı,
- Öğrencilere öğrenme sürecinin her aşamasında rehberlik etmeli,
- Öğrencilerin düşünme ve sorun çözme becerilerini geliştirmek amacıyla öğrenme-öğretme sürecinde özel bir iletişim biçimi kullanmalı, öğrencilerin fikirlerini alırken açık uçlu sorularla yönlendirme yapmalıdır.
- Bilgileri karşılaştırmaları, bilgiler arasında ilişki kurmaları, kendi görüşlerini geliştirmeleri ve zihinlerinde anlamlandırarak yeniden yapılandırabilmeleri için öğrencilere yeterli süre vermelidir.
- Öğrencilerin öğrenme hızlarına müdahale etmemeli, her öğrenme aşamasında kendilerine güvenerek emin adımlarla ilerlemelerini sağlamalı,
- Öğrenciler, kendilerini değerlendirmeye özendirmeli,
- Öğrenciyi bağımsız öğrenmeye yönlendirmeli,
- Öğrenciler arasındaki ilişkilerin demokratik olmasına özen göstermeli,
- Öğrencilere, okul içi ve dışında bilgilerini yapılandırma olanakları sağlamalı, onları okul dışı etkinliklere de yönlendirmelidir.

2.2.3. Yapılandırmacı Yaklaşımda Öğretimsel Uygulamalar

Yapılandırmacı yaklaşıma göre öğrenme etkileşimseldir. Bu etkileşimi iletişim ve işbirliği unsurları belirlemektedir. Öğrenme; öğrenen merkezlidir, öğrenen öğrenmede etkindir ve kendi yaşantısı yoluyla yaparak yaşayarak öğrenir. Ayrıca öğrenmede öğrenenin hazır bulunuşluğu önemlidir. Öğrenme bir süreçtir ve öğrenende bilginin yapılandırılması bir süreç içerisinde gerçekleşir. Öğrenmede işbirlikli, probleme dayalı, eğitici drama, bireysel öğrenme ve proje tabanlı öğrenme uygulamaları kullanılmaktadır. Öğrenmede öğretmen öğrenme ortamının hazırlayıcısı, öğrenci için rehber ve kaynak kişidir (Kurak, 2009: 24).

İşbirliğine dayalı öğrenme ve probleme dayalı öğrenme yapılandırmacı öğrenmenin en önemli uygulamalarını oluşturmaktadır. Bu süreçte öğrenenler, diğerlerinin düşüncelerini paylaşmakta ve işbirlikli gruplarda etkili bir şekilde çalışmaktadır. Probleme dayalı öğrenme, kendi öğrenmelerinde sorumluluk almalarını desteklemekte ve işbirlikli gruplarda öğrenenlerin göreve odaklanmalarını sağlamaktadır (Memişoğlu, 2001: 34).

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

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

Yapılandırmacı yaklaşımda gözlem yöntemi de kullanılabilir. Görevleri kaydetme ve yorumlama ya da açıklama olarak iki bölüme ayrılır. Gözlem üst düzey düşünmeyi ve iletişimi sağlayarak gerçek öğrenmeyi oluşturur (Yurdakul, 2005: 5458).

Yapılandırmacı yaklaşımda kullanılan en yaygın yöntemlerden birisi muhakkak ki proje tabanlı öğrenmedir. Proje tabanlı öğrenme, öğrenciyi öğretimin merkezine alan bir öğrenme ve öğretme yöntemidir. Bu yöntemin temel amacı, öğrenilecek olan konunun öğrenci tarafından bir sorun olarak ortaya konulması, araştırılması ve çözüm önerileri getirilmesidir.

2.2.4. Yapılandırıcı Yaklaşım ve Proje Tabanlı Öğrenme İlişkisi

Yapılandırmacı yaklaşım, proje tabanlı öğrenme için temel oluşturmaktadır. Chard (2002) göre, proje tabanlı öğrenmede öğrencilerden gerçek dünyaya dayanan

problemleri müfredat konularına uyumlu bir şekilde araştırmalarını istenir. Öğrenciler de konular arasında köprüler oluşturarak, bilgiyi bir bütün olarak ele alırlar (akt. Şahin, 2009: 16). Bu bütünlüğün sağlanması için proje tabanlı öğrenmenin eğitim programları içerisinde yerini alması gerekmektedir.

Türk eğitim sisteminde yeniden planlanan ilköğretim programında 2004-2005 Eğitim Öğretim Yılında pilot okullarda uygulanan ve daha sonra tüm ilköğretim okullarında faaliyete geçen bir program değişikliği yapılmıştır. Eğitim programlarımız tekrar düzenlenerek eğitim öğretim süreci yapılandırmacı yaklaşım ile yeniden şekillendirilmiştir. Yapılandırmacı yaklaşımın özelliklerine göre yeni öğretim ortamları, yöntem ve teknikler programa eklenmiştir. Öncesinde kullanılan düz anlatım, soru cevap, okuma ve anlatma gibi tekniklerin yanı sıra daha sık kullanılmak üzere; öğrencinin aktif katılımını sağlayan, yaparak-yaşayarak, gözlemleme, grup çalışmaları, proje ödevleri, portfolyo (gelişim dosyaları) hazırlama, dramatizasyon gibi teknikler ve stratejilerin uygulamalarına geçilmiştir. Öğrencilerin sınıf içi ve dışında aktif hale getirilmesi için yeni uygulamalar getirilmiştir. Bu uygulamaların başında öğrenmenin en üst düzeyde gerçekleşmesi için bireyin kendi yaşantısı ile öğrendiklerini yapılandırdığı ve yaparak yaşayarak öğrenme fırsatı bulduğu yöntemlerin başında proje tabanlı öğrenme yöntemi gelmektedir.

Yapılandırmacı yaklaşım, proje tabanlı öğrenme yöntemi için dayanak noktaları oluşturmaktadır. Yapılandırmacılığın yapılan etkinliklerin teorik altyapısını oluşturduğu, proje tabanlı öğrenme için bu teorik altyapının uygulamaya konulma şekli olduğu ifade edilebilir (Uzun, 2007: 64). Yapılandırmacı öğrenme yaklaşımı, bilginin öğretmenden öğrenciye doğrudan aktarılmadığını, bilginin öğrenci tarafından tekrar şekillendirildiği temeli üzerine oluşturulmuştur. Proje tabanlı öğrenme yöntemi de bu yönüyle Yapılandırmacı Yaklaşım iç içe olup daha çok bilginin uygulamaya yönelik kısmını oluşturur. Bu öğrenme yöntemlerinde öğrenmenin sağlanabilmesi için öğretmenin kılavuz rolüne girebilmesi, öğrencinin de öğretmenin klasik duruşundan sıyrılıp onu yol gösterici olarak görmesi gerekmektedir. İki yaklaşımda da öğrenenler bilgiyi araştır, keşfeder, tekrar üreterek kendi öğrenmelerini etkin katılırlak bireysel bilgilerini yapılandırırlar. Öğrenme etkin olarak, eleştirel düşünme ve problem çözmeye dayanır.

Yapılandırmacı Yaklaşım, öğrencilerin pasif olarak bilgi almasından çok aktif olarak bir şeyler yapmalarında yoğunlaşmıştır. Proje tabanlı öğrenme de öğrencilerin kendi kişisel bilgilerini ve öğrenme ortamlarını oluşturmalarında aktif olmaları gerektiğini vurgular. Proje tabanlı öğrenmeyi savunan eğitimciler, proje çalışmasının eğitim programının tamamını oluşturmasını değil, ilk sınıflarda programın daha formal ve sistematik kısımlarına, daha küçük çocuklar içinse programın formal olmayan kısmına tamamlayıcı bir öge olarak algılanmasını önermektedirler. Proje çalışması, temel eğitime bir katkı olarak değil, eğitim programında yer alan tüm konulara tamamlayıcı bir unsur olarak kabul edilmektedir. Bu bağlamda proje çalışması, eğitim programı içerisinde önemli bir yer tutar (Korkmaz, 2002: 47).

2.3. Proje Tabanlı Öğrenme

2.3.1. Proje

Proje, öğrencilerin grup hâlinde veya bireysel olarak istedikleri bir alan veya konuda inceleme, araştırma ve yorum yapma, görüş geliştirme, yeni bilgilere ulaşma, özgün düşünce üretme ve çıkarımlarda bulunmaları amacıyla ders öğretmeni rehberliğinde yapacakları çalışmalardır (İKY, 2008; 2). Projelerin temelinde; problem çözme, sorgulama, tasarlama, bilimsel düşünme ve yaparak yaşayarak öğrenme vardır. Bir problemin öğrencilerin bireysel ya da grup halinde belli bir sistem içerisinde çözüme giden yolları takip edip kendi karar verme ve uygulayabilme gücünü kullanmasına dayanır.

Proje çalışması bir problemin bireysel veya grupta çözülme sürecidir. Proje çalışması sırasında bir ürün ortaya çıkar. Bu ürünün hazırlanması sürecindeki süreç proje tabanlı öğretimdir. Projeler, öğrencilerin araştırıcı yanlarını ortaya çıkararak onların problem çözme becerilerini artırır. Proje sürecinde öğrenciler bir problemten yola çıkarak bu problemin çözüm yollarını ararlar. Bu çözüm yollarını arama ve bulma sürecinde ortaya çıkan ürün projedir (Kınık, 2004: 42).

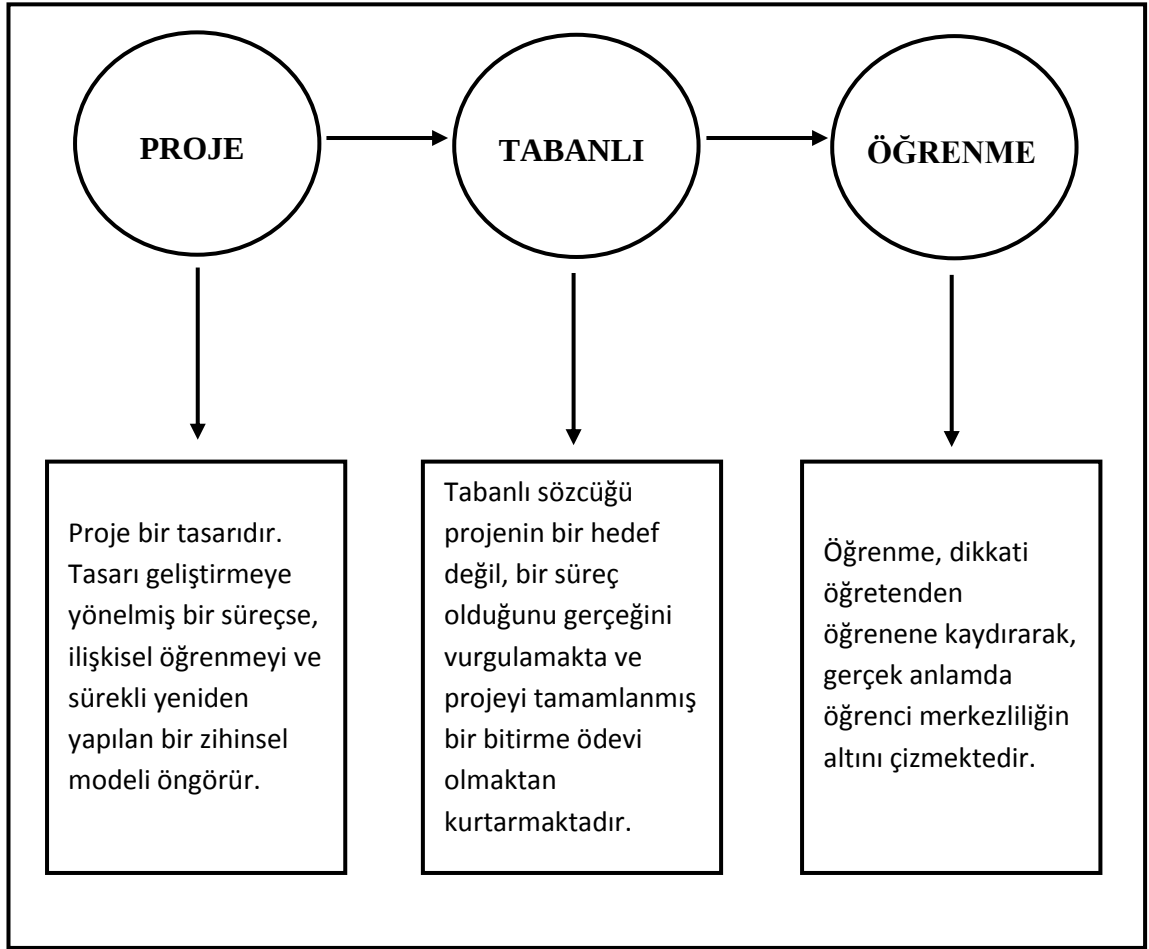
Bir öğrencinin kendisine verilen problemin çözümünü bulabilmek için, problemi nasıl ve hangi sırayı takip ederek çözebileceğine bağımsız bir şekilde karar verebilmesi, projenin temel özelliğidir (Yaman, 2003: 117). Ayrıca projeler, öğrencilere

bilimsel araştırma yeteneğinin kazanabilmesini ve deneyerek öğrenebilmesini sağlayan özgür ortamları oluşturur. Proje daha çok bilgi edinilmek istenen bir konuda derinlemesine araştırma yapmak olduğundan bu derinlemesine araştırmanın yapılabilmesi için denemeler yapılır ve sonuçlar günlük hayata uyarlanabilmektedir (Dede ve Yaman 2003: 118; Balkı 2003: 4-5). Bu yönüyle proje yöntemi, Türkçe dersinde öğrencilerin kazandıkları bilgi ve becerileri günlük yaşamda kullanabilecekleri yöntemlerin başında gelmektedir.

2.3.2. Proje Tabanlı Öğrenme

Proje tabanlı öğrenme; disiplinler arası çalışmayı gerektiren, bireysel olarak ve grup içinde sorumluluk alan öğrencilerin gerçek yaşama dayalı problemler üzerinde, belirlenen konuya bağlı kalarak oluşturdukları içerikte, işbirliğine dayalı olarak ve kendi ilgi ve yetenekleri çerçevesinde araştırmaya dayalı çalışmalarını gerçekleştirdikleri, öğretmenin ise çalışmaları kolaylaştırıcı, öğrencileri yönlendirici rolünün temelde yer aldığı, gerçekçi ürünlerle veya sunumlarla sonuçlanan ve farklı yaklaşımları kendi bünyesinde birleştirebilen bir yaklaşımdır (Demirhan, 2002: 7). Proje tabanlı öğrenme bir konu hakkında derinlemesine araştırmalar yapmayı ve sonunda somut ürünler elde etmeyi gerektiren bir öğrenme tarzıdır. Bu yöntemin ürünü olan projeyi ve proje mantığını kavramak ve kavratmak muhakkak ki proje tabanlı öğrenme yönteminin uygulanmasındaki en önemli faktördür.

Proje tabanlı öğrenmedeki proje kavramı bir tasarı ya da tasarı geliştirme, hayal etme ve planlama anlamına gelmektedir. Tabanlı kavramı, öğrenmenin ürün değil süreç boyutunu vurgulamakta ve öğrenmeye, öğrenene özgü bir yapı kazandırmaktadır. Öğrenme kavramı ise, dikkati öğretenden öğrenene çekerek öğrenci merkezliliği vurgulamaktadır (Erdem ve Akkoyunlu, 2002: 2). Bu süreç Şekil 2.3.'te şematik olarak da gösterilmiştir:



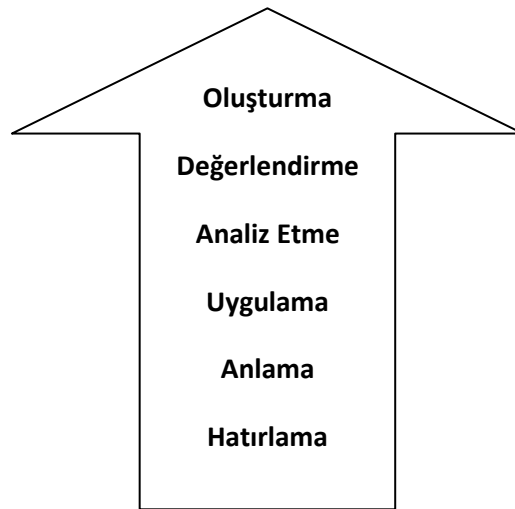
Şekil 2.3. Proje tabanlı öğrenme yönteminin süreci (Erdem ve Akkoyunlu, 2002’den uyarlanmıştır)

Thomas (2000), proje tabanlı öğrenme hakkında beş önemli olgu üzerinde durmuştur (akt. Gülbahar ve Tınmaz, 2006: 310):

- Proje tabanlı öğrenme yöntemi merkezidir, müfredatın dışında değildir.
- Proje tabanlı öğrenme yöntemi, öğrencileri problemin temeline götüren “yönlendirici” sorunlara odaklanır.
- Proje tabanlı öğrenme yöntemi, yapıcı bir araştırmaya öğrencileri dahil eder.
- Proje tabanlı öğrenme yöntemi, belirgin ölçüde öğrenci merkezlidir.
- Projeler gerçekçidir, okul gibi değildir.

Beklenen kazanımların en üst düzeyde gerçekleşmesi için proje çalışmaları en uygun yöntemdir. Çünkü öğrenmenin en üst basamakları projelerle kazandırılabilir. Öğrenciler, proje tabanlı öğrenme ile mevcut bilgi, birikim, deneyim ve ilgilerinin üzerine yenilerini koyarlar; problem çözme, üst düzey düşünme (analiz-sentez-değerlendirme), kavram ve prensiplerin daha derin anlaşılmasının üzerinde dururlar. Proje tabanlı öğrenme sayesinde iş çevrelerine benzer bir ekip ortamı içinde dinlemeyi, konuşmayı ve karara varmayı öğrenirler. Yine öğrenciler, gelecekteki akademik ya da işgücü hedefleri için hayati öneme sahip planlama, organize etme, araştırma ve zaman kullanımı gibi diğer becerileri geliştirirler (Coşkun, 2004: 75). Bu yönüyle proje çalışmaları üst düzey kazanımların gerçekleşmesi için en ideal öğrenme yöntemidir.

Proje tabanlı öğrenme, bilişsel gelişimin bütün basamaklarını gerçekleştirme imkanı tanıyan bir yöntemdir. Anderson, Bloom'un taksonomisini tekrar düzenlemiş ve bilişsel süreç boyutlarını altı başlık altında ele almıştır (Arı, 2013: 263):



Şekil 2.4. Yenilenmiş Bloom taksonomisinin bilişsel süreç boyutu

Şekil 2.4.'te belirtilen hatırlama boyutunda ilgili bilgiyi uzun süreli bellekten geri getirme işlemi vardır. Anlama boyutu sözlü, yazılı ve grafik iletişimi içeren öğretici mesajlardan anlam çıkarılması, fikir ve kavramların açıklanmasını; uygulama boyutu bir yöntemi/işlemi verilen bir durumda kullanma veya uygulama ile bilgiyi yeni durumda kullanma işlemi vardır. Bilişsel öğrenmenin daha ileri bir boyutu olan analiz etmede

materyali bileşenlerine ya da parçalara ayırma, farklı parçaları birbirinden ayırt etme ve parçaların birbiriyle ve materyalin genel yapısı veya amacı ile nasıl bir ilişkisi olduğunu belirleme işlemleri gerçekleşir. Değerlendirme boyutunda ise bir duruşu ya da kararı yargılama işlemi vardır. Değerlendirme, kriter ve standartlara dayalı olarak karara varma/hüküm vermedir. Bloom'un eski versiyonunda son basamak olan değerlendirme yenisinde beşinci basamakta yer almıştır. Şekil 2.4.'te belirtilen taksonomide öğrenmenin en üst düzeyinde "oluşturma" basamağı yer almaktadır. Oluşturma basamağı parçaları kullanarak yeni bir ürün ya da fikir oluşturmayı içerir. Orijinal bir ürün oluşturmak veya tutarlı bir bütün oluşturmak için parçaları bir araya getirmektir. Bu basamağı proje sonucu elde edilen ürün olarak ele alabiliriz (Arı, 2013: 263).

Taksonomi ile programda belirtilen proje yönteminin birbirine paralel olduğu görülmektedir. Programda (2006: 226) proje yöntemi ile öğrencilerin araştırma, problem çözme, öğrendiklerini kullanma gibi üst düzey düşünme gerektiren beceriler kazanması hedeflenmektedir. Geleneksel yöntemlerin uygulandığı okullarda eğitim öğretim faaliyetleri uygulama basamağına kadar gerçekleşirken, proje yöntemiyle üst düzey düşünme (analiz-sentez-değerlendirme-oluşturma) becerilerinin kazandırılması, kavram ve prensiplerin daha derin anlaşılması mümkün olmaktadır. Bir proje çalışmasında öncelikle geçmiş yaşantılarla sorun bütünleştirilir. Konu derinlemesine araştırılarak değişik çözüm yolları ortaya konulur. Çözüm yollarından en uygun olanı uygulanarak analiz edilir. Sorunun çözümünde uygulanan yöntemlerin etkililiği değerlendirilerek yeni bilgiler oluşturularak en etkin öğrenme gerçekleşir. Öğretmen merkezli geleneksel yöntemlerde ise ancak uygulama basamağına kadar öğrenme gerçekleştirilebilmektedir. Bu nedenle proje yönteminin öğrenmede etkin olduğu söylenebilir.

2.3.3. Proje Tabanlı Öğrenme Yönteminin Felsefi Temelleri

Öğrenci merkezli öğrenme yöntemlerinden proje tabanlı öğrenme yöntemi, pragmatik felsefenin eğitime yansımaları ile daha çok ilerlemecilik akımının ilkelerine uygun şekilde hazırlanmıştır. Cumhuriyet döneminde programa alınan ilerlemecilik; bilimsel yöntemleri kullanan, konu ve öğretmen yerine öğrenciyi merkeze alan, özgür

ve esnek düşünebilme yeteneği kazanmalarını sağlayan akımdır (Doğanay ve Sarı 2003: 324).

Pragmatizmde öğrenen merkezde; öğretmen ise danışman ve yol göstericidir. Bu anlayış temele alındığında öğrenenin ilgi ve yeteneklerine göre yetişekler düzenlenebilir. Ayrıca her öğrenenin ilgi ve yeteneğine göre yetişekler süreçte yeniden düzenlenebilir. Öğrenme yaşantılara dayandırılmalı, yani öğrenci yaparak ve yaşayarak öğrenmelidir. Problem çözme temele alınmalıdır. Eğitim yaşamdır, yaşama hazırlık değildir. Yaşamda hangi meslekler varsa, hangi sorunlar bulunuyorsa, hepsi okullarda yer almalı ve öğrenci yaşama gitmelidir; çünkü konular amaç değil, birer araçtır. Olay, olgu ve sorunlar öğrenciye sunulmalı, onun bunlardan yargılar çıkarması sağlanmalıdır. Eğitim ortamında kurama değil, uygulamaya ağırlık verilmelidir. Uygulama sonucu öğrenen çocuk, ilişkileri kavrar; öğrendiklerini de unutmaz. Uygulama; bilimsel yöntemin, deneme-yanılma, kabaşık çalışmanın ve proje yönteminin kullanılmasını gerekli kılar. Sınama durumları, ezbere dayanmamalıdır. Öğrenciye yaşamda karşılaştığı sorunlar ve doğal problemler sorulmalı, onlardan bilimsel yöntemi kullanarak bunları çözmeleri istenmelidir (Sönmez, 2005: 99-104).

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

Proje tabanlı öğrenme yöntemi, öğretimde yeni yaklaşımlardan biri olan yapılandırmacı yaklaşımla yakından ilişkilidir. Yapılandırmacılığa göre öğrenme, ezberlemeye değil, öğrenenin bilgiyi transfer etmesine, var olan bilgiyi yeniden yorumlamasına ve yeni bilgiyi oluşturmaya dayanmaktadır. Öğrenen, öğrenilmiş bir bilgi ile yeni öğrenilen bilgiyi uyumlu hale getirerek yapılandığı bilgiyi, yaşam problemleri çözmede uygulamaya koyar (Erdem, 2001: 69). Proje tabanlı öğrenme de yapısalcılığın uygulama uygulanmasıdır.

2.3.4. Proje Tabanlı Öğrenme Yönteminin Tarihsel Gelişimi

Proje tabanlı öğrenme yönteminin kökleri XX. yüzyılın başlarında ilerlemecilik felsefesine dayanmaktadır. Proje yöntemi deyişi, ilk defa Amerikalı Stimson adında bir öğretmen tarafından 1908'de ziraat meslek okullarının programlarında kullanılmıştır. Proje yöntemi, bu tarihten itibaren Amerika'da ve dünyanın birçok ülkesinde uygulanmaktadır (Kemertaş, 2001).

Bazı araştırmacılar proje fikrinin köklerinin çok daha eskilere XVI. yüzyıla kadar dayandığını belirtmektedirler. Bu konuda araştırma yapan Knoll, proje tabanlı öğrenme yöntemini tarihini beş aşamada özetlemiştir:

1. 1590-1765: Proje çalışmalarının, Avrupa'daki mimarlık okullarında çalışmaya başlanması.
2. 1765-1880: Proje çalışmalarının düzenli bir öğrenme metodu olması ve Amerika'da tanınması.
3. 1880-1915: Proje çalışmalarının zanaat (el) eğitiminde ve genel okullarda çalışılması.
4. 1915-1965: Proje çalışmalarının tekrar tanımlanması ve Amerika'dan Avrupa'ya tekrar dönmesi.
5. 1965- Bugün: Proje fikrinin yeniden keşfi ve üçüncü kez uluslara dağılması olarak düzenlenmesi (akt. Çiftçi, 2006: 29-30).

Knoll (1997)'a göre okullarda eğitsel bir metot olarak kullanılan proje fikri, ilk olarak İtalya'da 16. yüzyıl sonlarında başlayan, mimarı ve mühendislik alanında bir eğitim hareketi olarak tanındı. 17. yüzyılın başlarında İtalyan mimarlar sanatçıların seviyelerinin yükselmesini istiyorlardı ama o dönemlerde aldıkları eğitim buna yeterli değildi. Profesyonel seviyeye ulaşmak için mimari kendi başına eğitimsel bir neden bulmak zorunda kaldı. Bu yüzden 1577'de Papa 13. Gregory himayesi altında Roma'da bir sanat okulu kuruldu. Bu okullarda uygulanan eğitimle proje yaklaşımı uygulanmaya başlandı (akt. Uslu, 2010: 20).

Avrupa'da uzun yıllar mimari alanda kullanılan proje yaklaşımı 18. yüzyılın sonlarında teknik ve sanayi okulları ile birlikte üniversitelerde de kullanılmaya başladı. Daha sonraları "proje" terimi tarım alanında planlanan araştırmaları belirtmek için kullanılmıştır. Tarım alanından sonra ilk olarak fen ve el sanatları öğretmenleri tarafından kullanılmaya başlayan "proje" terimi fen ve el sanatları öğretiminin uygulama evresi ile planlama evresi arasında bağlantı kurmak için kullanılmıştır (Uslu, 2010: 20). 20. yüzyıl başlarında Birleşik Devletler tarım ziraat bölümü ev projesi kavramı adı altında projelerin üstünlüğünü kabul ettiğini ve projelerin birçok yayının temelinde yer aldığını belirtmiştir. Daha sonra bu terim bir alandan diğerine değişime uğrayarak hukuk, tıp, mühendislik, gazetecilik ve yabancı dil alanlarında kullanılmıştır (Demirhan, 2002).

Yöntemin asıl kurucusu, Amerikalı eğitimci John Dewey'dir. John Dewey'in öğrencilerinden Kilpatrick ile Collings bu yöntemi uygulamışlar ve geliştirmişlerdir. Bu yaklaşımın temellerini John Dewey'in yeniden yapılanma, Kilpatrick'ın proje metodu, Bruner'in buluş yoluyla öğrenme ve Thelen'in grup araştırma modelleri oluşturmaktadır.

Dewey ve Kilpatrick büyük bir inançla okulda başlatılan projelerin her şeyden önce anlamlı ve bir amaca yönelik olmasını istiyor ve destekliyorlardı. Başka bir deyişle, okuldaki çocuklar onların ihtiyaçlarını karşılayan uğraşlarla ilgilenmeli bu tür aktivitelere katılmalıdırlar. Dewey ve Kilpatrick'e göre projeler yapay ve yüzeysel olmasından ziyade gerçek ve hayatın içerisinde olmalı ve program gerçek hayat deneyimlerini içermeliydi (Uslu, 2010: 25). Kilpatrick 1918'te proje yöntemini yeni bir

metot olarak kabul etmeyip, projenin gerçek yaşam biçiminden örnekler olduğunu savunmuştur. Klipatrick'e göre proje yöntemi, canlı etkinliklere öğrenmeyle ilgili kuramların uygulanmasına, sosyal ve etik değerlerin kazanılmasına olanak veren etkinlik ilkesine dayalı bir tekniktir (Korkmaz, 2002: 42). Birçok eğitimci Klipatrick'in görüşlerinden etkilendi ve kendi okullarındaki müfredatın proje temelli olmasını sağladı.

Klipatrick, proje yönteminin tüm programlarda her bir konu alanı içinde öğretim için kullanabileceğini belirtmiştir. Önceleri bu yöntem günlük hayatta oluşan problemleri çeşitli teknikler kullanarak çözüme ulaştırmak için geliştirilmiştir. Proje yöntemi fen ve el sanatları öğretmenleri tarafından tarım ve ev ekonomisinde kullanılmıştır. 1940'lı yıllara doğru proje çeşitleri artmıştır (Vaiz, 2003: 8)

Daha sonra proje metoduna olan ilgi gittikçe azalsa da 1960'lı yıllarda Kuzey Amerika'da oluşan açık eğitim felsefesi, Bruner'in öğrenme teorisi ile Thelen'in grup araştırması fikri proje yaklaşımının önemini bir kez daha artırmış ve ilkökul programları öğrencilerin ilgilerine göre düzenlenmiştir. Fakat okullardaki başarının giderek düşmesi, verimsizliğin başlaması ile proje yaklaşımı gereken önemini yine kaybetmiştir. Bu sırada Avrupa'da, İtalya ve İngiltere anaokullarında başarılı proje uygulamaları gerçekleştirilmiştir. 1967 yılında İngiltere hükümeti öğrenenlerin ilgilerinin ne olduğunu dikkate alan bir eğitim belgesi ortaya çıkarmasıyla İngiliz anaokullarında çocukları programın merkezine almak için çocuklarla projeleri iç içe tutmuşlardır (Uslu, 2010: 26).

Avrupa'da Célestin Fereinet (1896-1966) proje tabanlı öğrenme yönteminin en iyi tanınan öncülerinden biridir. Fereinet öğretmenlerin sınıflarda ödev yapımı ve ders süreci içinde kitabın yanı sıra diğer teknolojik araçların kullanılmasını savunmuştur. Öğrencilerin bilgiye kendi becerilerini kullanarak ulaşmalarını, sadece kendilerinin değil başkalarının da öğrenmelerine katkıda bulunmalarını sağlayan bir öğretim yöntemi geliştirmeye çalışmıştır (Ünal, Çoştu ve Karataş, 2004: 190).

Proje tabanlı öğrenme esas önemini 1983 yılında Howard Gardner'in çoklu zeka teorisini açıklamasından sonra kazanmıştır. Çoklu zeka teorisi ile öğrenmenin doğası ve zekaya olan bakış değişmiş ve öğrencinin merkezde olduğu öğrenme yaklaşımların

önemi artmaya başlamıştır. Bu dönemde Kuzey Amerika’da İtalya ve İngiltere’deki başarılı proje uygulamalarından etkilenen Katz ve Chard da kendi ve yaklaşımı fikirlerini formüle etmişlerdir. Proje tabanlı öğrenme yaklaşımına olan ilginin artmasından sonra bugün Kuzey Amerika’da birçok okul özellikle ana okulları eğitimine proje tabanlı öğrenme yaklaşımlarını uygulayarak devam etmektedir.

Türkiye’de ise eğitim programı 1960 yılına kadar ezberci bir eğitim sistemine dayanmaktaydı. Amerika ve Avrupa ülkelerinde eğitim programlarında yapılan yenileşme hareketleri Türk Millî Eğitimi’ni de etkiledi ve 1964 yılında Fen Liseleri kuruldu. 1967’de Türkiye Bilimsel ve Teknik Araştırma Kurumu (TÜBİTAK) ile özel bir vakıf, bu liselerde proje yarışmaları düzenlenmeye başladı (Ünal ve diğerleri, 2004: 190). Türkiye’de proje yöntemi ile ilk olarak TÜBİTAK tarafından yapılan proje yarışmalarında karşılaşmıştır (Balkı, 2003: 10). Ardından özel kuruluşlarda da proje yarışmaları yapılmaya başlandı. Fen konusunda başarılı öğrencilerin becerilerini yarışmalarla ortaya koymalarını sağlayan fırsat olarak kullanıldı. Bu yarışmalarda öğrencilerin projenin dayandığı temel bilgilerden haberdar olması önemsenmedi (Akyüz, 2004: 4). 1997 yılında, bugüne kadar eğitim programında yapılan değişikliklerden farklı olarak, bireylerin bilimsel çözüm yollarını kullanarak problemlerin çözümüne gitmelerini alışkanlık haline getirmelerini sağlayan düzenlemeler getirildi. Bu düzenlemelerde öğrenciyi aktif hale getirici, ezberlemeden öğrenmelerini sağlayan yöntemler eklendi. Derslerin içine gezi, gözlem, deney ve projeler gibi etkinlikler önerildi. Başarılı olan bu öğretim programı halen okullarda uygulanmaktadır (Ünal ve diğerleri, 2004: 193).

Türkiye’de 2004-2005 Eğitim Öğretim Yılında pilot uygulamalarla birlikte proje çalışmaları müfredatımıza girmiştir. Proje çalışmaları 2005-2006 Eğitim Öğretim Yılından itibaren ilköğretimin tüm sınıflarında öğrenme yöntemi olmanın yanında ölçme ve değerlendirmeye yönelik de uygulamaya konulmuştur. Böylelikle eğitim sistemimizde ölçme ve değerlendirme yapmak amacıyla geleneksel ölçme araçlarının (yazılı sınav, çoktan seçmeli, eşleştirmeli, kısa cevaplı testler vb.) yanında proje, öğrenci ürün dosyası, performans ödevi, akran/öz değerlendirme vb. yöntemler de kullanılmaya başlanmıştır (İKY, 2008). İKY’nin 35. maddesinde, "Öğrenciler, bir ders yılında istedikleri ders veya derslerden bireysel ya da grup çalışması şeklinde en az bir

proje hazırlar." şeklinde belirtilerek yıllık ödevler yerine projeler ölçme ve değerlendirme aracı olarak eğitim sistemimizde yerini almıştır.

2.3.5. Proje Tabanlı Öğrenme Yönteminin Genel Özellikleri

Projeler, anaokulu ve yuvalarda, ilköğretim sürecinde ve daha sonra da orta öğretimde çocuklar tarafından yapılabilir. Projeler bireysel olarak yapılabilmesine rağmen projelerin öğrenci grup projeleri olarak yapılması önerilir. Böylece öğrenciler grup çalışmalarının önemini ve bilimsel yöntem süreç becerilerini de kazanırlar. Bireysel projelerde öğretmenin iş yükü grup projelerinde aldığı sorumluluklara göre daha fazladır (Korkmaz, 2002: 45). Esasında hayatın her anında karşılaşılan her bir sorunun çözümünde zihinde tasarlanan projeler uygulanmaktadır. Okullarda sadece sistematik bir uygulama esas alınmaktadır.

Moursund, proje tabanlı öğrenmenin altı önemli özelliğinden söz etmektedir. Buna göre proje tabanlı öğrenme;

- Öğrenci merkezlidir ve öğrencilerin içsel güdülenmesini gerektirir.
- Öğrencileri işbirliğine dayalı öğrenmeye cesaretlendirir.
- Öğrencilerin bir ürün, bir sunum ya da bir performans geliştirmesini gerektirir.
- Öğrencilerin geliştirdikleri ürün, yaptıkları sunum ya da performanstaki gelişimin sürekliliğini ve artısını izlemeye izin verir.
- Öğrencilerin bir şey hakkında öğrenmelerinden daha çok bir şeyi yapmaları üzerine planlanır.
- Zorlayıcı görevlerin başarılmasına ve üst düzey düşünme becerilerinin geliştirilmesine odaklanır (akt. Uzun, 2007: 43-44).

Proje tabanlı öğrenme yönteminin genel özelliklerini konu bütünlüğünü sağlamak açısından maddeler halinde özetleyebiliriz:

Proje tabanlı öğrenme yönteminin en öncelikli amacı, öğrenciye kendi öğrenme profilini ve türünü keşfetme becerisini kazandırmak ve böylece “öğrenmeyi öğretmek”tir: Proje çalışmalarında öğrenmenin etkinliğini arttırabilmek için eğitim

programları veya öğretim yöntem ve tekniklerinden önce öğrenmenin kendisi ile yola çıkılır ve diğer kavramlar bunun üzerine yapılandırılır (Vaiz, 2003: 11). Bu yönüyle proje tabanlı öğrenme, okul ve eğitim sisteminin merkezine öğrenciyi yerleştiren ve eğitimin hedeflerini öğrencilerin bireysel gelişmeleri ile ihtiyaçları doğrultusunda yapılandıran bir yaklaşımdır.

Öğrencilerin özerk olarak çalışmalarını gerektiren öğrenen merkezli bir metottur: Projeler öğrenenlerin aktif olmaları, derinlemesine çalışmaları, bir şeyler üretmeleri için ilgilerini çekici bir yaklaşımdır. Projeler üzerinde çalışırken, öğrenciler kendi doğrultularında çalışırlar. Projeler öğrencilere öğretmen talimatları olmaksızın çalışma fırsatları vererek problem çözme, proje planlama, kaynak tarama, kişiler arası iletişim kurma gibi birçok becerileri kazanmalarına yardım eder. Öğrenci yöneten ve öğrenen kişi olurken öğretmen uzaktan izleyen ve gerektiğinde yol gösteren bir misyon üstlenir (Uzun, 2007: 39).

Proje tabanlı öğrenme öğrencilerin kendi bilgilerini yapılandırmasını sağlar: Bilgi yapılandırma bir öğrenme için oldukça önemlidir. Yapısalcılık olarak bilinen stratejiler, öğrencilerin kendi bilgilerini oluşturmalarını gerektirir. Öğrenciler bilgi topladıklarında, değerlendirdiklerinde ve sentezlediklerinde konuyu derinlemesine anlarlar, düşünme stratejilerini geliştirirler ve önemli bilgileri daha çabuk hatırlarlar (Uzun, 2007: 39).

Proje tabanlı öğrenme öğrenenlere kendi öğrenme stilleriyle öğrenme fırsatı sunar: Öğrenenler projelerde tek başına okuyarak ve gözden geçirerek öğrenen veya grupta okuyarak, tartışarak öğrenenler gibi kendi öğrenme stillerine göre öğrenebilirler (Ersoy, 2006, 43). Öğrenciler, kendi bilgilerini kurarak, deneyimleri yoluyla öğrenebilmeleri için çaba harcar. Projeler öğrencilere problemleri tanımlama, çözüm yollarını araştırma, araştırmayı yönetme, verileri analiz etme, bilgileri seçme, seçilen bilgileri bütünleştirme ve eski bilgileriyle yeni bilgilerini bağdaştırma konularında sorumluluk fırsatı vererek yapar. Aynı zamanda öğrenenlere belirgin olarak her zaman yaptıklarının dışında, değişik yollar da göstererek yaparak öğrenmelerini sağlar.

Proje tabanlı öğrenmede içerik, hedefler doğrultusunda öğrenenin ihtiyaçlarını kapsayacak biçimde düzenlenir: İçeriğin düzenlenmesinde öğretmen ve öğrenenlerin

işbirliği içerisinde ihtiyaçları saptayarak hareket etmeleri gerekmektedir (Yurtluk, 2003: 11) Projeler, öğrenenleri çevreleri ile ilgili birçok konuyu araştırmaya, sorunları çözmeye teşvik eder. İnternet kullanımı, alan uzmanlarıyla görüşmeler, yazılı ve görsel materyaller vasıtasıyla bilgiye ulaşmak ve bu zengin bilgi ağı içerisinde ihtiyacı olan bilgiyi bulup kullanmak gerektirir. Bu araştırma süresince çocuklar; temel okuma yazma ve sayma becerilerini geliştirip, güçlendirirler; araştırma becerisi kazanırlar, bir alanda çalışma yürütürler ve ilgili konunun çeşitli yönlerine karşı bireysel ilgi ve dikkatlerini yoğunlaştırırlar (Katz ve Chard, 2000: 4). Bunlara bağlı olarak da, klasik ders işleme yerini araştırma yapma, kaynaklara ulaşma ve işbirliği içerisinde çalışma almaktadır. Ders kitabına bağlı kalınarak işlenen dersler yerine, konu alanlarında derinlemesine bilgi sahibi olma ve özellikle farklı kaynaklara yönelim gerekmektedir.

Proje tabanlı öğrenme işbirliğini esas alır: Bilginin paylaşılması ve dağıtılması için öğrenciler, öğretmenler ve ilgili diğer insanlar arasında birebir etkileşim içerisinde. Bire bir etkileşim öğrencilerin belirli konular için çözümler araştırmalarına ve öğretmenle yakın işbirliği kurarak öğrenme projelerini tasarlamalarına izin verir (Demirhan, 2002: 12). Projeler öğrenci merkezli öğrenmeyi temele alarak küçük gruplarda öğrencilerin birlikte öğrenmelerini esas alır. Öğrenci gerçek problemlerin çözümüne yönelik ders senaryoları içerisinde ağırlık olarak, düşünme, problem çözme, yaratıcılık, bilgiye erişim, izleme, yeniden harmanlama, sorgulama, uzlaşma gibi aktiviteler yapar ve hem bireysel hem de ekip çalışması için zaman ayırır (Demirel, Başbay, Uyangör ve Bıyıklı, 2001: 880). Proje çalışmaları sonucunda ortaya çıkan ürün; sınıf içi, sınıf dışı ya da web ortamında paylaşılır.

Proje tabanlı öğrenmede öğrenenler karar verirler: Proje çalışmalarında önceden belirlenmiş, çözümü olmayan bir problem durumu vardır. Proje tabanlı öğrenme yönteminde öğrenciler karşılaştığı problemle ilgili sadece öğretmenin söylediklerini uygulayan değil, proje boyunca ayrıntılı bir çalışma yapan ve kendi çözüm yollarını arayan bir role sahiptir. Öğrenciler çözüme ulaşmak için süreci kendileri tasarlar, topladıkları bilgiye ulaşmak ve bilgiyi yönetmek için kendileri sorumlu olurlar (Buck Institute for Education [BIE], 2001; akt. Memişoğlu, 2008: 42). Proje tabanlı öğrenme yöntemi, projeyi temel alıp, çeşitli öğretim yöntemlerini de öğrenme sırasında kullanarak anlamlı öğrenmeyi sağlamayı hedeflemektedir.

Öğrenmenin ürün değil, süreç boyutunu vurgulamakta ve öğrenmeyi, arzulanan ölçüde öğrenene özgü bir yapı kazandırmaktadır. Öğrencilerin karmaşık konuların sunumunu biçimlendirmelerine, kendi ilgi ve yeteneklerine göre seçtikleri içeriğin görüşlerini takip etmelerine, ilgili oldukları güncel konular üzerinde çalışmalarına, günlük deneyimlerden içeriği oluşturmalarına izin veren bir yöntemdir (BIE, 2001; akt. Uzun, 2007: 53).

Projeler öğrenenlerin motive olmasını sağlar: Proje yoluyla öğrenme için en önemli mantık, her çocuğa başarı yaşantısı için bir çıkış noktası sunmasıdır. Çünkü projeler öğrenenin özelliklerine göre farklı zekâ türlerine uyarlanabilir. Çocuklara güvenerek ve keşfetmeleri için izin vererek içsel olarak motive olmaları sağlanır (Uzun, 2007: 39). Motivasyon öğrencilerin bilgiyi daha kolay depolamalarına ve böylece başka ortamlarda kolay hatırlayabilmelerine yardımcı olur. Onlara zekalarının tamamını kullanmaları için fırsat verir ve başarılı olmasına yardım eder. Öğrencilere yeni becerileri denemeleri ve karmaşık olayların üstesinden gelebilmeleri için fırsat tanır.

Proje tabanlı öğrenme, sadece soruların cevabını bulmayı değil ayrıca ayrıntılı bilgi sahibi olmayı da hedefler: Proje tabanlı öğrenme zekaya dayalı görevleri ve soyut bilgiyi besleyen, karışık konuları keşfeden bir yöntemdir. Doğru bilgiye yani doğru anlamaya teşvik eder. Öğrenciler bilgiyi anlamlı bir şekilde keşfeder, yargılarda bulunur, yorumlar, sentez haline getirirler (Chard, 2002: 7; akt. Sağlam, 2005: 95).

Proje tabanlı öğrenme, okulda ve okul dışında öğrencilerin birbirleriyle iyi ilişkiler kurmalarını sağlayabilecek bir yapıya sahiptir: Proje tabanlı öğrenmede bireysel çalışmalar yerine küçük gruplarla çalışmalar tercih edilerek, öğrencilerin öğrenme süreci boyunca hem kendi grupları hem de diğer gruptaki arkadaşları ile koordinasyon içerisinde çalışmalarına olanak sağlanabilmektedir. Öğrenciler, öğrenme süreci boyunca yaptıkları çalışmaları doküman haline getirerek bu dokümanları bir proje olarak çalışmalarının sonunda sunarlar (Demirel ve diğerleri, 2001: 879-889).

Proje tabanlı öğrenme yönteminin uygulamasında öğretmenin yeni rolü daha çok öğrencilere sorunu çözmelerinde yol gösterici bir rehber olmaktır: Öğrenciler projenin konusunun seçiminden etkinliklerinin planlanmasına kadar her aşamada öğretmenle beraber çalışırlar. Öğrenci, öğrenme sürecindeki her adımda öğretmenin yardımı ile kendisini denetleyebilme imkânına sahip olur. Öğrenciler öncelikle

probleme nasıl yaklaşacaklarına ve hangi yolu izleyeceklerine kendileri karar verirler. Daha sonra değişik kaynaklardan bilgi toplarlar, analiz ve sentez yapıp yeni bilgiler üretirler. Öğrencilerin etkinlikleri bizzat uygulama, keşfedici ve birleştirici düşünceler üretme, kendi işlemlerini tanımlama, zamanın büyük bir kısmında bağımsız çalışma gibi rolleri vardır (Çepni, 2005: 18). Öğretmenlerin ise süreç boyunca öğrencilerin çalışmalarında tavsiyelerde bulunan, arka planda çocuklarla çalışan ve böylece çocukların pasif alıcı olmalarından ziyade aktif öğrenen olmalarını teşvik eden rehberlik yapma rolü vardır (Şahin, 2009: 7). Sonunda öğrenciler yeni edindikleri bilgileri sunarlar ve sürecin ne kadar iyi kullanıldığını, ne kadar iyi öğrenildiğini değerlendirebilirler.

Proje tabanlı öğrenme yöntemi, disiplinler arası bir çalışmayı gerektirir: Proje tabanlı öğrenme yöntemi, müfredatın birbirinden bağımsız küçük bilgiler yığını olarak öğretilmesine karşı ortaya çıkmış bir öğrenim yöntemidir. Farklı dersler arasında bağ kurarak öğrenme için fırsatlar sunar. Bir dersin diğer derslerden kopuk olduğu sınıf ortamından uzak, kısa pratiklerden oluşan, öğretmen merkezli öğrenme yerine, uzun vadelerle yapılan öğrenme etkinliklerinin disiplinler arası bağların kurulduğu öğrenci merkezli, yapılan çalışmaları gerçek dünya konuları ile bütünleştirici bir öğrenme savunur. Öğrenenler öğretim süreci içinde gerçeğe uygun, güvenilir bir şekilde farklı konu alanlarının içeriğini tanımlar ve uygular (Demirhan, 2002: 8).

Proje tabanlı öğrenme geniş bir zaman gerektirir: Proje tabanlı öğrenme genellikle birçok adım ve süreç gerektirdiğinden fazla zaman gerektirir. Projeler ürün ve performans gelişimi üzerinde yoğunlaşır ve genellikle öğrencilerin aktiviteler organize etmelerinde, araştırmalar yapmalarında, problem çözmelerinde ve bilgileri sentez etmelerinde yardım eder (Uzun, 2007: 37). Bundan dolayı proje tabanlı eğitim, geniş bir zaman dilimi üzerinde öğrencilerin etkin uğraşısını gerektirir. Projeleri uygulamak için belli bir ders saati de yoktur. Öğrenciler uygun buldukları her yerde ve her zaman projeleriyle ilgili çalışabilirler (Akgün, 2000: 100). Esasında hayatta karşılaşılan her bir sorunun çözümünde zihinde oluşturulan projeler kullanılır.

Proje tabanlı öğrenmede birincil kaynaklar ön plandır: Kitaplardan, sıradan derslerden, ikincil kaynaklardan çok doğrudan birincil orijinal kaynakları kullanır,

öğretmenlerin geliştirdiği materyal ve bilgilerden çok, öğrencilerin geliştirdiği materyal ve bilgilere önem verir (Uzun, 2007: 38).

Proje tabanlı öğrenme teknoloji kullanımını gerektirir: Projelerde teknoloji amaç değil, proje içeriğini oluşturmada temel bir araç olarak görülür. Öğrencilerin fikirlerini ortaya koymasını destekleyen öğrenme ortamı içerisinde bilişsel araçların kullanımı (bilgisayar tabanlı laboratuvarlar, medya araçları -hypermedia, çoklu ortam araçları-, grafik uygulamaları ve telekomünikasyon, vs.) sağlanır. Proje tabanlı ortamın, teknoloji yönlendirmeli olması önerilir.

Proje çalışmaları sonunda bir ürün meydana getirilir: Projeler birçok strateji kullanılarak değerlendirilen oldukça güvenilir ürünler bırakmayla sonuçlanır. Öğrencilerin problemin çözümü için araştırmaları, bilgi elde etmeleri ve bu bilgileri anlamlı bütünler haline getirerek bir ürün ortaya koyma görevlerini içerir. Öğrencilerin, kendilerine özgü bir biçimde çalışmalarına ve kendi bilgilerini kurmalarına izin verir. Gerçekçi ürünlerle en son noktaya ulaşmalarını sağlar (Yılmaz, 2006: 39).

Proje tabanlı öğrenme öğrencilerin bireysel performanslarını özgün olarak değerlendirmeyi içerir: Projelerde geleneksel öğretimdeki ürünün değerlendirilmesinin yerine; süreç ve ürünün birlikte değerlendirildiği, öğrenenlerin de öz değerlendirme ve akran değerlendirme yaparak değerlendirme sürecinde aktif rol aldığı bir yapıya kavuşmaktadır. Öğrenciler düzenli olarak çalışmalarını paylaştıklarından sürekli değerlendirme vardır. Son ürün nitelik için üretilir ve değerlendirir. Sınıf hataları ve değişiklikleri hoş gören bir yapıya sahiptir (BIE, 2001; akt. Memişoğlu, 2008: 42). Öğrencilerin ailelerine de öğrencilerin performanslarıyla ilgili değişiklikler hakkında anlamlı bilgiler verilir (Ersoy, 2006: 29).

2.3.6. Proje Tabanlı Öğrenme İle Geleneksel Öğrenme Yaklaşımının Karşılaştırılması

Proje tabanlı öğrenme yöntemi geleneksel öğretim anlayışından farklı bir yapıya sahiptir. Proje tabanlı öğrenme yönteminde hedeflerdeki değişim, karmaşık problemleri çözebilme, araştırma yapıp verileri problemlerin çözümünde kullanabilme, işbirliği içinde çalışabilme, sürecin yapılandırılırken hedeflenen yeni ürüne ulaşmasının yanı sıra

ürüne ulaşmak için izlenecek yol veya yolların da dikkatle incelenmesini gerçekleştirmektedir. Proje tabanlı öğrenme amaç daha çok ders kitabına bağlı olarak yapılan derslerin yerine sorun ve konu üzerinde derinlemesine bilgiye ulaşabilecek, aktarabilecek, yazılı ve görsel araçlarla sunumlar yapabilecek bireyler yetiştirmektir (Yurtluk, 2003: 11).

Proje tabanlı öğrenmede öğretmen, öğrenenleri araştırma yapmaya teşvik eden, yol gösteren öğretmen profili beraberinde, araştırma yapan, kaynaklara kendisi ulaşp problemleri kendisi çözen öğrenen tipinin doğmasını da sağlamaktadır. Öğretmen sadece ürüne değil süreci de içine alan, performansa önem verendir. Bu yapısıyla proje tabanlı öğrenme, sınıfları basit bir sınıf düzeni olmaktan çıkıp karmaşık bir yapıya kavuşmaktadır. Araştırma yapılan, problem çözülen, öğrenilen bir merkez halini almaktadır (Demirel ve diğerleri, 2001: 879-889). Geleneksel sınıflarda kullanılan eğitim programında ise temel becerilere ağırlık verilir.

Geleneksel sınıflarda eğitim programına katı bir şekilde bağlılık söz konusuysa proje tabanlı öğrenmede eleştirel bakış açısına sahip hataları ve eksikleri görebilen öğrenciler yetiştirme amaçlıdır. Geleneksel öğrenmelerde ise bu sadece iyi bir not almak amaçlı yapılmaktadır (Şahin, 2009; 23)

Proje tabanlı öğrenmede eğitim, bütüncül bir değişimi ve yeniden yapılanmayı gerektirmektedir. Bu değişim ve yeni yapılanmanın daha iyi anlaşılabilmesi için, Tablo 2.3.'te geleneksel öğretim modeli ile proje tabanlı öğrenme modeli karşılaştırılmıştır (Demirel, 2003: 39, Erdem, 2005: 71):

Tablo 2.3.

Proje Tabanlı Öğrenme ve Geleneksel Öğrenme Yaklaşımlarının Karşılaştırılması

Geleneksel Öğrenme Modeli	Boyut	Proje Tabanlı Öğrenme Modeli
Problemler ve çözümleri tanımlanır, tek çözüm yoluna gidiş vardır.	Problem	Tek çözüm yolu ve ulaşılması beklenen tek bir nokta yoktur. Çalışmaya başlandığında birden fazla çözüm yolu kullanılabilir.
Bir disiplin özelliklerine yoğunlaşma hakimdir.	Konu alanı	Disiplinler arası etkileşim, farklı disiplinlerle işbirliği hakimdir.
Standartlaşma, kavramları, ilkeleri anlama ve problemlerin çözümünde kullanabilme	Hedef	Karmaşık problemleri çözebilme, Araştırma yapıp, verileri problemlerin çözümünde kullanabilme, Grup içerisinde işbirliği ile çalışabilme, Bir konu hakkında derinlemesine bilgi edinebilme, Belirlenen ölçütlere uygun ürünler ortaya koyabilme,
Bir ya da birkaç kaynağın içeriğine sadık kalınmaktadır.	İçerik	İçerik değil derinlemesine anlama önemlidir. Farklı kaynak tiplerine ulaşmak ve bilgi edinmek beklenmektedir.
Ürüne götüren etkinlikler bütünüdür. Bireysel çalışma ağırlıklıdır, öğretmenin anlattıklarına ve kitaba bağlı kalınır. Temel nokta istenilen ürüne ulaşılmasıdır.	Süreç	Grupla birlikte çalışma, farklı kaynaklara yönelim, araştırma yapma temellidir. Çalışmalar sonucunda bir ürün ortaya konur. Ürün ve süreç birlikte önemlidir. Süreç elde edilen ürün kadar önemlidir.
Süreç sonunda elde edilen ürüne not verilir, test puanları dikkate alınır. Değerlendirmede tek söz sahibi öğretmendir.	Değerlendirme	Ürün ve süreç birlikte değerlendirilir. Bireyin performansı ve ortaya koyduğu ürün birlikte değerlendirilir. Değerlendirmede öğrenen de etkin bir role sahiptir.
Basit bir sınıf organizasyonu, bir öğretmen 20-25 öğrenci vardır. Sınıf ortamı öğretmen ve öğrencilerden oluşur.	Sınıf Ortamı	Karmaşık organizasyon; öğretmen ve öğrenenler birlikte öğrenir. Sınıf ortamı öğrenenlerden oluşur. Sınıf araştırma, problem çözme ve öğrenme merkezlidir.
Öğretmen ders anlatan ve bilgi aktarandır.	Öğretmen Rolü	Yardımcı ve yönlendirici, öğrenenle birlikte öğrenir.
Bilgiyi alan, öğretmenin anlattıklarını not edendir.	Öğrenen Rolü	Özerk ve kurgulayıcı, bilgiyi araştırıp bulan, özümseyerek kullanandır, öğrenendir.
Bilgi düzeyi ön plandadır.	Öncelik	Prensip, genel kavram ve düşünceleri kavramak ön plandadır.

(Demirel, 2003: 39, Erdem, 2005: 71)'ten uyarlanmıştır.

Tablo 2.3.'te de görüldüğü gibi, proje tabanlı öğrenme birçok boyutta geleneksel öğrenmeden farklıdır. Proje tabanlı öğrenme yönteminin ayırt edici özelliklerini Gaer aşağıdaki gibi ifade etmektedir (Uzun, 2007: 43):

- Proje tabanlı öğrenme ile öğrenciler istedik yaşantıları kazanma adına etkin öğrenme durumlarında bulunurlar.
- Proje tabanlı öğrenmede öğrenci yöneten ve öğrenen kişi olurken; öğretmen uzaktan izleyen ve gerektiğinde yol gösteren bir misyon üstlenir.
- Geleneksel yaklaşımda öğrenci pasif öğretmen ise aktif roldedir. Proje tabanlı öğrenme ise hem öğrenciyi hem de öğretmeni aktif kılarak sürekli öğrenmeye sevk etmektedir.
- Hedefler iyi belirlenmişse öğrencilerin etkin katılımı kendi başarılarını optimum düzeye ulaştırmaktadır.
- Proje tabanlı öğrenme ile öğrenmeler daha akıcı ve zevkli olurken öğrenciler de kendi tecrübelerini olayın içine katarak daha etkili bir öğrenme gerçekleştirirler.
- En kolay ve başarılı öğrenme öğrencinin çok fazla çaba harcadığını ve yorulduğunu fark etmediği çalışmaların ürünü olan öğrenmelerdir. Böylece öğrenmeler anlamlı ve kullanışlı olur. Proje tabanlı öğrenme stratejisi bu yönde bir öğrenme sunmaktadır.

Geleneksel öğrenme yöntemini uygulayan bir okulda Proje tabanlı öğrenme uygulamak zor, karışık ve uğraştırıcı olabilir. Öğrencilerin öğrenme, öğretmenlerin ise öğretme ortamlarıyla ilgili önemli değişiklikler yapması gerekir. İletişim, takım çalışması, zaman ayarlaması öğrenciler için öğrenilmesi gerekli yeni konular olacaktır. Öğretmenlerin görevi de sadece öğretip öğrencilerden aynısını yapmasını beklemek yerine öğrencilere kaynakları gösterip, yaratıcı şekilde içeriği düzenleyip anlamalarını sağlamaktır.

2.3.7. Proje Tabanlı Öğrenme Yaklaşımının Aşamaları

Proje tabanlı öğrenme çalışmalarının aşamaları farklı şekillerde ifade edilebilmektedir. Bu başlıkta bu aşamalardan bazılarına değinilecektir.

a. Korkmaz’a Göre Proje Tabanlı Öğrenme Yönteminin Aşamaları

Korkmaz (2002) fen eğitimi alanında; “Proje Tabanlı Öğrenme Yaklaşımı’nın İlköğretim Yedinci Sınıf Öğrenenlerinin Yaratıcı Düşünme, Problem Çözme Becerisi ve Akademik Risk Alma Düzeylerine Etkisi”ni araştırmıştır. Korkmaz’a göre proje tabanlı öğrenme; proje konusunun seçimi, planlamanın yapılması, projenin uygulanması, sununun planlanması, sunu yapılması ve elde edilen bulguların değerlendirilmesini içeren altı aşamadan oluşur (Korkmaz ve Kaptan, 2001: 196):

Korkmaz’a göre belirlenen bu basamaklarda yapılacak işlemler ve her basamaktaki öğretmen ve öğrenen rolleri Tablo 2.4.’te gösterilmiştir (Korkmaz ve Kaptan, 2001: 193):

Tablo 2.4.

Proje Tabanlı Öğrenme Yönteminin Aşamaları

AŞAMALAR	YAPILACAK İŞLEMLER	ÖĞRETMENİN ROLÜ	ÖĞRENCİNİN ROLÜ
1.Proje Konusunun Seçilmesi	Öğrenciler kaynakları araştırabilir, proje için sorular önerebilir.	Araştırmanın genel konusunu sunar, konuların ve alt konuların tartışılmasında gruplara rehberlik eder.	İlginç problemler yaratır, soruları kategorize eder, proje gruplarının oluşturulmasında katkıda bulunur.
2. Proje Planının Oluşturması	Grup üyeleri hep birlikte proje planı yaparlar. Nereye ve nasıl gidecekleri, neleri öğrenecekleri gibi sorular hakkında karar verirler. Kendi aralarında iş bölümü yaparlar.	Grupların projelerini formüle etmelerine yardım eder, gruplarla toplantı yapar, gerekli materyalleri ve kaynakları bulmalarına yardım eder.	Grupların projelerini formüle etmelerine yardım eder, gruplarla toplantı yapar, gerekli materyalleri ve kaynakları bulmalarına yardım eder.

Tablo 2.4. (Devamı)

3.Projeyi Uygulama	Grup üyeleri organize olur, verileri ve bilgileri analiz ederler.	Araştırma ve çalışma becerilerinin geliştirilmesine yardım eder, temel süreci ve grupları kontrol eder.	Sorular için cevapları araştırır. Veri toplar. Bilgiyi organize eder. Kaynak kişilere görüşür. Bulgularını birleştirir ve özetler.
4. Sunuyu Planlama	Üyeler sunularındaki temel noktaları belirler ve bulgularını nasıl sunacaklarına karar verirler.	Sunu için ders planlarının tartışılmasını ve süreç organize edilmesini sağlar.	Sununun temel noktalarına karar verir, nasıl bir sunu yapılacağını planlar, sunu için materyaller (video, teyp, poster vb.) hazırlar
5.Sunuyu Yapma	Sunular sınıfta ve belirlenen diğer yerlerde (başka sınıflarda, başka okullarda vb.) yapılır.	Sunuları koordine eder.	Sunucular sınıf arkadaşlarına geri dönüt (feedback) verir.
6.Değerlendirme	Öğrenciler proje hakkındaki geri dönütleri paylaşırlar.	Öğretmenler ve öğrenciler projeleri hep birlikte paylaşırlar	Proje özetleri ve öğrenilenleri değerlendirilir. Çalışmaların değerlendirilmesinde rol alırlar.

Korkmaz ve Kaptan (2001: 193)'ten alınmıştır.

1. Proje konusunun seçimi: Proje hazırlama sürecinin en zor ve en aşamalarından biri problemi yani proje konusunu belirlemektir. Bu aşamada çocuklara, müfredata, içinde yaşanan topluma uygun ve çocukların araştırabilecekleri ve sonuçlandırabilecekleri bir konunun seçilmemesi durumunda projeden istenilen sonucun ve verimin alınamamasına hatta bütün çalışmaların boşa gitmesine neden olabilir. Bu yüzden projelerde konu seçimi dikkat ve titizlik isteyen bir öneme sahiptir (Çiftçi, 2006: 47).

Proje konusu seçilirken öncelikle konu ile alt konular da belirlenmeli ve gruplar kendi içinde organize edilmelidir. Bu aşamada öğrenciler ilginç problemleri ortaya koyar, sorunları ve kaynakları araştırabilir, bir çerçeve proje için sorular önerilebilir ve proje gruplarının oluşturulmasına katkıda bulunur. Bu aşama boyunca, öğrenciler aynı

zamanda konu ile ilgili ön bilgilerini hatırlarlar. Öğretmen, araştırmanın genel konusunu sunar, konuların ve alt konuların tartışılmasında gruplara rehberlik eder (Korkmaz, 2002: 50)

Projenin problemini öğrenci/öğrenciler, öğretmen veya her ikisi birlikte belirlerler. Bunu gerçekleştirmek için öğretmen, öğrencilerin seçebileceği nitelikte proje önerilerini liste halinde sunabilir ya da öğrenciler ilgi duydukları proje konularını belirleyip sınıfa getirebilir. Bunun yanında öğrencilerin proje çalışmalarına özendirilmeleri amacıyla aday projelerin örnek olarak sınıfa sunmaları sağlanabilir. Bu ve benzeri yaklaşımlarla proje seçiminde öğretmenin öğrencileriyle birlikte çalışması ve problemin proje tekniğine uygun olup olmadığının araştırılması ve onaylanması gerekir (Aladağ, 2005: 31)

Proje tabanlı öğrenme yönteminde öğrenenler projeyi seçme hakkına ve küçük gruplarda veya bütün sınıf tartışmalarında, araştırmak istedikleri konuları belirlemede söz hakkına sahip olmalıdırlar. Proje seçme bir öğrencinin yeteneğini ve gelişimini göstermede ve eğitim hedeflerini belirlemede bir öğrencinin karşılaşacağı en güzel durumlardan biridir. Projeler mutlaka hayatta karşılaşılabilecek durumlarla ilgili olmalı ve öğrenciler, böylece neyi niçin öğrendiklerini mutlaka anlamalıdırlar (Tıknaç, 1999: 152).

Proje konusu çocukların hayatı üzerine kurulu, okul programındaki konunun değerine göre ve çocukların hayata hazırlıklarına olan katkısına göre seçilmelidir. Katz, projelerde seçilecek konu için bazı ölçütler belirlemiştir (akt. Çiftçi, 2006: 47):

- Konu çocukların günlük yaşamlarıyla ilgili olmalıdır. En azından birkaç öğrenci konu ile ilgili soruları toplayıp cevaplayabilecek yeterlikte konuya aşina olmalıdır.
- Temel okuma, yazma ve sayısal becerilerin toplamında konu, Fen, Sosyal Bilgiler ve Dilbilgisi gibi bir dizi dersin tamamlanmasında elverişli olmalıdır.
- Konunun yeterince zengin olması için iyi düşünülmeli, konu en azından bir haftayı kaplamalıdır.
- Konu, incelenbilmesi bakımından evden çok okula daha uygun olmalıdır.

- Çocukların deneyimlerini (yaşantılarını) dikkate alma
- Çocukların ilgilerini dikkate alma
- Aile ve toplumun özelliklerini dikkate alma
- Araç ve gereçlerin uygunluğu
- Konunun çocukların yaşına ve gelişim düzeylerine uygunluğu.

İlköğretim Türkçe Dersi Öğretim Programında (2006: 225) ise öğrencilerin ilgilerini çekecek ve çözmeyi amaçladıkları herhangi bir problemin proje konusu olabileceği belirtilmiştir. Mektup yazma, rapor yazma, okulda ya da başka bir yerde sergilemek amacıyla piyes yazma, okul dergisi çıkarma, okulda çalışacak yeni eğitsel kollar kurma, belirli konularda bir inceleme raporu hazırlama gibi konular Türkçe dersi için proje konusu olabilir.

2. Proje planının yapılması: Projeye başlamadan önce planlama yapılarak zaman takvimi ve maliyet hesabı mutlaka oluşturulmalıdır. Ne zaman, nereye ve nasıl gidileceği, nelerin öğrenileceği gibi sorular hakkında karar verilmelidir.

Öğrenciler bu aşamada ne çalışacaklarını planlar, kaynakları seçer, rolleri tanımlar, planların dağıtımını sağlar. Öğrenciler arasında iş bölümü yapılır. Bunların takibi öğretmen tarafından titizlikle yapılmalı, belirlenen zaman ve maliyet aşılmamaya çalışılmalıdır. Öğretmen grupların projelerini formüle etmelerine yardım eder, gruplarla toplantı yapar, gerekli materyalleri ve kaynakları bulmalarına yardım eder (Korkmaz, 2002: 50).

3. Projeyi uygulama: Bu aşamada veriler ve bilgiler analiz edilir. Öğretmenler araştırma ve çalışma becerilerinin geliştirilmesine yardım eder, temel süreci ve grupları kontrol eder. Öğrenciler ise, sorular için cevapları araştırır, veri toplar, bilgiyi organize eder, kaynak kişilerle görüşür, bulgularını birleştirir ve özetler (Korkmaz, 2002: 50).

Öğrenciler bu aşamada görüşmeleri idare etme, kayıtları tutma, yazılı ve görsel materyalleri bir araya getirme gibi planladıkları görevleri yerine getirmek için sınıf dışına çıkarlar. Bu aşamada doğal olarak bütünleştirilerek dilimizin okuma, yazma, konuşma ve dinleme becerilerinin kullanılacak olması önemlidir (Demirhan, 2002: 36):

Uygulama aşaması, öğrencilerin alanları, objeleri veya olayları araştırmak için yaptıkları alan gezilerini veya doğrudan araştırmalar yapılmasını içerir. Proje çalışmasının en önemli aşaması olan uygulama aşamasında öğrenciler araştırırlar, gözlemlerini kaydederler, modeller oluştururlar, sonuçları yakından gözlerler ve kaydederler. Beraberinde keşfederler, tahmin ederler, tartışırlar ve yeni anlayışlarını, fikirlerini dramatize ederler. Türkçe öğretimi açısından temel beceri alanları olan okuma, yazma, konuşma ve dinleme becerilerini uygulama fırsatı bulurlar.

4. Sunuyu planlama: Öğrenciler sunularındaki temel noktalar belirlenir ve bulguları nasıl sunacaklarına karar verirler. Buna bağlı olarak öğretmenler bu aşamada sunu için ders planlarının tartışılmasını ve sürecin organize edilmesini sağlar. Öğrenciler ise sununun temel noktalarına karar verilmesini, nasıl bir sunu yapılacağını planlanmasını, sunu için materyaller (video, teyp, poster vb.) hazırlanmasını sağlar (Korkmaz, 2002: 50).

5. Sunu yapma: Sunumlar; sözlü sunum, poster, slayt gösterisi, proje sergileri şeklinde olabilir. İyi bir sunu anekdotlar, proje gösterimi, soru ve cevaplı toplantıları içerir (Ersoy, 2006: 29). Proje sonunda elde edilen ürünler mutlaka raporlaştırılarak en uygun zamanda sunum yapılmalıdır. Sunular sınıfta ya da belirlenen diğer yerlerde yapılabilir. Öğretmen tarafından sunular koordine edilir. Öğrenciler ise bu aşamada sunuyu yapanlara geribildirim vereceklerdir.

Sunu yapma aşamasında iletişim becerileri, bilginin derlenerek sunulup paylaşılması, etkin katılım, zamanı etkin kullanım, kendi kendini yönetme becerileri, akran ilişkileri ön plandadır.

6. Değerlendirme: Değerlendirme aşamasında öğrenciler proje hakkındaki geri bildirimleri paylaşırlar. Öğretmenler ve öğrenciler projeleri hep birlikte paylaşırlar. Öğretmenler proje özetlerini ve öğrenilenleri değerlendirirler. Öğrencilerin rolü ise grup üyeleri olarak çalışmak ve öğrendiklerini yansıtmaktır (Korkmaz ve Kaptan, 2001; 196).

Öğretmenlerin projelerle ilgili değerlendirme yaparken kullanacakları kriterleri proje başlangıcında belirtmesi gerekir. Türkçe ders programında ve proje değerlendirme ölçeklerinde akran değerlendirme ve öz değerlendirme formlarına yer verilmiştir.

Değerlendirme aşamasında öğretmenler öğrencilerin kendi yaptıkları ve birbirlerinin yaptıkları projeleri değerlendirmelerine fırsat vermelidir. Öğrenciler bu çalışmadan çok şey öğrenirler ve öğrenmeler daha kalıcı olur.

b. Fried-Booth'a Göre Dil Projelerinin Uygulama Aşamaları

Öğrenciler sadece ilgilerinde değil, kendi dil gereksinimlerinde de farklıdırlar. Projeler öğrencilerin ihtiyaçlarına yönelik seçilmelidir. Bu nedenle dört temel beceriyi kapsayan ve sınıfın ötesine yayılması gerekmeyen etkinlikleri kullanma yollarına sahip olma önemlidir. Fried-Booth tarafından proje tabanlı öğrenme yönteminin aşamaları temel beceriler olan okuma, yazma, konuşma ve dinleme becerileri açısından ele alınmıştır (Demirhan, 2002: 36):

Fried-Booth'a göre projenin ilk aşamaları uyarıcı, tartışma, konuşma aşamalarında, okuma ve yazma çalışmasından çok konuşma ve dinleme çalışmaları olabilir. Ancak proje ilerlerken öğrenciler dört becerinin tümünü kullanıyor olacak ve tüm beceriler birleşecektir. Her bir proje ihtiyaca göre kısaltılabilir ya da uzatılabilir. Fakat kısa ya da uzun proje gelişme için belirli aşamalardan geçer. Bu aşamalar şöyle sıralanabilir:

1. Uyarıcı: Düşüncenin ilk tartışmasının yapıldığı, yorum ve önerilerin yer aldığı aşamadır. Temel dil becerilerini içine alır ve okumaya yönlendirme, konuşma, dinleme çalışmaları yapılır.

2. Proje amaçlarının tanımı: Proje için kullanılabilen toplam zaman uzunluğunda bu aşama daha detaylı olacaktır. Bu aşmada tartışma, konuşma, öneride bulunma, iddia etme gibi yöntemlerle projenin amacı ifade edilir.

3. Temel dil becerileri: Not alma ile konuşma ve dinleme faaliyetlerini içerir.

4. Dil becerilerini uygulama: Bu aşma dili içerir. Öğrencilerin projenin ilk aşamasındaki uyarıcıları hissetmelerini gerektirir. Aynı zamanda bu aşamada tanıtımlar, öneriler, bilgi için soru sorma gibi dil fonksiyonlarının değişikliğini tanıtır ve özellikle not alma biçiminde yazma becerisini de içine alan dört beceriyi kapsayabilir.

5. Yazılı materyallerin tasarımı: Veri toplama için örneğin anketler, haritalar gerektirir. Okuma ve yazma becerileri burada önemli olacaktır.

6. Grup etkinlikleri: Bilgi toplamak için tasarlanmıştır. Öğrenciler bireysel olarak, ikili ya da küçük gruplarda, sınıf içinde ya da dışında çalışabilirler. Görevleri, görüşmeleri ya da anket çalışmalarını yönetme ve sonuçları bir araya getirmeyi içerecektir. Dört becerinin tümü büyük olasılıkla gerekli olacaktır.

7. Bilgi toplama: Gruplarda ve sınıfta gerçekleşir. Notların okunması, grafikler gibi görsel materyallerin açıklanması gibi çalışmalar yer alır. Tartışma üzerinde durulur.

8. Materyallerin organizasyonu: Projenin son üretimini geliştirme, doğruluğunu kanıtlama için tartışma, konuşma, okuma faaliyetlerini içerir.

9. Son sunum: Sunum biçimi, büyük olasılıkla şemalar, kitapçık, video gösterimi ya da sözel sunum gibi projenin son biçimine ve gösterinin biçimine bağlı olacaktır. Temel beceri, olasılıkla, konuşmayı gerektirecektir; fakat bu beceri, diğer beceriler tarafından desteklenebilir.

c. Simkins ve Diğerlerine Göre Proje Tabanlı Öğrenmenin Aşamaları

Simkins ve diğerleri (2002), bir proje tabanlı öğrenme uygulamasının “hazırlık”, “oluşturma” ve “gerçekleştirme” gibi üç temel aşamaya dayalı sekiz alt aşamadan oluştuğunu belirtmektedir (akt. Uzun, 2007: 123-128). Simkins ve diğerlerinin önerdiği proje tabanlı öğrenmenin aşamaları ve her aşama için yaklaşık öngörülen zaman Tablo 2.5.’te gösterilmiştir.

Tablo 2.5.

Proje Tabanlı Öğrenmenin Aşamaları Ve Öngörülen Zaman

Aşama	Öngörülen Zaman
Hazırlık Aşaması	
Proje öncesi hazırlık	2 hafta
Oluşturma Aşaması	
Projenin tanıtılması	1-2 gün
Teknoloji kullanımının öğrenilmesi	1-3 gün
Ön araştırma ve planlamanın yapılması	3 gün - 3 hafta
Kavram tasarımı ve kavramların şemalaştırılması	3-5 gün
Gerçekleştirme Aşaması	
İlk planlı üretim	1-3 hafta
Değerlendirme, ölçme ve sunumları sonuçlandırma	1-3 hafta
Etkinlikleri tartışma	1-3 gün
Toplam Sınıf Zamanı	5-13 hafta

1. Hazırlık Aşaması

Bu aşama, proje öncesi yapılacak iyi bir planlamayı içerir. Hazırlık aşaması, projenin tanımlanması, kontrol noktalarının belirlenmesi, ebeveynlerin bilgilendirilmesi, proje konusunun yaşamla ilişkilendirilmesi, projede kullanılacak kaynakların, bilgisayarların ve sınıfın hazırlanması gibi etkinlikleri içerir. Hazırlık aşamasının alt aşamalarında yapılacak etkinlikler sırasıyla aşağıda açıklanmıştır.

Proje öncesi hazırlık: Projeye başlamadan önce aşağıdaki işlemlerin sırasıyla yapılması gerekmektedir.

- a. Proje tanımının yapılması ve kontrol noktalarının oluşturulması
- b. Ebeveyn bilgilendirme mektubunun hazırlanması
- c. Yaşamla ilişkili bir konu çalışılmasının belirlenmesi
- ç. Kaynakların hazırlanması

- d. Bilgisayar yazılım programları ve araçlarının hazırlanması
- e. Bilgisayar dosyalarının düzenlenmesi
- f. Sınıfın hazırlanması

2. Oluşturma Aşaması

Oluşturma aşamasında proje öncesi yapılan hazırlıkların sınıfla paylaşılması, projede yararlanılacak teknoloji kullanımının öğrenilmesi, ön araştırma ve planlamanın yapılması ve kavram tasarımı ve kavramların şemalaştırılması gerekmektedir. Oluşturma aşamasının her bir alt aşamasında yapılacak etkinlikler sırasıyla şöyledir:

a. Projenin tanıtılması: Bu aşama kendi içerisinde proje dokümanlarının gözden geçirilmesi, ön değerlendirme yapılması, konuyla ilgili etkinlikleri sunma, öğrenci gruplarının oluşturulması, materyalleri düzenleme bölümlerinden oluşur.

- b. Teknoloji kullanımının öğrenilmesi
- c. Ön araştırma ve planlamanın yapılması
- d. Kavram tasarımı ve kavramların şemalaştırılması

3. Gerçekleştirme Aşaması

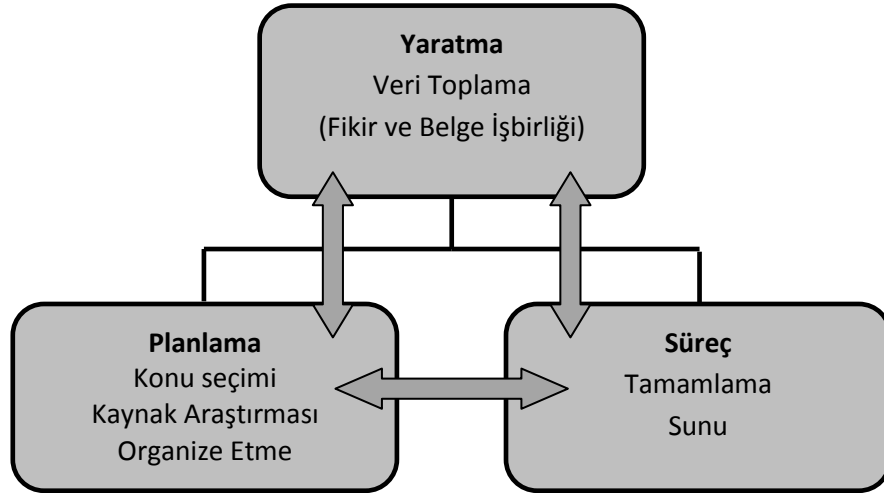
Gerçekleştirme aşamasında, ilk planlı üretim, ölçme, değerlendirme ve sunumları sonuçlandırma ile etkinlikleri sonuçlandırma alt aşamalarına yer verilir. Gerçekleştirme aşamasının her bir alt aşamasında yapılacak etkinlikler sırasıyla şöyledir:

a. İlk planlı üretim: Bu aşamada dağınık çalışmadan kaçınılmalı, öğrencilerin araçlarla ilgilenmesi önlenmeli ve öğrencilere çalışmalarını yapmaları için yardım edilmelidir.

- b. Ölçme, değerlendirme ve sunumları sonuçlandırma
- c. Etkinlikleri sonuçlandırma

d. Moursund’a Göre Proje Tabanlı Öğrenmenin Aşamaları

Moursund, proje tabanlı öğrenmeyi Şekil 2.5.’te gösterilen planlama, yaratma-yürütme ve süreçten oluşan üç temel aşamada ele almıştır:



Şekil 2.5. Moursund’a göre proje tabanlı öğrenmede 3 temel aşama

Moursund (1999)’a göre bu üç aşamadaki işlem basamaklarını gerçekleştirecek beceriye sahip olmak önemlidir. Moursund, proje tabanlı öğrenme yönteminin işlem basamaklarını 10 aşamada sınıflandırmıştır (akt. Erdem ve Akkoyunlu, 2002):

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

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

e. İlköğretim Türkçe Dersi Öğretim Programına Göre Proje Tabanlı Öğrenmenin Aşamaları

İlköğretim Türkçe Dersi Öğretim Programında (2006: 224-225) projelerin genel hatlarıyla 7 aşamadan oluşabileceği belirtilmiştir:

1. Amacın Belirlenmesi: Bu aşamada, projede incelenecek olan konular, cevaplanması gereken sorular belirlenir. Konu, beyin fırtınası yoluyla sınıfta belirlenebilir ya da öğretmen tarafından önerilebilir. Ancak konu öğrencileri açmaza düşürmemeli, sorular da konuya yönelik olup doğrudan sorulmalıdır.

2. Ölçütlerin Belirlenmesi: Projenin amacına ulaşabilmesi için ölçütler öğretmen tarafından belirlenir.

3. Planlama: Planlama, gerekli malzemenin belirlenmesi (Hangi kaynaklardan yararlanılacağı, kimlerden yardım alınacağı ve projenin tamamlanması için gerekli ihtiyaçlar belirlenir.); izlenecek yolun belirlenmesi (Proje sırasında yapılacaklar sıralanır. Önce kaynakların okunması, konunun ana hatlarının çıkarılması, uzmanlarla görüşme gibi işlemlerin sırası belirlenir. Bu aşamada projenin nasıl sonuçlanacağını tartışmak ta gereklidir.); zamanlama (Tahmini başlama ve bitiş süresi belirlenir. Bu yapılırken yapılacak işlerin tahmini süresi göz önünde bulundurulur.) alt bölümlerinden oluşmaktadır.

4. Araştırma ve Eylem: İstatistiksel bilgi toplanması, okuma, uzmanlarla görüşme, fotoğraf çekme, elde edilen bilgilerin analizi bu aşamada gerçekleşecektir. Öğretmen bu aşamada sorularına cevap vererek öğrencileri yönlendirebilir. Ancak çalışmayı yapmaktan tamamen öğrenciler sorumludur.

5. Proje Sunumu İçin Hazırlık: Projenin nasıl sunulacağı tasarlanır ve sunum uygun kişilerin gözetiminde denenerek geri bildirim alınır.

6. Ürün ve Sunumu: Çalışmanın sonucu öğrencilerin bulgularını ve projenin aşamalarını göstermelidir. Projenin ürünü bir rapor, sergi, seminer, resim, şiir vb. olabilir. Eğer yeterli zaman varsa sergi uygulaması- öğrencileri motive edici özelliğe sahip olduğu için- tercih edilebilir. Bu durumda öğrenci ürününün yanında durarak sorulan soruları cevaplandırabilir. Eğer zaman kısıtlıysa ürünler sınıfta elden ele dolaştırılarak herkesin görmesi sağlanmalıdır.

7. Değerlendirme: Proje sırasında başvuru alan becerilerin değerlendirilmesine yönelik olmalıdır. Daha önceden belirlenmiş olan ölçütlere göre değerlendirme gerçekleştirilir.

2.3.8. Proje Türleri

Projeler; öğrenci düzeyi, müfredat, yapılış amacı gibi değişik başlıklar altında sınıflandırılabilir. Öğrenci düzeyi ve okulun amaçlarına göre şu şekilde sınıflandırılabilir (BİE; akt. Koçoğlu, 2003: 47- 48):

1. *Öğrenilmiş Becerilerin Uygulanmasını Amaçlayan Beceriler:* Öğrencilerin daha önceden öğrendikleri bilgi ve becerilerin uygun ortamlarda uyguladığı projelerdir.

2. *Küçük Yaştaki Öğrenciler İçin Projeler:* Küçük yaştaki öğrencilerin somut, kısa ve nesneleri kullanmalarını amaçlayan projelerdir. Diğer projelere göre daha fazla denetim, gözlem ve çalışma planı oluşturmayı gerektirir.

3. *Disiplinler Arası Projeler:* Bu tür projelerin içeriğindeki amaçlar farklı konu alanlarının birleştirilmesinden oluşturulmuştur. Proje tabanlı öğrenme yöntemi birçok disiplinle bir arada çalışmayı mümkün kılan ortamlara sahiptir. Çoklu disiplinleri bir arada taşıyan projeler ise dörde ayrılmaktadır:

a) *Sınıf Dışındaki Etkinlikleri Kapsayan Projeler:* Proje tabanlı öğrenme yönteminde öğrenciler sınıfın içiyle sınırlandırılmamaktadırlar. Öğretmenler, tüm okul projeleri, konferanslar ve internette yapılan projeler tüm çevreye yayılabilmektedirler.

b) *Teknoloji Odaklı Projeler:* Öğrencileri teknolojik araçların kullanımına alıştırmak, öğretmek amacıyla yapılan projelerdir.

c) Öğrencilerin Özerk Olarak Yürüttükleri Projeler: Öğrencinin öğretmeni tarafından çok az veya hiçbir gözetimi altında olmadan kendi başına yürüttüğü projeleri kapsamaktadırlar.

d) Araştırmadan Çok Tasarıma Odaklanan Projeler: Öğrenciye incelemesi için bir problem veya konu verilir. Bazı ölçütler verilerek öğrencinin çözüme ulaşması beklenir. Bu tür projeler daha çok etkinlikleri merkeze alan projelerdir (BIE; akt. Koçoğlu, 2003: 47- 48).

Forgarty (1997) ise projeleri müfredat ile ilgili bir yapı açısından beş sınıfa ayırmıştır (Çil, 2005: 39-41):

1. *Yapılı Projeler*: Proje çalışması için zaman ve ürün belirtilmesi açısından kesin sınırlara sahiptir. Projeler zaman açısından bir hafta veya bir dönemi kapsayabilmektedir. Planlanan ürün oluşturulamazsa en başa dönülüp proje tekrar tasarlanır.

2. *Konu Bağlantılı Projeler*: Bir konu üzerine oluşturulan projelerdir. Öğrenciler arasında beyin fırtınası oluşturulup konular belirlenir. Öğrencinin istediği konunun seçmesini sağlayarak ortaya çıkardığı üründen, konu ile ilgili bilgiler öğrenmesinin yanında kişisel olarak neye önem verdiği de gözlenmiş olmaktadır.

3. *Tür Bağlantılı Projeler*: Tahta oyunları gibi parametrikleri açık ve kritik eğeleri belirli projelerdir. Ticaret ve endüstriyle ilgilen öğrencilerin yapacağı çalışmalardır. Öğrencinin yaratıcılığını destekler.

4. *Ucu Açık Projeler*: Çok fazla kesin kriterleri bulunmamaktadır. Ucu açık projeler keşfetmeyi, kavramayı ve icat etmeyi destekler, yeni fikirlere açıktır. Öğrencilerin fikirlerini kabiliyetlerini geliştirmeleri için ortamlar oluşturulup, aralarında öğrenme yarışmaları düzenleyebilirler.

5. *Şablon Projeler*: Sınırları, materyalleri önceden belirlenmiş projelere yeniliklerin eklenmesiyle oluşmaktadırlar. Okul gazeteleri bu projeler iyi bir örnektir.

Öğrencilerin iskelet yapıya bağlı kalınıp mümkün olduğu kadar akıllı ve yaratıcı olmakta özgür bırakılırlar.

Projeleri kullanım amaçlarına göre farklı kategorilere ayıran Lucio (1963), projeleri beş tip olarak sınıflandırmıştır. Bu proje tipleri eğitim öğretim ortamlarında uygulanmaya oldukça uygundur (akt. Vaiz, 2003: 12-13):

1. Araç-Gereç Yapım Projeleri: Ortaya somut bir eser ya da ürün çıkarmayı hedefleyen projelerdir. İlk okuma yazma öğretimi ile ilgili materyal yapma, tanıtıcı bir broşür yapma, sınıfa bir kitaplık kurma gibi.

2. Öğrenme Projeleri: Öğrenilenleri ifade etmek, uygulamak ya da bir beceriyi göstermek için yapılan çalışmalardır. İlköğretim öğrencilerin öğrenmekte zorlandıkları Türkçe konularının belirlenmesi ve öğrenmek için çalışmalar yapılması, hızlı ve güzel okuma, yabancı dil becerileri, bilgisayar becerileri gibi.

3. Entellektüel ya da Problem Projeleri: Yaşamımızdaki problemleri merkeze alarak, bunları çözmeyi hedefleyen projelerdir. Diksiyon bozukluklarının sosyalleşmeye etkilerinin araştırılması ve çözüm yollarının belirtilmesi, ulaşım problemleri, trafik projeleri, temizlik ile ilgili projeler, engelliler ile ilgili projeler, sokak çocukları ile ilgili projeler gibi.

4. Estetik Nitelikli Projeler: Sanatsal projeler ortaya koyma ve sanatsal olarak değerlendirmeyi merkeze alan projelerdir. Çocuk hikayelerinin görsel öğelerle düzenlenmesi, şiir, tablo, mimari eser, müzik parçası vb. eserleri sanatsal olarak ortaya koyma ve değerlendirme gibi.

2.3.9. Proje Tabanlı Öğrenme Yaklaşımının Öğeleri

Öğrenme, eğitim faaliyetlerinin bir düzen içerisinde sıralanmasıyla gerçekleşir. Bu sıralama yapılırken öğrenci ihtiyaçlarını ve yeterlilikleri göz önüne alınarak uygulanabilir bir plan hazırlanmalıdır. Proje çalışmaları uygulanmadan önce öğretmenin proje tabanlı öğrenmenin öğelerini dikkate alarak geniş bir alan taraması yapması, sistematik adımlarla hareket etmesi gerekmektedir. BIE (2002) tarafından proje tabanlı öğrenmenin içerdiği öğeler 4 şekilde tanımlanmıştır: İçerik, süreç, etkinlikler ve sonuç (akt. Memişoğlu, 2002: 45).

a. İçerik

Projelerde içerik gerçek yaşam içindeymiş gibi sunulur ve öğrenci problemini çözmek için bu içerikle birlikte çalışır. Disiplinler arası konular, çeşitli yaşamsal problemler, bireysel beceriler projelerin içeriğini oluşturabilir. Parçalardan çok bütün önem taşır ve derinlemesine araştırma önemlidir. İçerikler belirlenirken, Millî Eğitim Bakanlığının amaçlarına uygun öğrenmenin gerçekleşmesi için müfredata uygun, program ve dersler ile ilgili bir şekilde oluşturulmalıdır.

Proje tabanlı öğrenme yöntemi tek bir kaynağa bağlı kalınmaksızın, öğrencilerin farklı kaynaklara ulaşması ve sorunu çözmek için ulaştığı bilgilerden oluşur. Proje tabanlı öğrenme öğretmenlerin ve öğrenenlerin, belli bir konuya odaklanmalarına, göze çarpan önemli noktaları ve fikirleri derinlemesine incelemelerine izin verir (Memişoğlu, 2002: 45).

Proje tabanlı öğrenme yöntemi öğrenenlere kendi ilgi ve yetenekleri doğrultusunda karmaşık konuları ve önemli noktaları betimlemelerine, içeriğin her hangi bir boyutuyla uğraşmalarına, güncel konular üzerinde çalışmalarına, günlük deneyimlerinden bir içerik oluşturmalarına izin verir. Öğrenenler ilgilerini çeken konuları paylaşma ve seçme imkanı da bulurlar (Yurtluk, 2003: 14).

İçerik öğrenen davranışlarını şu şekilde etkiler:

* Kendilerinde çok karmaşık olan problemleri tanımlarlar.

* Disiplinler arasındaki bağları bularak kendi fikirleri arasında da ilişki kurarlar.

* Birden çok anlamlı olan, belirsiz, karmaşık ve önceden kestirilemez şeylerle mücadele ederler.

* Gerçek dünyada dikkatlerini çeken şeylerle ilgili sorular sorarlar (Korkmaz,2002: 51).

b. Etkinlikler

Etkinlikler boyutunda, öğrenenler aradıkları cevapları bulmak ve problemleri çözmek için araştırma yaparlar. Bu öğrenenlerin karmaşık fikirleri öğrenmelerini, gerçeğe uygun çerçeveler oluşturma becerileri kazanmaları ve öğrendiklerini değişik durumlarda uygulayabilmelerini sağlar (Memişoğlu, 2002: 45). Bu nedenle etkinlikler, bireyin öğrendiklerini gerçek yaşamda karşılaşılabileceği problemlerde uygulama biçimidir.

Proje tabanlı öğrenme yönteminin öğrenci ve öğretmen vermiş olduğu esneklik bireylere kendi yetenekleri, kaynakları ve planları hakkında karar verebilme imkanı sağlamaktadır (Yurtluk, 2003: 14). Planlama projenin başarısı için çok önemlidir. Öğrenciler ve öğretmen projenin taslağını birlikte geliştirmelidir. Öğrenciler sürece ne kadar dahil edilirse, kendi öğrenmelerine yetecek kadar sorumluluk aldıktan sonra, sorumluluklarına sahip çıkarlar (Şahin, 2009: 31). Öğrenenlerin, kendi içeriklerini oluşturmaları; kendi sorumluluklarını yerine getirerek bir otokontrol oluşur. Böylece öğrenenlerin kendi bilgilerini transfer etmeleri ve bunları korumaları daha kolay olur.

Projelerde etkinlikler sınıf ya da okul ile sınırlı tutulmaz, gerçek yaşam koşullarında ve çoklu ortamlarda yapılır. Bu nedenle proje tabanlı öğrenme sınıf ve ders saati kavramları ile sınırlandırılmamalıdır. Araç-gereçler, iletişim şekli, yapılacak işler, süre, yöntem vb. hep esnek ve planlı olarak yürütülür.

Etkinlikler öğrenenlerin karmaşık fikir ve becerilerin kolaylıkla öğrenilmesini, değişik durumlarda becerileri uygulayabilmelerini, gerçek yaşamda karşılaşılabilecek problemleri çözme ve öğrendikleri becerileri diğer becerilerle birleştirmelerini sağlar.

Katz ve Chard'a (1997) göre projelerin yürütülmesi sırasında üç tür etkinlik planlanır (akt. Tahta ve İvrendi, 2007: 41-42):

1. *Araştırma Etkinlikleri*: Çocukların araştırma isteklerini artırarak olanaklar sağlamak ve bu etkinliklere dayalı bilgi ve beceriler kazandırmak ana amaçlarıdır. Öğrenciler bu etkinlikte soru sorma, tahminde bulunma, hipotezler oluşturma, deney yapma, araştırma, gözlem gibi çalışmalar yaparlar. Özellikle projenin başlamasından sonra yapılan alan çalışması ve gezilerde çocuklar soru sorma, derinlemesine gözlem yapma becerilerini kazanırlar.

2. *Yapım Etkinlikleri*: Çocuklar gruplar halinde çalışarak proje oluşturup, somut ürünler meydana getirirler. Projenin konusu gereği çeşitli malzemeler (mukavva, karton, tahta gibi) kullanılarak üç boyutlu ürünler oluşturulur. Yapım etkinliklerinde projede yer alan nesnelerin büyük ya da küçük modelleri yapılır. Öğretmen, yapılacak olan nesnenin nasıl yapılacağını, kullanılacak olan malzemeleri ve grupta kimlerin olacağını öğrencilerle planlar.

3. *Dramatik Oyun*: Projenin konusuna göre rollerin oynanmasıdır. Projede yer alan olaylar dramatik olarak sınıf içerisinde canlandırılırlar. Bu çalışma çocukların dile ve sosyal gelişimine katkıda bulunurken, bilgi ve beceri kazanmalarında duygu ve düşüncelerini ifade etme şansını sağlar.

c. Süreç

Süreçte öğrencilerin gruptaki görevleri belirlenir. Gerekirse örneklem belirlenir. Projenin koşulları belirlenerek, ona göre önlemler alınır ve çalışmalar planlanır. Süreç içerisinde proje tabanlı öğrenme temel aşamaları düşünülerek ilerletilir.

Proje tabanlı öğrenme yöntemi süreç boyutunda, öğrenenlerin işbirliği içerisinde birbirleriyle çalışmalarını teşvik etmesinin yanı sıra kendi başlarına çalışmalarını da desteklemektedir. Öğrenme koşulları sosyal, kişisel ve birlikte çalışma becerilerini geliştirir. Süreçte teknolojik araçların üstünlüğü vardır ve öğrenen bu araçları kullanmak için cesaretlendirilir. Projeler öğrenme için ideal ortamlar yaratırken, ağırlıklı olarak bilgisayar teknolojisinin de işe koşulmasını sağlamaktadır. Böylece öğrenenlerin yaşam

becerileri gelişir ve öğrenenler okullarının dışındaki bir dünyaya hazır hale gelirler (Memişoğlu, 2001: 45).

ç. Sonuç

Ortaya çıkan sonuç, beceri, ürün, model ya da çözüm daha önceden belirlenmiş kriterler doğrultusunda değerlendirilir. Sonuç raporlaştırılır. Ürün sergilenir. Değerlendirmeler; portfolyo, rubric, öz değerlendirme, akran değerlendirme, kontrol listeleri, görüşmeler, gözlem, sergi ve gösteriler, performans ve sunumlar, günlükler ve çeşitli kayıtlar aracılığıyla yapılabilir.

Proje tabanlı öğrenme yöntemi, öğrenenlerin üst düzey düşünme becerilerinin ve problem çözme stratejilerinin gelişmesine yardımcı olmaktadır. Öğrenenler, öğrenme süreci sonunda örneklerle kanıtladıkları karmaşık, entelektüel, mantıklı ürünler oluştururlar ve ortaya koydukları ürünlerini kendileri değerlendirirler. Bu süreçte sosyal becerileri yaşam becerileri ve kendini yönetme becerilerini sergileme fırsatı bulurlar (BIE, 2000; akt. Memişoğlu, 2001: 45).

2.3.10. Proje Tabanlı Öğrenmenin Uygulanması

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

Öğrencilerin ilgi duyacakları konuları tespit edebilmek için öğretmenin öğrencileri hakkında sağlam bilgi ve beceri temeline sahip olması, onları yakından tanıması, ilgi ve isteklerini önceden görebilmesi gerekir. Öğretmen öğrencileri için gerekli araç gereçleri hazırlamalı, kaynak insanlarla gerekirse randevular ayarlamalı, onları arkadaşları ile işbirliği yapmaya teşvik etmelidir. Ayrıca öğrenenler projeleri ile ilgili olarak çalışırken onları izlemeli, çalışıp çalışmadıklarını kontrol etmeli, dinlemeli, yöneltilen soruları cevaplamalı, zorlamalı, çeşitli öneriler sunmalı, onlara yardım etmeli, onları sorumluluk alma ve diğer çalışmaları konusunda cesaretlendirmelidir. Bütün bunlar için de öğretmenin hazırlıklı ve istekli olması gerekmektedir (Çiftçi, 2006: 55).

Etkili projeleri dizayn etmek için göz önünde bulundurulması gereken sorular vardır. Bunun için projeye başlamadan önce, öğretmenler öğrencilerin öğreneceği özel becerileri ve kavramları belirlemeli, akademik amaçları düzenlemeli, bu amaçların okulla bağlantısını iyi ayarlamalıdır. Öğrencilerin kazanması beklenen amaç ve kazanımlar eğitim programlarında açıkça belirtilmiştir. Projeler müfredat, program ve dersler ile ilgili bir şekilde oluşturulmalıdır. Sonuçta ortaya çıkacak ürün konusunda o kadar net olunmalı ki hem öğrenci hem de öğretmen neyin öğrenileceğini tam olarak kavrayabilmelidir. Herman, Aschbacheri ve Winters (1992) öğrenme amaçlarını belirlerken göz önünde bulundurulacak 5 soru tespit etmişlerdir (akt. Şahin, 2009: 27):

1- Öğrencilerimin hangi önemli bilişsel becerileri kazanmasını istiyorum?

(Örneğin: Dilekçe yazabilmek için, yazım kurallarını bilmek)

2- Öğrencilerimin hangi sosyal becerileri kazanmasını istiyorum? (Grup çalışması becerilerini geliştirme)

3- Öğrencilerimin hangi zihinsel becerileri geliştirmesini istiyorum? (Örneğin; araştırma süreleri hakkında geribildirim verilmesi, etkililiğin değerlendirilmesi, gelişim yöntemlerine karar verilmesi)

4- Öğrencilerin hangi problemleri çözebilmelerini istiyorum? (Örneğin; nasıl araştırma yapılacağını bilme, bilimsel yöntemleri kullanabilme)

5- Öğrencilerim hangi ilke ve kavramları uygulayabilmeli? (Örneğin; ekolojinin temel ilkelerini bilme ve tutumlu kullanmayı günlük yaşamlarına uygulama, sebep-sonuç ilişkilerini anlayabilme).

Proje tabanlı öğrenme yönteminin uygulanışında dikkat edilecek bazı noktalar bulunmaktadır. Bu noktalara karşı alınan küçük önlemler proje tabanlı öğrenme yöntemindeki aksaklıkların giderilmesini sağlayacaktır. Dikkat edilmesi gereken noktalar kısaca aşağıdaki gibi özetlenebilir (Şahin, 2009: 27):

- Öncelikle basit tehlikeler engellenmeli, yok edilmelidir.

- Projenin amacı müfredatla bağlantılı olmalıdır. Proje amacı kesinlikle gerçekleşmeli ve ortaya nesne ve düşün niteliğinde bir ürün çıkmalıdır.
- Aktivitenin içeriği etkilemesine, yönlendirmesine izin verilmemelidir. İçerik aktiviteyi yönlendirmelidir. Öğrenciler projeyi seçip ardından projeyi içeriğe uydurmayı deneyebilmektedirler.
- Öğrencilere yazılımları kullanma ya da web sitesi hazırlama işi gibi beceri ve teknolojileri öğrenmeleri için yeterli zamanı tanınmalıdır.
- Çalışma bölünmelidir. İşbirlikçi projelerde; öğrencilere, proje planlanırken, roller belirlenirken ve uygulamada yardım edilmelidir. Böylece, projenin amaçlarında olduğu gibi kritik bilgi ve becerileri tüm öğrenciler kazanabilirler. Örneğin; gruptaki herkes sunucu olabilir ve final sunumunda yer alabilir.
- Kaynakları paylaşmak için diğer öğretmenlerle çalışılabilir. Diğer sınıflarla da projeler yapılabilir.

Okullarda proje konuları zümre öğretmenler kurulunda belirlenmektedir (İKY, 2008: m.95). Proje konuları öğrencinin kapasitesinin çok altında veya üstünde olmamalı, onların ilgi ve yeteneklerini ortaya çıkarmaya ve onları geliştirmeye yönelik olmalıdır. Proje konusu öğretmen tarafından mutlaka onaylanmalı tek bir konuyla sınırlı olmamalıdır. Projeler, disiplinler arası bir çalışmayı gerektirmelidir. Bu nedenle hem sınıf hem sınıf dışında tamamlanabilecek şekilde esnek projeler belirlenmelidir. Proje istendik etkinlikleri kapsayıcı olmalı ve boş uğraşılardan arındırılmalıdır. Projelerin tamamlanabilmesi için gerekli araç gereçler hazırlanmalı ve öğrencilerin kullanımına sunulmalıdır. Projenin hazırlanması için ayrılan süre yeterli olmalıdır. Öğrencilere etkinlikler yoluyla sorunlarını çözebilme olanağı vermelidir. Öğrencinin yaratıcılık, sorumluluk ve başarı duygusunu tatmasına uygun olmalıdır. Öğrencileri düşünmeye, incelemeye ve araştırmaya yöneltmelidirler. (Saban, 2005: 257; Korkmaz, 2002: 52).

Proje uygulamaları temelinde ise amaçlar taslağının belirlenmesi çok önemlidir. Öğretmen ve öğrenciler proje taslağını birlikte hazırlamalıdır. Öğrenciler süreç içinde ne kadar yer alırsa o kadar çok öğrenirler ve kendi sorumluluğunu o kadar üstlenirler (Coşkun, 2004: 80). Proje ile ilgilenen herkesin amaçlar konusunda kararlı olması çok önemlidir. Böylece proje etkin bir şekilde planlanıp tanımlanabilir. Öğretmen ve öğrenci için gereken unsurları ve her bir proje için beklentileri açıklayan bir taslak

geliştirilmelidir. Proje taslağı çeşitli formlarda olabileceği gibi (Railsback, 2002)’e göre şu ana öğeleri içermelidir (akt. Coşkun, 2004: 80):

1. **Durum ya da Problem:** Projenin konusu ya da problemi bir ya da iki cümle ile belirtilmelidir.

2. **Projenin tanımı ve amaç:** Projenin asıl amacı, durum ya da problemle ilişkisi kısaca açıklanmalıdır.

3. **Performans belirtme:** Projenin karşılaması gereken kriter ya da kalite standartlarının listesi belirtilmelidir.

4. **Kuralları:** Projenin sonuçlanmasına yardımcı olacak ana noktalar, tamamlanma süresi gibi kurallar belirtilmelidir.

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

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

2.3.11. Proje Tabanlı Öğrenme Uygulamalarında Kullanılan Stratejiler

Proje tabanlı öğrenme yöntemi üst düzey kazanımların gerçekleşmesi için bir çok stratejiyi birlikte kullanma imkanına sahiptir. Özellikle Türkçe dersinde kullanılan bazı yöntemleri kısaca açıklayalım:

a. İşbirliğine Dayalı Öğrenme (Kubaşık Öğrenme)

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

Bu yöntem, özellikle Türkçe dersi için önemli olan demokratik ortamın oluşmasına yardımcı olur. Öğrenciler grup içinde yaşayarak demokratik kuralları ve birbirlerine saygı göstermeyi öğrenirler. Grup içinde kuralların olduğunu çocuk öğrenir. Öğrencinin sadece bilişsel yönleri değil, duyuşsal ve sosyal yönleri de gelişir (Demirel, 2000: 149).

b. Beyin Fırtınası

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

c. Problem Çözme Yöntemi

Problem çözme, istenilen hedefe varabilmek için etkili ve yararlı araç ve davranışları türlü olanaklar arasından seçme ve kullanmadır. Bir problemden rahatsızlık duyma, problemi anlama, problemle ilgili toplama, çözümlemeler yapma, ulaşılanları ilişkilendirme, denenceler kurma, tercihler, kararlar, çözüm önerileri belirleme ve değerlendirme öğelerinden oluşur (Ülgen ve Üstündağ, 2002: 58). Özellikle, ilerlemecilik ve yeniden kurmacılık felsefesi akımına dayalı programlarda problem çözme becerisinin geliştirilmesi eğitimin temel amacıdır. İnsanların toplumsal hayata ve değişime uyum sağlaması, başarılı ve başarısız olması için bu beceriye sahip olması gerekir. Problem çözme yönteminin amacı, öğrencilerde bilimsel düşünme ve problem çözme becerisini geliştirmektir. Problem çözme yöntemi uygulanırken, rol oynama, benzetişim, küçük grup tartışmaları gibi birçok teknikten yararlanılabilir (Erden, Tarihsiz: 111).

ç. Buluş Yoluyla Öğretme Stratejisi

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

d. Araştırma İnceleme Yoluyla Öğretme Stratejisi

Araştırma yoluyla öğretme, öğrencilerin sınıf içi etkinliklere dayalı problemlerin çözümü için uygulanan bir tür problem çözme yaklaşımıdır. Bu yaklaşımda, öğrenci problemi tanımlar, problemin çözümü için geçici çözüm yolları kurar, denencelerin sınanması için veri toplar ve verileri değerlendirerek sonuca ulaşır. Bu yaklaşım yoluyla öğrenci sadece belli konularla ilgili problemlerin çözümünü öğrenmekle kalmaz, gelecekte karşılaşacağı problemlerin çözüm yolunu da öğrenir (Bilen, 2002: 45).

e. Yaratıcı Düşünme – Yaratıcılık

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

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

2.3.12. Proje Tabanlı Öğrenmenin Üstünlükleri

Proje tabanlı öğrenme ile yaşamın bireylerden beklediği becerileri ve en önemlisi de “öğrenmeyi öğrenme” becerisini kazanmaları için iyi bir şans yaratılmaktadır (Balkı 2003: 23). Proje tabanlı öğrenmenin yaklaşımında öğrenciler ve öğretmenler üzerine düşen görevleri gerçekleştirirse, bu yaklaşımın birçok üstünlükleri vardır.

Krajcik ve diğerleri proje tabanlı öğrenmenin öğrenci için dört yararından bahseder. İlk olarak öğrenenler, içeriğin ve sürecin derin ve tam anlamasını geliştirirler. İkincisi, öğrenciler problemleri çözmek için birlikte çalışmayı öğrenirler. İşbirliği soruların cevabını bulmak için fikirleri paylaşmayı kapsar. Gerçek dünyada başarılı olmak için, öğrenciler farklı geçmişe sahip insanlarla nasıl çalışacaklarını bilmeleri gerekir. Üçüncüsü, bu yaklaşım bağımsız ve sorumlu öğrenmeyi devam ettirir. Son yararı olarak bu yaklaşım birçok farklı öğrencinin öğrenme ihtiyacını karşılayarak öğrencilerin çeşitli görevlere aktif olarak katılmalarını sağlar (Uzun, 2007: 50).

Krajcik ve diğerleri ayrıca proje tabanlı öğrenmenin öğretmenler için de olası yararlarını ise üç maddede toplamışlardır. İlk olarak, öğretmen yıl boyunca farklı gruplarla çalışacağı için işini eğlenceli, ilginç ve motive edici bulabilir. Çünkü her yeni grup öğrenci ile birlikte yeni projeler araştırıyor olacak. İkinci olarak proje tabanlı öğrenmede öğretmen sürekli yeni fikirler kabul edecek, bu yüzden o hayat boyu öğrenen olacak. Üçüncü olarak da, sınıf yönetimi kolaylaştırılır. Çünkü öğrenciler baskı

altında olduğu zaman normal olarak disiplin problemlerine sebep olacaklardır (Uzun, 2007: 50).

Moursund ise proje tabanlı öğrenmenin yararlarını şöyle belirtir (akt. Uzun, 2007: 50-52): Proje tabanlı öğrenme güdülenmeyi artırır; öğrenciler proje çalışmalarına gönüllü olarak çok zaman ayırmakta, çaba harcamakta ya da sınıf çalışmalarına katılmada daha istekli olabilmektedirler. Öğrenciler, proje çalışmalarının çok eğlenceli olduğunu ve programın diğer öğelerine göre ilgilerini daha çok çektiğini belirtmektedirler. Proje tabanlı öğrenme araştırma becerilerini geliştirir. Çoğu projede öğrenciler ders kitabı, ansiklopedi ve sözlük gibi basılı kaynaklardan yararlanırlar. CD ve internet gibi bilgi teknolojileri öğrencilere ek bilgi kaynaklarını uygun biçimde sunar. Proje tabanlı öğrenme bağımsız araştırma yapmayı ve bilgi okuryazarlığını temel amaç olarak vurgular. Öğrencilerin bilgi okuryazarlığı becerilerini artırıcı özgün ve güdüleyici ortamlar içerisinde, onların araştırma becerilerinin gelişmesini sağlar. Bağımsız bir öğrenci olmak karmaşık görevlerin tamamlanmasında bireysel sorumluluk almayı içerir. İyi uygulanan bir proje tabanlı öğrenme öğrencilere, projede kullanılan araç gereç, zaman ve diğer kaynakların yönetimi ile proje düzenine uygun uygulama yapma gibi becerileri kazandırır. Perkins'e göre proje tabanlı öğrenme, öğrencilerde üst düzey düşünme becerilerinin geliştirilmesinde, öğrencilerin problem çözme görevleri içinde yer almasında ve problemlerin nasıl çözüleceğini öğrenmesinde önemli bir rol oynar (akt. Uzun, 2007: 51).

Proje tabanlı öğrenme yönteminin öğrencilere temel becerilerin kazandırılmasında önemli yeri vardır. Kazandıracağı becerilerin başında bir toplantı yönetmek, bütçe hazırlamak, plan yapmak gibi yaşamsal beceriler gelir. Bu yaşamsal becerilerle birlikte grupla birlikte çalışma, teknolojiyi kullanma, kendi kendini yönetme, tutumlar, eğilimler, inançlar, bilişsel süreç yürütme gibi becerileri kazandırır (Korkmaz, 2002: 51).

Bilen (2002: 225), Korkmaz (2002: 53-54), Saban (2005: 192) ve Demirhan (2002: 71) proje tabanlı öğrenmenin üstünlüklerini şu şekilde sıralamışlardır:

1. Bilimsel çalışma alışkanlığı kazandırır.
2. Öğrenciler farklı kaynaklardan araştırma yapmaya yönelirler.

3. Proje tabanlı öğrenme, farklı dersler arasında bağ kurarak öğrenme için fırsatlar sunar.

4. Eleştirel düşünme yeteneği kazandırır.

5. Öğrencilerin, yaratıcılığını geliştirir.

6. Grupla çalışma ve işbirliğine dayalı öğrenme etkinliklerine katılımı sağlar.

7. Yaşam boyu öğrenmeyi sağlar.

8. Öğrencilerin bilgilerini yansıtmaları ve katılımları için çok yönlü yollar önerir. Öğrenciler değişik konularda kazandığı bilgi ve beceriyi kullanma fırsatı bulur.

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

10. Öğrencilerin gerçek yaşamla oluşturduğu ürünleri ve performansları birleştirir.

11. Öğrencilere pratik deneyimler kazandırır.

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

13. Öğrencilerin önemli konularda kendi başlarına karar almalarını sağlar.

14. Öğrenmek için öğrencilerin motivasyonlarını artırır ve onların daha sonraki projeleri için yeni ilgi alanları geliştirmelerini sağlarlar.

15. Öğrencilerin kendi öğrenmelerinden sorumlu olmalarını sağlar.

16. Veri becerilerini toplama ve sunmayı geliştirir,

17. Öğrencilere sözlü veya yazılı çeşitli iletişim tekniklerini geliştirebilme imkanı sağlar.

18. Öğrencilere başarıma duygusu tattırır.

19. Öğrencinin kendine güvenini artırır.

20. Zekanın dilsel/sözel ve matematiksel/mantıksal boyutlarının dışındaki boyutlarının da gelişmesine yardımcı olur. İşbirliği, araştırma, kendini değerlendirme, görsel bir ürün ortaya koyma gibi becerilerini geliştirir.

21. Öğrenciler, gerçek problemlerin çözümüne yönelik ders senaryoları içerisinde ağırlıklı olarak, düşünme, problem çözme, yaratıcılık, bilgiye erişim, bilgiyi işleme, yeniden örgütleme, sorgulama, uzlaşma gibi becerilerini hem bireysel hem de ekip çalışmaları içinde gerçekleştirir.

22. Öğrenci performansı hakkında aileye, öğretmene ve okul yönetimine anlamlı bilgiler verir.

23. Öğrencilerine çeşitli beceriler kazandırır.

Proje tabanlı öğrenme yöntemi ile çocukların bilgi ve becerilerinin yanında duygusal, ahlaki ve estetik duygularının gelişimine katkı sağlanmaktadır (Şahin, 2009: 13).

2.3.13. Proje Tabanlı Öğrenmenin Sınırlılıkları

Proje yönteminin üstünlükleri olduğu gibi bir takım zorlukları ve tehlikeleri de vardır. Öğrenci sadece bilişsel düzeydeki etkinlikleri ya da amaca uygun olmayan projeleri seçebilir. Bu yöntem kimi zaman bireyciliğe aşırı vurgu yapabilir. Kimi zaman verilen probleme ilişkin malzeme bulunmayabilir. Kimi zamansa öğrenciler tarafından yazılı materyali okuyup özetleme ya da aynen yazma olarak algılanıp uygulanabilir. Ancak bütün bunlara rağmen ezbercilikten uzak bir yöntem olduğu için riskleri en aza indirmeye özen göstererek kullanılabilir (İlköğretim Türkçe Dersi Öğretim Programı, 2006: 224-225).

Fleming göre; projeler öğrenciler için geniş zaman dilimi içerisinde, dikkatli bir çaba gerektiren zor bir tecrübe olabilir. Bazı öğrenciler proje konusu seçmede ve ürünü iyi bir şekilde sunmada zorluk çekerken bazıları da bağımsız ya da başkalarıyla çalışma konusunda endişelere kapılabilir. Projeler bağımsız ve gözetimden uzak bir çalışmayı gerektirdiğinden öğretmenlerin de proje tabanlı öğrenme konusunda bazı endişeleri olabilir. Öğretmenlerin grup içinde bireysel yardımlarda bulunma ve grup çalışmalarını değerlendirmesi zordur. Öğrenciler araştırmanın farklı aşamalarında olabilirler ve bu da öğretmenin yardım etmesi için daha da zorlaştıracaktır. Ayrıca araştırmanın sonucu bir düzen içinde beklenildiği gibi de olmayabilir (Çiftçi, 2006: 61).

Çiftçiye göre; öğretmenler proje çalışmaları sırasında hangi öğrencinin daha az veya hangi öğrencinin daha çok çalıştığını anlayamayabilir. Aynı şekilde öğrencilerin ulaştıkları kaynakları ne şekilde elde ettiklerini de bilemeyebilir. Çünkü öğrenciler çalışmalarını hazır olarak bulabilirler ya da bir başkasına da yaptırabilirler. Bu durum hem sağlıklı bir değerlendirme yapılmasını hem de istenilen hedeflere ve kazanılması düşünülen becerilere ulaşılmasını engelleyebilir. Yine proje çalışması sırasında kullanılacak araç gereçlerin ekonomik açıdan fazla maliyetli olması yapılacak projenin durmasına ya da aksamasına neden olabilir. Bunlardan başka projeler beklenilenden daha uzun zaman alabilir. Ayrıca öğretmenlerin ve öğrencilerin proje çalışmaları

sırasında gerek projeyle, gerekse proje tabanlı öğrenme yönteminin uygulanması ile ilgili sahip oldukları bilgi düzeylerinin yeterli olmaması, gerekli hazırlık dönemini geçirmemiş olmaları, proje sırasında kullanılacak teknolojiler hakkında yeterli becerilere sahip olunmaması projenin başarılı bir şekilde sonuçlanmasını imkânsız kılabilir. Yine öğretmenin projeye çok fazla müdahale etmesi, öğrencileri istediği şekilde çalışmaya yönlendirmeye çalışması ya da onları tamamen başıboş bırakması öğrencilerin projedeki istekliliklerini azaltabilir (Çiftçi, 2006: 62).

Proje tabanlı öğrenme yönteminin sınırlılıklarını genel olarak şu şekilde sıralanabilir:

1. Öğretmenin iş yükünü ve sorumluluklarını arttırabilir.
2. Öğrenme için ayrılan süre artabilir.
3. Öğrencilerin kendilerine verilen bir projeyi tamamlamaları uzun zaman alabilir.
4. Araştırmanın sınırları iyi çizilemezse, konuda aşırı sapma ve dağılma gözlenebilir.
5. Eğer projeler öğretmen gözetimi dışında gerçekleştirilirse, önemli problemlerle karşı karşıya kalınabilir (Saban, 2005: 257).
6. Bireysel gelişime önem verildiğinden sosyal gelişim ihmal edilebilir.
7. Ekonomik açıdan maliyetli olabilir.
8. Öğrenciler değerlendirme konusunda endişe duyabilir ve nelerin kabul edilebilir ürün olduğu konusunda belirsizlikler yaşayabilirler.
9. Öğrencilerin bireysel değerlendirmelerinin yanında takım arkadaşlarıyla olan sorunlarının çözümü zor olmaktadır.
10. Proje yapımı için gerekli kaynaklar ve araç-gereçler temin edilemeyebilir.
11. Öğretim materyallerinin eksikliği ve sınav baskısı projenin amacına uygun tamamlanmasında engel oluşturur.
12. Bazı öğrenciler, kendilerine ilginç gelebilecek proje konuları bulmada zorlanabilir.
13. Proje tabanlı öğrenme yaklaşımında öğretmenler öğrencilere sorumluluk vermekten çekinebilirler. Öğrencilerin hazır hale gelmediklerini düşünebilir.

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

15. Geleneksel olmayan değerlendirme türleri bazı öğretmenlere alışılmadık gelebilir.

16. Öğretmen kontrolü, geleneksel yöntemlere oranla azalmakta ve dolayısıyla etkinlikler gelişigüzel bir havaya sokulabilmektedir.

17. Öğretmenler öğrencilerle birlikte öğrenen, rehber, süreci kolaylaştıran bir role sahip olsalar da sınıflarındaki otoriteyi ve gücü bırakmayı sevmezler. Bu yüzden öğrenme süreci için geçen zaman öğretim açısından güç olabilir.

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

19. Öğretmenler için öğretim yöntemlerini değiştirmek zor olabilir. Öğretmenlerin proje tabanlı öğrenme konusunda yoğun olarak bilgilendirilmeleri gerekir. Nitekim öğretmenler genellikle öğretim programlarının içeriğini yasama dönük uygulamalı etkinliklere entegre etmeye yeterince hazır olmayabilirler (Railsback, 2002; akt; Memişoğlu 2001: 54).

Proje tabanlı öğrenme yöntemi, ifade edilen bu dezavantajlara rağmen eğitim sistemi içerisinde uygulanması gereken bir öğrenme yaklaşımıdır.

2.3.14. Proje Tabanlı Öğrenme Yönteminde Değerlendirme

Proje tabanlı öğrenme yönteminde ölçme ve değerlendirme süreci oldukça önem taşımaktadır. Bu yaklaşımda sadece yapılan etkinlikler sonucunda ortaya çıkan ürünün değil ürünün ortaya konulma sürecinin de değerlendirildiği vurgulanmaktadır. Tek tek öğrencilerin, öğrenci gruplarının ya da bütün bir sınıfın değerlendirmenin birimleri olabileceği ifade edilmektedir (Demirel, 2005).

Proje tabanlı öğrenme yöntemi değerlendirme boyutuna genel olarak baktığımızda geleneksel öğretim anlayışından çok farklı bir yapıya sahip olduğunu görürüz. Değerlendirme sistemi çalışmaların başlamasından sonlandırılmasına kadar geçen bütün aşamalarda etkin bir yapıya sahiptir. Dönem sonunda yapılan yazılı sınavlar ya da bir ara sınav ardından bir dönem sonu sınavıyla öğrenci başarısının

değerlendirilmesinin yetersiz olacağı, sürecin başlamasından sonuna kadar geçen bütün aşamaların değerlendirme sistemi içine katılması gerektiği anlayışı benimsenmiştir. Bu boyutuyla değerlendirme sadece ürüne yönelik bir değerlendirme sisteminden, ürün ve sürecin birlikte değerlendirildiği bir yapıya doğru değişim göstermektedir. Bunun yanında öğrencilerin kendilerini ve arkadaşlarını değerlendirmeleri, ailelerin ve uzmanların değerlendirmeye katılması, salt öğretmen merkezli olan değerlendirme anlayışını değişikliğe uğratmıştır (Yurtluk, 2005: 26).

Proje tabanlı öğrenme yönteminde değerlendirme, sadece öğrencilerin kavramları ve konuları anlayıp anlamadığıyla ilgili değildir. Öğrencilerin sınıf ve okul yaşantılarının dışında ihtiyaç duydukları, gerçek hayattaki becerilerinin gelişmesi ve belgelenmesiyle ilgilidir. Örneğin öğretmenler, işbirliğine dayalı öğrenme becerileri, karışık problemleri çözme yeteneği, doğru karar verebilme yeteneği, etkili ve güzel sunumlar yapabilme ile ilgili davranışları da değerlendirme boyutunda ele alabilirler (Memişoğlu 2001: 56)

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

Değerlendirmenin ilk aşamalarında öğretmenlerden, aynı yaş grubundaki arkadaşlardan ve uzmanlardan dönüt gelir. Dönütlerin de öğrenenlerin bilgi ve pratik açısından yararları vardır. En iyi değerlendirme, öğrenenlerinin kendilerini değerlendirmesi ve soruların cevaplarını kendilerinin bulmalarıdır. Öğrencilerin yaptıkları çalışmaların veliler tarafından incelenmesi ve çalışmaların değerlendirilmesi için işbirliği yapılması gerekmektedir.

Değerlendirme, öğretmenlerin sonraki aşamaları planlamalarına yardım eder. Öğretmenler süreç içinde öğrenenlerin ilerleyişini tekrar gözden geçirerek ve bunların dökümünü tutarak, belirlediği sorulara cevapları alırlar. Öğrenenlerin neler öğrendiğini,

nelerin üzerinde durulmasına ihtiyaç olduğunu belirlerler. Bu anlayışla hareket edildiğinde portfolyo değerlendirme dosyalarının tutulması gerekmektedir.

Proje tabanlı öğrenme yönteminde; portfolyo, rubrik, kendini değerlendirme ve akran değerlendirme formu, kontrol listesi gibi araçlar kullanılarak öğrencilerin yaptıkları aktiviteler değerlendirilir. Portfolyolar diğer bir adıyla bireysel gelişim dosyaları; belirli bir zaman aralığında bir veya birden fazla alanda öğrencinin başarı ve gelişimini gösteren, amaçlı olarak toplanmış çalışmalardan oluşan bir koleksiyondur. Rubrikler ise öğrencinin performansını ölçmek için, ölçüm puanları ve performans kriterlerinin kullanıldığı değerlendirme araçlarıdır (Ören, 2005: 151). Portfolyo değerlendirme, öğrencinin öğrenme süreci içerisindeki performansının ve başarısının kaydedilmesidir. Böylece öğrenci ne öğrendi? Öğrenirken nasıl bir yol izledi? Nasıl düşündü? Nasıl soru sordu? Nasıl analiz etti? Bilgiyi nasıl yapılandırdı? Diğer insanlarla nasıl iletişim kurdu? Öğrenirken karşılaştığı güçlükler nelerdi? Gibi sorulara yanıt verilmiş olur (Korkmaz ve Kaptan, 2002b: 167).

Değerlendirme sürecinde öğrenciler verilen süreyi tam olarak kullanır, proje amaçları doğrultusunda hazırladıkları raporu arkadaşlarına sunarlar. Öğretmen projelerin değerlendirmesinin planlanması için özel bir zaman ayırması gerekmektedir. Bu planlama içerisinde hazırlanan drama, oyun, deney, gözlem vb. etkinlikler öğrenciler tarafından en iyi şekilde sunulur. Öğrenciler kendini ve arkadaşlarını değerlendirir. Eksik kalan yanlar ise öğretmen ve arkadaşları tarafından tamamlanır. Değerlendirmeye aktif olarak öğretmen, öğrenci ve veli katılmalıdır. Değerlendirmenin sonucunda amaç iyi puan almak değil; öğrenmeyi öğrenme becerisi gerçekleştirilmiş olmaktır. Tüm bu değerlendirmeler portfolyoların içinde sene sonuna kadar bulundurulmalı, portfolyo değerlendirme süreci öğretmen-öğrenci-veli üçgeni içerisinde değerlendirilmelidir (Vaiz 2003: 46). Korkmaz ve Kaptan (2002b: 168)'a göre portfolyo değerlendirme sürecinde öğretmen, öğrenci ve velilerin rolleri Tablo 2.6.'da özetlenmiştir:

Tablo 2.6.

Portfolyo Değerlendirme Süreci

Öğrencinin Rolü (Düzenleyici Olarak)	*Öğrenci, portfolyosuna hangi çalışmalarını dahil edeceğini belirlemelidir. (Portfolyoya hangi çalışmaların dahil edileceği öğrencinin sorumluluğundadır. Kararları öğretmen ve öğrenci birlikte alabilir.)
Öğretmenin Rolü (Süreci Planlayan ve Değerlendirme Kriterlerinin Belirleyicisi Olarak)	*Portfolyo değerlendirme sürecinde öğretmenin asıl görevi rehberlik etmektir. *Portfolyonun değerlendirilmesi öğretmenin sorumluluğundadır. *Değerlendirme kriterleri belirlenirken eğitim programına uygunluk göz önünde bulundurulacaktır. *Değerlendirme kriterleri baştan belirlenmeli ve bu kriterler açık ve anlaşılır bir biçimde öğrenci ve veliye sunulmalıdır.
Velinin Rolü (Dönüt Verici ve Takip Edici Olarak)	*Veli, zamanında portfolyo mektuplarına gerçekçi yanıtlar vermeli ve gerektiğinde sürece etki edebilecek olumsuzluklar hakkında anında dönüt vermelidir. *Öğrenme -öğretme sürecini (portfolyolar aracılığıyla) yakından takip etmelidir.

Korkmaz ve Kaptan (2002b: 168)'den alınmıştır.

MEB Talim Terbiye Kurulunca proje çalışmalarında öğretmen değerlendirmesi; proje hazırlama süreci, projenin içeriği, sunu yapma şeklinde üç ana başlık altında ele alınmıştır (MEB, tarihsiz). Öğretmen değerlendirmesinin bu ana başlıkları Tablo 2.7.'de şu şekilde açıklanabilir:

Tablo 2.7.

Proje Çalışmalarının Öğretmen Değerlendirmesi

Proje Hazırlama Süreci	Projenin amacını belirleme, Projeye uygun çalışma planı yapma, Grup içinde görev dağılımı yapma, Belirlenen konunun önemini ortaya koyma, Hazırlanan proje sonunda ne tür sonuçlara ulaşılmak istendiğini ortaya koyma.
Projenin İçeriği	Proje konusunda bilimsel açıdan doğru bilgiler aktarma, Toplanan bilgileri analiz etme, Elde edilen bilgilerden çıkarımda bulunma, Yapılan çalışmanın orijinal olmasına özen gösterme, Yapılan çıkarımların nedenlerini ortaya koyma, Yapılan çalışmada eleştirel düşünme becerisini gösterme, Hazırlanan raporun, resimler, gazete haberleri, çizimler, tablo, grafik ve istatistiklerle destekleme, Metne aktarılan tüm bilgilerde Türkçeyi doğru biçimde kullanma, Yararlanılan kaynakları rapora yansıtma.
Sunu Yapma	Konuyu dinleyicilerin ilgisini çekecek şekilde sunma, Sunuyu hedefe yönelik materyalle destekleme, Sunuda akıcı bir dil ve beden dilini kullanma, Sorulara cevap verme, Verilen sürede sunuyu yapma, Sunum sırasında Türkçeyi doğru biçimde kullanma

Değerlendirmede, çeşitli formlar olmalıdır. Bütün öğrenciler birbirinden farklı özelliklere sahiptir. Bu nedenle değerlendirme etkinlikleri yeteri kadar özel olması, uygun ve faydalı dönütler sağlaması gerekmektedir. Değerlendiriciler, öğrenenlerin kendileri, aynı yaş grubu, öğretmenler ve konu alanı uzmanları olabilir. Değerlendirme birimleri, tek tek öğrenenler, öğrenen grupları ve bütün sınıf olabilir. Değerlendirmede formatlar; yazma işleri (resmi okul veya ev ödevleri ve resmi olmayan kaynak ve dergiler), gözlemler (grup etkinliklerinin ve bireysel çalışmaların gözlenmesi), sunumlar, informal tartışmalar ve sorular, proje tasarımları ve final ödevleri olabilir (BIE, 2002; akt. Yurtluk, 2005: 75).

Proje çalışmalarında öğrenci hem kendini, hem grubunu hem de akranlarını değerlendirir. Tablo 2.8.'de belirtildiği gibi öğrenciler maddelere göre derecelendirmelerde (Evet-Bazen- Hayır gibi) bulunarak kendi değerlendirmesini yapabilirler (MEB, tarihsiz):

Tablo 2.8.

Öz Değerlendirme Formu

Değerlendirme Ölçütleri	Evet	Bazen	Hayır
Planlı çalışmaya özen gösterdim.			
Proje çalışmalarım sırasında planıma uygun hareket ettim.			
Araştırmada çeşitli kaynaklardan yararlandım.			
Öğretmenimin önerilerini dinledim.			
Çalışmalarım sırasında zamanı akıllıca kullandım.			
Çalışmalarım sırasında değişik materyallerden faydalandım.			
Sorumluluklarımı tam anlamıyla yerine getirdim.			
Çalışmalarımı sunarken görsel materyalleri kullanmaya çalıştım.			

Proje tabanlı öğrenme yönteminde çalışmalarının değerlendirilmesi, öğretmen ve öğrenenlere bazı kolaylıklar sağlamaktadır. Öğretmen ile öğrencinin çok daha güçlü ilişkiler kurmalarına yardımcı olur, öğretmenlerin bir sonraki adımı planlamalarına yardımcı olur, öğrenenlerin içerikle bağlantı kurmasına yardımcı olur, öğrenenlerin kendi çalışmalarını değerlendirmelerini yönetmelerine imkan sağlar, öğrenenlerin kendi planlarını yapmalarında yardımcı olur (Erdem, 2005: 75).

2.3.15. Proje Tabanlı Öğrenme Yöntemine İlişkin Öneriler

Proje tabanlı öğrenme yöntemi ile ilgili güçlükleri veya sorunları en aza indirmek mümkündür. Railsback'e göre programı işlemeye vakit az olsa bile en temel konular mutlaka işlenmelidir. Yapılan etkinliklerin eğitimin içeriğini yönlendirmesine izin verilmemeli, eğitimin içeriğine göre etkinlikler planlanmalıdır. Öğrenciler bir proje seçmek ve onu uygulamak istemesi durumunda projenin hedefinin programa ya da performans standartlarına bağlı olduğundan emin olunmalıdır. Öğrencilerin yeni deneyim ve öğrenmeleri ile proje aktivitelerine bir yapı sağlamak için yeterli zaman verilmeli, bir zaman çizelgesi oluşturulmalıdır. Öğrencilere verilen görevler bölünmeli, işbirliği projeleri için öğrencilerin projedeki plan ve uygulamaları belirlemede yardımcı olunmalıdır. Böylelikle herkes önemli deneyimleri ve kritik becerileri kazanabilir ve proje planı hakkında bilgiye sahip olurlar. Örneğin, gruptakilerin her biri görüşmeci olabilir, diğeri rapor oluşturabilir, bir diğeri de projenin sonunda yapılacak sunumda yer alabilirler. Kaynakları paylaşabilmek için de diğeri öğretmenlerle birlikte çalışılmalı, diğeri sınıfların projeleri de dikkate alınmalıdır (Railsback, 2002; akt. Çiftçi, 2006: 62).

Proje çalışmalarındaki güçlüklerin ortadan kaldırılması için alınabilecek önlemleri şu şekilde sıralayabiliriz:

1. Proje tabanlı öğrenme yönteminin dersin, ünitenin, konunun öğrenme sonuçları için uygun bir öğretim yöntemi olup olmayacağına karar verilmelidir.
2. Okuma ödevleri ve projeler öğrenme sürecinde birbirini tamamlamalıdır.
3. Sınıfta geçirilen ders saatinin ne kadarının proje çalışmasına ayrılabilceği belirlenmelidir.
4. Gruplar dört kişi ile sınırlandırılmalıdır. Mümkünse üç kişi olmalıdır. Küçük gruplar bireylerin daha fazla sorumluluk yüklenmelerini sağlar, öğrencilerin öğrenme yaşantıları artar.

5. Öğrencilerin projeye eşit olarak katkı getirmesi önemlidir. Bu nedenle arkadaşların değerlendirme çalışmalarının yapılması öğrencilere geri bildirim sağlar (Petersan ve Myer, 1995: 150-158; akt. Memişoğlu, 2008: 55).

6. Projenin amacının müfredat ya da kazanımlarla ilişkili olmasına dikkat edilmelidir.

7. Etkinliklerin öğretim içeriğinin önüne geçmesine izin vermemeli, öğretim içeriği etkinlikleri yönlendirmelidir.

8. Öğrencilere yeni beceri ya da teknolojileri (software programı, web sitesi hazırlama, vb.) öğrenmeleri için yeterli zaman tanınmalıdır.

9. İşbölümü yapılmalı, işbirlikli projelerde herkesin amaçlanan eleştirel düşünme becerilerini gerçekleştirebilmesi ve bilgiye ulaşabilmesi için projenin planlanma ve tamamlanmasında öğrencilerin hangi rolleri üstleneceklerini belirlemelerine yardım edilmelidir.

10. Proje etkinlikleri için öncelikle zaman çizelgeleri hazırlanmalı ve bitiş tarihleri belirlenmelidir.

11. Kaynakları paylaşmak için diğer öğretmenlerle birlikte çalışılmalı, sınıflar arası projeler düşünülmelidir (Railsback, 2002; akt. Memişoğlu, 2008: 55).

2.4. Proje Tabanlı Öğrenme İle İlgili Yapılan Araştırmalar

Proje tabanlı öğrenme ile ilgili okul öncesinden yükseköğretime kadar birçok araştırma yapılmıştır. Proje tabanlı öğrenme öncelikle yurt dışında uygulanmaya başlamıştır. Ülkemizde ise özellikle eğitim öğretim faaliyetlerinin yeniden yapılanmasıyla uygulamaya alındığından yurt dışında yapılan araştırmalar, ülkemizde yapılan araştırmalara oranla daha fazladır. Araştırmamız ortaokul basamağında ve Türkçe dersi ile ilgili gerçekleştirildiğinden proje tabanlı öğrenme ile ilgili yurt içi ve yurt dışında yapılmış olan ve ulaşılan araştırmalar içinden araştırmamızla ilgili olan bazı çalışmalara yer verilmiştir:

2.4.1. Türkiye’de Yapılan Çalışmalar

Ülkemizde proje tabanlı öğrenme alanında yapılan ilk araştırmalardan biri Demirel ve diğerleri (2001) tarafından yürütülmüştür. Yapılan bu araştırmada, “Proje Tabanlı Öğrenme Yaklaşımının Öğretim Süreci ve Öğrenen Tutumlarına Etkisi” araştırılmıştır. Öğrencilerden insan haklarının korunmasında karşılaşılan engelleyici faktörler üzerinde çalışmalarını sağlayabilmek için bir senaryo oluşturularak, öğrencilerin bu senaryo çerçevesinde çalışmaları istenmiştir. Araştırmanın öğrenme sürecine ilişkin problemlerin araştırılması, problemlerin sunulması ve tartışılması aşamalarında öğrenci davranışları ve öğrencilerin derse karşı tutumları incelenmiştir. Deney olarak yapılan çalışmalar sonucunda; öğrencilerin elde ettikleri bilgileri diğer gruplarla paylaşarak gruplar arasında işbirliği yaptıkları, öğrencilerin etkinliklere büyük çoğunlukla katıldığı, gruplar oluşturulurken birlikte çalışamayacaklarını söyleyenlerin uyum içinde çalıştıkları, eşit sorumluluk aldıkları, öğrencilerin etkinliklerin gereklerini yerine getirdikleri; ancak bu etkinlikleri yük olarak gören bazı öğrencilerin deney grubunun son test tutum puanlarını aşağıya doğru çektiği sonuçlarına ulaşılmıştır.

Korkmaz (2002) tarafından yapılan bir araştırmada, “Proje Tabanlı Öğrenme Yaklaşımının İlköğretim Yedinci Sınıf Öğrenenlerinin Yaratıcı Düşünme, Problem Çözme Becerisi ve Akademik Risk Alma Düzeylerine Etkisi” araştırılmıştır. Kontrol grubunda geleneksel öğrenme yaklaşımı, deney grubunda da proje tabanlı öğrenme yaklaşımını temele alan fen bilgisi eğitimi uygulanmıştır. Araştırma sonrası yaratıcı düşünme, problem çözme becerisi ve akademik risk alma düzeyleri açısından gruplar arasında deney grubu lehine anlamlı bir fark gözlenmiştir. Cinsiyet açısından yaratıcı düşünme, problem çözme becerisi ve akademik risk alma boyutlarında anlamlı fark gözlenmemiştir.

Demirhan (2002) tarafından yapılan çalışmada ise, “Program Geliştirmede Proje Tabanlı Öğrenme Yaklaşımı” incelenmiştir. Proje tabanlı öğrenme yaklaşımı, eğitim programının öğeleri olan hedefler, eğitim durumları ve sınav durumları açısından irdelenmiştir. Ayrıca, yaklaşımda teknolojinin kullanılması ile öğrenen ve öğretmen özellikleri konuları ele alınmış ve bir uygulamaya yer verilmiştir. Uygulama çalışmasından elde edilen sonuçlara göre; deney grubu öğretmeni proje tabanlı öğrenme

yaklaşımının öğrencilerin derse aktif olarak katılımlarını, araştırmalar yaparak bilgiye ulaşmalarını, araştırmalarını sunmalarını ve öğrenenlerin ürün ortaya çıkarmalarının onların yaşama hazır duruma gelmelerini sağlayacağını belirtmiştir. Diğer yandan öğretmen, derslerde öğrenenlerin her konuda ve üniteye ürün çıkarmasının zor olacağını, bu durumun öğrenende baskı oluşturabileceğini, bu tür çalışmalar için zamanın yetersiz ve programın yoğun olduğunu belirtmiştir. Bunun dışında öğrenenlerin bilgileri düzenlemeleri sırasında mutlaka öğretmenin rehberliğinin olması gerektiğini, ileriki yaşlarda bunu öğrenenlerin kendilerinin gerçekleştirebileceğini belirtmiştir. Ayrıca öğretmen, öğrenenlerin birbirlerini değerlendirme çalışmalarının sadece belirli zamanlarda (örneğin sunum aşamasında) gerçekleştirilmesinden yana olduğunu ifade etmiştir. Demirhan, eğitim sistemimizde, proje tabanlı öğrenme yaklaşımı ya da bu yaklaşıma benzer yaklaşımlarla öğrenenlere erken yaşlardan başlanarak, özellikle tüm yaşamlarında kullanacakları düşünme ve araştırma becerilerinin kazandırılma konusuna gereken önemin verilmesi gerektiğini vurgulamaktadır.

Erdem ve Akkoyunlu (2002) tarafından yürütülen araştırmada ise “Sosyal Bilgiler Kapsamında Beşinci Sınıf Öğrenenleriyle Yürütülen Ekip Proje Tabanlı Öğrenmenin Etkililiği” üzerine bir çalışma gerçekleştirilmiştir. Araştırmada ekip yürütülen proje tabanlı öğrenmenin etkililiği incelenmiştir. Çalışma sonucunda öğrenenlerin yeterince güdülendiklerinde yeni olanaklar yaratma konusunda mücadele ettikleri, bunun en temel kanıtının ise okulda sağlanan olanakların yetersiz olduğu durumlarda bireysel çabalarıyla olanaklar yaratmaları olduğu belirtilmiştir. Süreçte öğrenenlerin kendilerini ve grup arkadaşlarını değerlendirmede de beceri kazanmış oldukları görülmüştür.

Korkmaz ve Kaptan (2002), “Fen Eğitiminde Proje Tabanlı Öğrenmenin Yaratıcı Düşünme, Problem Çözme ve Akademik Risk Alma Düzeylerine Etkisi” adlı araştırmalarında, fen eğitiminde proje tabanlı öğrenme Yaklaşımının ilköğretim yedinci sınıf öğrencilerinin yaratıcı düşünme, problem çözme ve akademik risk alma düzeylerine etkisini belirlenmeyi amaçlamışlardır. Araştırma sonuçlarına göre, denel işlem sonrası yaratıcı düşünce, problem çözme ve akademik risk alma düzeyleri açısından gruplar arasında deney grubu lehine anlamlı bir fark gözlenmiştir.

Vaiz (2003), “Proje Tabanlı Öğrenmede Portfolyoların (Öğrenci Gelişim Dosyalarının) Kullanımı ve Öğrenme Sürecine Yansımaları” adlı araştırmasında, ilköğretim 3. sınıf Hayat Bilgisi dersinde proje tabanlı öğrenmede portfolyoların kullanımının öğrenme sürecine ne şekilde yansıdığını araştırmıştır. Araştırma sonuçlarına göre; Hayat Bilgisi dersinde öğrencilerin hazırladıkları öğrenci gelişim dosyalarına ilişkin öğrenci, veli ve sınıf öğretmeninin uygulama sürecine başlamadan önceki görüşleri ile sürecin sonucundaki görüşleri arasında benzerlik olduğu bulunmuştur. Öğrenci gelişim dosyalarının hazırlanmasında süre artmıştır. Öğrenciler, dosya ve projeleri için ders kitabı dışındaki kaynakları özellikle interneti etkili bir biçimde kullanmıştır.

Yurtluk (2003), “Proje Tabanlı Öğrenme Yaklaşımının Matematik Dersi Öğrenme Süreci ve Öğrenci Tutumlarına Etkisi” adlı araştırmasında, proje tabanlı öğrenme yaklaşımının Matematik dersine uygulanabilirliğinin incelenmesi amaçlanmıştır. Öğrencilerin çalışmaları, planlama aşamasından proje çalışmasının bitimine kadar gözlenerek, gözlem verileri kaydedilmiştir. Öğretmen ve öğrenci görüşleri bir form kapsamında alınarak kodlama yoluyla analiz edilmiştir. Araştırma sonucunda öğrencilerin Matematik dersine ilişkin tutumlarında bir değişiklik olmamıştır. Etkinliklerin yürütülmesinde planlamanın, hedeflerin belirlenmesinin, çalışma takviminin oluşturulmasının, farklı disiplinlerle bağlantıların kurulmasının, içerik ve değerlendirme düzeninin oluşturulmasının önemli olduğu ortaya çıkmıştır. Araştırmaya katılan öğrenciler derslerin zevkli geçtiğini, farklı derslerle bağlantı kurulduğunu, sorumluluk duygusunun geliştiğini ve çalışmalar sonucunda başarı duygusunun geliştiğini belirtmişlerdir. Öğretmenler ise, çalışmanın öğretmen ve öğrenciler için yararlı olabileceğini ancak çalışmaların akademisyenlerle birlikte yürütülmesinin daha verimli olacağını söylemişlerdir. Bunların yanında proje etkinliklerinde zaman problemi en büyük engel olduğu ve öğretmenlerin Proje Tabanlı Öğrenme Yaklaşımı konusunda eğitim ihtiyacı olduğu ortaya çıkmıştır. Öğrenci görüşlerine göre, edinilen bilgilerin kullanılması, kalıcı öğrenmeye yardımcı olması, dersin monotonluktan kurtarılması açısından proje yaklaşımının önemli olduğu görülmüştür.

Balkı (2003), “Proje Temelli Öğrenme Yönteminin Özel Konya Esentepe İlköğretim Okulu Tarafından Uygulanmasına Yönelik Bir Değerlendirme” adlı araştırmasında, Proje Tabanlı Öğrenme yönteminin nasıl uygulandığını ve öğrenciler tarafından nasıl algılandığını nitel durum çalışmasıyla değerlendirmeyi amaçlamıştır. Araştırma sonuçlarına göre, projelerin öğrencileri derslere güdelediği ve öğrenmelerinin daha kalıcı olduğu ortaya çıkmıştır. Ayrıca, öğrencilerin bireysel sorumluluklarının arttığı, eğlenerek öğrendikleri, yaratıcılıklarının ve el becerilerinin geliştiği, projelerinde birden fazla konu alanı bilgisini kullandıkları ve gerçek dünya deneyimleri yaşadıkları belirlenmiştir.

Haliloğlu ve Asan (2004), “Proje Tabanlı Öğrenme Yönteminin İlköğretim İkinci Kademe Okullarında Yürütülen (Seçmeli) Bilgisayar Derslerindeki Etkililiği” adlı araştırmalarında, Proje Tabanlı Öğrenme yönteminin bilgisayar derslerindeki etkililiğini araştırmayı amaçlamıştır. Araştırma sonucunda, Proje Tabanlı Öğrenme yönteminin ilköğretim öğrencilerinin bilgisayar kullanma becerilerine anlamlı katkısı olduğu bulunmuştur. Ayrıca, deney grubundaki öğrencilerin öğretim programında belirtilen amaçları daha kısa sürede öğrendikleri, kontrol grubundan fazla olarak 19 amaç daha kazandıkları ve ilk kez yapılan grup çalışmasından zevk aldıkları ortaya çıkmıştır.

Özdener ve Özçoban (2004), “Bilgisayar Eğitiminde Çoklu Zeka Kuramına Göre Proje Tabanlı Öğrenme Modelinin Öğrenci Başarısı Üzerine Etkisi” adlı araştırmalarında, bilgisayar derslerinde uygulanmak üzere seçilen proje tabanlı öğrenme modeli ile geleneksel öğrenmenin karşılaştırılmasını amaçlanmıştır. Çalışma proje tabanlı öğrenme yönteminde grupların benzer ve farklı zekâ türlerindeki öğrencilerden oluşturulmasının öğrencilerin başarıları üzerindeki etkisinin belirlenmesi amacıyla yapılmıştır. Zekâ türlerinin öğrencilerin proje ürünlerine etkisi araştırılırken aynı zamanda öğrencilerin bireysel ihtiyaçları, yetenekleri ve zekâ türlerine önemi de araştırılmıştır. Araştırma sonucunda, Proje Tabanlı Öğrenme modelinin öğrenci başarıları üzerinde olumlu etkisinin olduğu ve öğrencilerin bireysel ilgi ve yeteneklerine uygun öğretim yöntemi seçiminin önemli olduğu bulgularına ulaşılmıştır.

Öztürk (2004) tarafından yapılan araştırmada “Sosyal Bilgiler Eğitiminde Proje Tabanlı Öğrenme ve Portfolyo Değerlendirme Yaklaşımının Eğitim ve Sınama Durumlarına Yansıması” incelenmiştir. Süreç sonrasında öğrenci, öğretmen ve verilen portfolyo değerlendirme ve proje tabanlı öğrenme yaklaşımlarına olan olumlu tutumlarında artış olduğu gözlenmiştir. Süreç sonrasında öğrencilerin Sosyal Bilgiler dersine ayırdıkları çalışma sürelerindeki artışın, çalışma açısından anlamlı bir fark oluşturduğu sonucuna ulaşılmıştır. Öğrenci portfolyolarının incelenmesiyle elde edilen Portfolyo Değerlendirme puanları ile sınıf öğretmeninin yaptığı kâğıt-kalem testleri arasında anlamlı ilişki olduğu; ancak veli-öğretmen ve öğrenci-öğretmen değerlendirmeleri arasında ilişkinin düşük düzeyde kaldığı görülmüştür.

Gültekin (2005), “İlköğretim Beşinci Sınıf Sosyal Bilgiler Dersinde Proje Tabanlı Öğrenmenin Öğrenme Ürünlerine Etkisi” adlı araştırmasında, Proje Tabanlı Öğrenmenin öğrenme ürünlerine etkisini belirlemeyi amaçlamıştır. Araştırma sonucunda proje tabanlı öğrenmenin uygulandığı deney grubundaki öğrencilerin akademik başarıları ile kontrol grubundaki öğrencilerin akademik başarıları arasında deney grubu lehine istatistiksel bakımdan anlamlı bir fark bulunmuştur. Deney grubundaki sınıf öğretmen ve öğrenciler, öğrenmenin zevkli ve eğlenceli olduğunu; kolay, kalıcı ve anlamlı öğrenme sağladığını; öğrencilerin el, araştırma ve rol yapma becerilerinin geliştiğini belirtmişlerdir. Öğrenciler, Proje Tabanlı Öğrenme sürecinde aralarında tartışmalar yaşadıklarını ve kimi zorluklarla karşılaştıklarını belirtmişlerdir.

Seloni, Ş. R. (2005), “Fen Bilgisi Öğretiminde Oluşan Kavram Yanılgılarının Proje Tabanlı Öğrenme ile Giderilmesi” adlı araştırmasında öğrencilerde fen dersinde oluşan kavram yanılgıları belirlenmeye çalışılmış, öğrenci merkezli öğretim modellerinden biri olan Proje Tabanlı Öğrenme yaklaşımı ile kavram yanılgılarının giderilmesi amaçlanmıştır. “Isı ve Isının Maddedeki Yolculuğu” ünitesi deney grubunda proje tabanlı öğrenme yaklaşımı ile, kontrol grubunda geleneksel yöntemle işlenmiştir. Araştırma sonucu, deney grubunda bulunan öğrencilerin, fen bilgisi dersindeki başarılarında kontrol grubunda bulunan öğrencilere kıyasla anlamlı bir fark olduğunu ortaya koymuştur.

Başbay (2006), “Basamaklı Öğretim Programıyla Desteklenmiş Proje Tabanlı Öğrenmenin Sürece, Öğrenen ve Öğretmen Görüşlerine Etkisi” adlı araştırmasında, basamaklı öğretim programıyla desteklenmiş Proje Tabanlı Öğrenmenin sürece, öğrenen ve öğretmen görüşlerine etkisini belirlemeyi amaçlamıştır. Araştırma sonunda, öğrencilerin çalışmadan keyif aldıkları ve katılımcı rollerinde artış kaydedildiği, öğrenci ve öğretmenler için öğrenme ortamının daha anlamlı bir duruma geldiği ortaya çıkmıştır.

Çıbık (2006), “Proje Tabanlı Öğrenme Yaklaşımının Fen Bilgisi Dersinde Öğrencilerin Mantıksal Düşünme Becerilerine ve Tutumlarına Etkisi” adlı araştırmasında fen bilgisi öğretiminde Proje Tabanlı Öğrenme yaklaşımının ilköğretim yedinci sınıf öğrencilerinin mantıksal düşünme becerilerini ve fen bilgisi dersine karşı tutumlarını sınamak amacıyla yapılmıştır. Araştırma sonucunda, Proje Tabanlı Öğrenme yaklaşımının uygulandığı deney grubu öğrencileri ile geleneksel öğretim yönteminin uygulandığı kontrol grubu öğrencilerinin denel işlem öncesi, mantıksal düşünme puanları açısından aralarında anlamlı bir farkın olmadığı, diğer yandan Proje Tabanlı Öğrenme yaklaşımının uygulandığı deney grubu öğrenciler ile geleneksel öğretim yönteminin uygulandığı kontrol grubu öğrencilerinin denel işlem sonrası, mantıksal düşünme puanları açısından aralarında deney grubu lehine anlamlı bir farkın olduğu sonucuna ulaşılmıştır.

Ersoy (2006), “İlköğretim Beşinci Sınıfta Teknoloji Destekli Proje Tabanlı Öğrenme Uygulamaları” adlı araştırmasının amacı ilköğretim beşinci sınıfta teknoloji destekli proje tabanlı öğrenme uygulamalarının nasıl gerçekleştiğini belirlemektir. Araştırmanın sonucunda; öğrencilerin Proje Tabanlı Öğrenme aşamalarının en fazla değerlendirme aşamasında sorun yaşadıkları, öğrencilerin proje çalışmalarını beğendikleri ve çok eğlendikleri, öğretmenin proje tabanlı öğrenmenin kendisi ve öğrenciler için yararlı olduğunu düşünmesi, uygulamanın yapılandırmacı öğrenme kuramına öğrenme ortamlarının fiziksel özellikleri açısından kısmen, süreç açısından çoğunlukla uygun olarak gerçekleştiği, öğrencilerin teknoloji araçlarını yoğunlukla kullandıkları ve uygulama sürecinde öğrenci-öğretmen ve okul kaynaklı sorunların yaşandığı ortaya çıkmıştır.

Yılmaz (2006), “İlköğretim 7. Sınıf Sosyal Bilgiler Dersinde ‘Proje Tabanlı Öğrenme’nin Öğrenenlerin Akademik Başarıları, Yaratıcılıkları ve Tutumlarına Etkisi” adlı araştırmasında, Sosyal Bilgiler eğitiminde Proje Tabanlı Öğrenmenin öğrenenlerin akademik başarıları, yaratıcılıkları ve tutumları üzerine etkisini incelenmiştir. Çalışmada, deney grubunda, Proje Tabanlı Öğrenmeye dayalı bir yöntem izlenirken, kontrol grubunda geleneksel yöntem kullanılmıştır. Araştırma sonucunda; Proje Tabanlı Öğrenme deney grubu öğrencilerinin başarı düzeylerinin arttığı, Sosyal Bilgiler dersine karşı tutumlarının yükseldiği, yaratıcılık düzeylerinin arttığı tespit edilmiştir.

Özdemir (2006), “Proje Tabanlı Öğrenmenin Öğrencilerin Geometri Başarılarına ve Geometriye Yönelik Tutumlarına Etkisi” adlı araştırmasında, proje tabanlı öğrenmenin yedinci sınıf öğrencilerin geometri başarılarına ve geometriye yönelik tutumlarına etkisini belirlemeyi amaçlamıştır. Araştırma sonuçları, proje tabanlı öğrenmenin öğrencilerin geometri başarıları ve geometriye yönelik tutumlarını artırdığını göstermiştir. Araştırma sonunda öğrencilerin geometri başarılarını ve geometriye yönelik tutumlarını arttırmalarının sebepleri olarak; öğrencilerin kendilerine ait modelleri yapmaları, tek çözümü olmayan günlük yaşam problemleriyle uğraşmaları ile boyut ve alanlara deneme yanılma yöntemiyle karar vermeleri olarak belirlenmiştir. Ayrıca derslerde düşük performans gösteren ama aslında kapasiteli olan öğrencilerin bu çalışma sayesinde ilgilerinin çekildiği ve çalışma isteklerinin arttığı belirtilmiştir.

Uzun (2007), “Proje Tabanlı Öğrenme Yaklaşımı ve İlköğretim Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi Derslerinde Kullanılması” adlı araştırmasında Proje Tabanlı Öğrenme Yaklaşımı ile bu yaklaşımın İlköğretim Din kültürü ve Ahlak Bilgisi derslerinde uygulanabilirliğini araştırmıştır. Araştırma sonuçlarına göre; Proje Tabanlı Öğrenme Yaklaşımının uygulandığı deney grubu ile geleneksel öğrenme yaklaşımlarının uygulandığı kontrol grubu karşılaştırıldığında; deney grubu öğrencilerinin akademik başarılarının daha başarılı olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Kontrol grubunun ders işlenişi ile ilgili ön görüşleri ile son görüşleri arasında anlamlı bir farklılık olmazken, deney grubunda yer alan öğrencilerin ders işlenişi ile ilgili ön görüşleri ile son görüşleri arasında son görüşleri lehine anlamlı bir farklılaşma olduğu görülmüştür. Uygulamalar sonucunda Proje Tabanlı Öğrenme Yaklaşımının uygulandığı deney grubunun derse karşı tutumlarında olumlu değişimler olduğu belirtilmiştir.

Memişoğlu (2008), “Sosyal Bilgiler Dersi □ Öğretiminde Proje Tabanlı Öğrenme Yaklaşımı” adlı araştırmasında öğrencilerin proje tabanlı öğrenme sürecine ilişkin görüşleri incelendiğinde, proje tabanlı öğrenme yaklaşımının uygulandığı deney grubu öğrencilerinin çoğunluğu Sosyal Bilgiler dersinin daha zevkli, monotonluktan uzak, araştırmaya yönelik, öğretmen merkezli eğitimden uzak, kendileri aktif kılan bir ders haline geldiği yönünde olumlu görüşler belirtmişlerdir. Kendileri araştırıp, buldukları, buldukları bilgiler arasından sınıflama ve seçme yaptıkları ve başkalarına anlattıkları için daha iyi öğrendiklerini ve bilgilerinin daha kalıcı olduğunu belirtmişlerdir. Sosyal bilgiler dersinde bu uygulama ile bilimsel süreci kavradıklarını, problem çözme basamaklarını öğrendiklerini, araştırma ve sunum yaparken nelere dikkat etmeleri gerektiğini öğrendiklerini ifade etmiştir. Derste proje tabanlı uygulamanın yapılmasının zaman alıcı olduğunu belirtmişlerdir. Sunum sırasında öğrencilerin heyecanlandıkları, sunum öncesi gerekli hazırlıkları yaptıkları, eşit görev dağılımı yaptıkları gözlenmiştir. Grup üyelerinin çoğunluğunun araştırma aşamasında kendilerini ifade ederek soru sordukları, tartıştıkları; çekingen öğrencilerin de zaman içinde kendilerini ifade etmelerinde, soru sormalarında artış olduğu ve grup içi ilişkilerin olumlu yönde geliştiği gözlenmiştir. Öğretmenlerin proje tabanlı öğrenme yönteminin aşamaları, özellikleri, değerlendirilmesi konusunda yeterince bilgilerinin olmadığı ve bu alandaki eğitim ihtiyacının gerekli olduğu ortaya çıkmıştır. Proje tabanlı öğrenme yaklaşımının temel felsefesinin anlaşılamaması nedeniyle de geleneksel öğretim anlayışından kurtulamayıp, içeriği zamanında yetiştirme telaşının projenin önüne geçtiği belirtilmiştir. Proje tabanlı öğrenme yaklaşımının Sosyal Bilgiler dersinin amaçları açısından önemi olduğunu ancak, ünitelerin müfredata uygun olarak zamanında yetiştirilmesi gerektiği ve zaman aldığı için öğrencilere gruplar halinde uzun zaman imkânı tanıyarak, dönem sonlarında sundurulmasının ve öğrencilere geniş bir şekilde bilgilendirme çalışmalarının yapılmasının, proje çalışmalarının dönem sonunda sözlü notu olarak değerlendirilmelerinin daha uygun olduğu belirtmiştir. Öğrenciler uygulama olduğu için ne yapmaları gerektiğini tam olarak bilmediklerini, bazen gereken özeni göstermediklerini ifade etmişlerdir.

Kurak (2009), “İlköğretim Dördüncü ve Beşinci Sınıf Öğrencilerinin Yaptığı Proje Çalışmalarının Öğretmen ve Öğrenci Görüşlerine Göre Değerlendirilmesi” adlı araştırmasında ilköğretim dördüncü ve beşinci sınıf öğrencilerinin yaptığı proje

çalışmalarına yönelik öğretmen ve öğrenci görüşlerinin değerlendirmesini yapmıştır. Hem nicel hem de nitel özellik taşıyan araştırma sonucunda öğretmen görüşlerine göre; ders kitaplarında ve öğretmen kılavuz kitaplarda yer alan proje konularının her çevre koşullarına uygun olmadığı, proje çalışmalarının sorumluluk duygusunu geliştirdiği, proje çalışmalarının öğrencinin problem çözme, karar verme, yaratıcı ve eleştirel düşünme gibi becerilerini geliştirdiği, proje çalışmalarının öğrencilerin ilgi ve yeteneklerini ortaya çıkardığı, ürün ve sürecin birlikte değerlendirildiği, öğretmenlerin proje sürecinde gerekli rehberliği yaptığı, öğretmenlerin çalıştığı çevrenin sosyo-ekonomik durumunun projeye yönelik görüşlerini etkilediği, öğrencilerin sosyo-ekonomik durumlarının proje çalışmasını yönelik görüşlerini etkilediği, araştırmaya katılan öğretmenlerin kendilerini proje alanında yeterli görmedikleri, projelerin eğitim sistemini çok önemli katkılar sağlamadığı, konu seçiminde temelde öğrenci seviyesini göz önünde bulundurdıkları, proje çalışmalarının uygulanabilir çalışmalar olduğu, hazırlık aşamasında sıkıntı yaşamadıkları, uygulama aşamasında genellikle zamanın darlığından kaynaklı sorun yaşandığı, değerlendirme aşamasında fazla sorun yaşanmadığı sonucuna varılmıştır. Öğrencilerin ise proje konularını genelde öğretmenlerinin verdiği ya da kolay oldukları için seçtikleri, projeye başlamadan önce materyal edindikleri ön araştırma yaptıkları, proje sırasında ailelerden yardım aldıkları, araştırma yaparken farklı kaynaklardan özellikle internetten yararlandıkları, proje sürecinde genelde bilgiye ulaşmada zorluk çektikleri ve çoğunun proje çalışmasının isteyerek yaptığı sonucuna varılmıştır.

Şahin (2009), “İlköğretim Fen ve Teknoloji Dersinde Proje Tabanlı Öğrenme Yönteminin Uygulanması İle İlgili Öğretmen ve Öğrenci Görüşleri” adlı araştırmasında ilköğretimde Fen ve Teknoloji dersinde uygulanan proje tabanlı öğrenme yönteminde verilen proje çalışmalarıyla ilgili öğretmen ve öğrenci görüşlerinin karşılaştırmalı olarak değerlendirilmesi amaçlanmıştır. Araştırma sonucunda öğrenciler; proje çalışmaları sırasında öğretmenlerin öğrencileri özgür bırakmadığını, kendi kararlarını kendilerinin veremediklerini, proje çalışmalarında yeni ürünler üretme hevesi içinde olmadıklarını ifade etmişlerdir. Öğrenciler, öğretmenlerinin fen ve teknoloji dersinde proje çalışmaları sırasında kullanabilecekleri araç-gereçlerinin tanıtımını tam anlamıyla yapmadıklarını ifade etmişlerdir. Öğrencilerin proje sunumunu yaparken diğer öğrencilerin anlatılan konuyla ilgili not tutmayı çok fazla önemsemedikleri, proje sunumlarını sadece

izleyerek öğrendikleri için öğrencilerin görüşlerine göre; proje tabanlı öğrenme yöntemi fen ve teknoloji dersinde öğrendiklerini daha kolay hatırlamalarına çok fazla fayda sağlayamamıştır. Öğrenciler fen ve teknoloji dersinde proje çalışmalarıyla oluşturdukları yaptıkları tüm çalışmaları kaynakçaya dayandırmadıklarını ve ürünlerinin tümünü portfolyolarda sunmadıklarını ifade etmişlerdir. Yine projelerin sunumundan sonra kendilerini her zaman değerlendirmediklerini belirtmiştir. Öğrenciler fen ve teknoloji dersinde yapılan proje tabanlı öğrenme yöntemine karşı henüz istenilen düzeyde olumlu görüşlere sahip değildir.

Öğretmenler, proje konusunu belirlerken öğrencinin görüşüne önem vermediği, proje çalışmalarının öğrencilerin karar verme süreçlerine olumlu etkisi olduğuna katılmamaktadırlar. Öğretmenler projelerin sonunda öğrencilerin ulaşamadıkları bilgileri veya eksikliklerini tamamlama yoluna gitmemektedirler. Buna bağlı olarak da proje çalışmaları sırasında kendilerine düşen sorumluluğun azaldığı kanısına vardıkları söylenebilir. Proje tabanlı öğrenme yöntemi öğretmen, öğrenci ve ailenin birlikte çalışmasını gerektiren bir yöntem olduğu halde öğretmenler velileri proje çalışmalarının içine katma taraftarı olmamışlardır. Proje konularının seçiminde öğrencilerden çok kendi görüşlerinin önemli olduğu kanısındadırlar. Projelerin maliyeti öğrencilere veya okula ekonomik açıdan sıklıkla olmasa da ağır geldiği öğretmenler tarafından ifade edilmiştir. Öğretmenlerin projeleri planlama ve değerlendirme konusunda yeterli bilgiye sahip olamadıkları sonucuna ulaşılmaktadır. Öğretmenler fen ve teknoloji dersinde yapılan proje tabanlı öğrenme yöntemine karşı öğrenciler gibi değil, proje tabanlı öğrenme yöntemini biraz daha benimser bir tutum sergilemişlerdir. Fen ve teknoloji dersinde proje tabanlı öğrenme yöntemi hakkında bilgilerinin eksik olduğu kanısına varılabilir.

Demir (2013), “Türkçe Öğretimi Dersinde Proje Tabanlı Öğrenme Yaklaşımı” adlı araştırmasında günümüzde yapısalcı yaklaşımla birlikte öğrenmede farklı bir boyutu ortaya çıkaran, yaparak yaşayarak öğrenme ilkesinin uygulanma alanını oluşturan, proje tabanlı öğrenmeye örnek teşkil edecek bir uygulamanın tanıtılmasını amaçlamıştır. Bu doğrultuda sınıf öğretmeni adaylarının “Türkçe Öğretimi” dersi kapsamında proje tabanlı öğrenmeye örnek olabilecek birer çalışma yapmaları sağlanmıştır. Yapılan projeler, proje tabanlı öğrenme yaklaşımının aşamalarını ve

sürecini öğretmen adaylarının bizzat yaşayarak öğrenmesi amacına da hizmet etmiştir. Sonuç olarak yapılan uygulamalarda öğretmen adaylarının yaptıkları çalışmalarla ilköğretim öğrencilerine yönelik tamamen öğrencinin aktif olduğu proje üretmede ön bir bilgiye sahip olmaları sağlanmıştır. Ayrıca öğrenci merkezli yürütülen derslerin öğrenme sürecinde daha etkili olduğu ve öğrencilerin grupla birlikte daha yaratıcı projeler ortaya çıkardıkları görülmüştür. Yüksek öğretimde öğrenim gören öğrencilerin tamamına zaman zaman projeler yaptırılarak, onların öğrenim sürecine aktif katılımının sağlanmasının, kalıcı öğrenmeler oluşturmaya açısından sıklıkla uygulanması gerektiği önerilmiştir.

2.4.2. Türkiye Dışında Yapılan Çalışmalar

Meyer ve arkadaşları (1997) tarafından yürütülen “Proje Tabanlı Öğrenmenin Matematik Sınıflarında Öğrenen Motivasyonu ve Stratejilerine Etkisi” başlıklı çalışma Türkiye dışında bu alanda yapılan ilk çalışmalardan biridir. Öğrenme Adaptasyonu Ölçeğine göre, çalışma yapmaya istekli olan öğrenenlerin kendi kendine yeterliklerinin yüksek olduğu, daha üst düzey öğrenme hedeflerine yöneldikleri ve daha derin stratejileri kullandıkları ifade edilmiştir. Ölçeklerden elde edilen verilere dayanılarak yapılan istatistiksel işlemler sonucu elde edilen bulgularda, çalışmaya istekli öğrenenlerin derin stratejileri kullanma ortalamalarının, çalışmadan kaçan öğrenenlerin ortalamalarından farklı olduğu ifade edilmiştir (akt. Uzun, 2007: 104-105).

Armfield (1998), proje yaklaşımının okuma-yazma ve dil öğrenimi üzerindeki etkilerini araştırmıştır. Araştırmada okuma, yazma, dinleme ve konuşma ile ilgili materyaller toplanmış, tartışılmış ve konular belirlenirken yakın çevre özellikleri dikkate alınmıştır. Havaalanı, hastane, ışık, kuşlar, ağaçlar, bisiklet ve kayalar gibi değişik konular proje olarak seçilmiştir. Öğrenciler yakın çevre ile ilgili resimler yapmış, yazılar yazmış ve görüşmeler yapmışlardır. Araştırma sonunda bu yaklaşımın okuma-yazma ve dil öğrenme konusunda etkili olduğu belirlenmiştir (akt. Kurak, 2009: 45).

Liu ve Chien (1998), proje yaklaşımının öğretimin ailelerin öğretime yönelik tutumlarına etkisini araştırmışlardır. Araştırma sonunda, proje yaklaşımının öğretimin ailelerin eğitime bakış açılarını değiştirdiği, çocukların öğrendikleri konulara ilgilerini

arttırdığı, aileler arası ilişkileri geliştirdiği, çocuk ve aile iletişimini olumlu yönde etkilediği ve en önemlisi çocukların çok yönlü olarak gelişmelerine olanak verdiği saptanmıştır (akt. Kurak, 2009: 45).

Simkins (1999) proje tabanlı öğrenme yaklaşımının uygulanması esnasında karşılaşılan güçlükler konusunda yaptığı araştırma sonucunda öğretmenlerin özellikle zamana yönelik sıkıntılarının üst düzeyde olduğu görülmüştür. Öğretmenlerin genel görüşü; “Yeterli zaman yok” olmuştur. Simkins’e göre, çerçeve zamanın oluşturulması, yani proje süresinin belirlenmesi projenin doğası ve öğrenenlerin yaşlarına bağlı olarak değişim gösterir. Belki günler, haftalar, aylar sürebilir. Önemli olan, başarı duygusunun açığa çıkarılması, özsaygının kazanılması ve güçlü bir final ürününün ortaya konulmasıdır. İyi bir proje kısa süreli bir ders değildir. Önemli olan zamanı sürece yaymaktır (akt. Uzun, 2007: 106).

Toci (2000), “The Effect of A Technology - Supported, Project – Based Learning Environment On Intrinsic and Motivational Orientation” başlıklı çalışmada, teknoloji destekli bir okulda proje tabanlı öğrenmenin, öğrenenlerin içsel motivasyonlarında pozitif bir etkiye yol açıp açamayacağını belirlemeyi hedeflemiştir. Araştırmanın sonucunda, uygun tasarlanmış olan öğrenme ortamlarının öğrenenlere daha çok içsel uyuma doğru gelişimlerine yardım edilerek, pozitif bir yolda öğrenenlerin motivasyonel uyumunun sağlanabileceği belirtilmiştir (akt. Demirhan, 2002: 93)

Balakrishnan (2000) tarafından yapılan “Proje Tabanlı Öğrenmede Yapısalcılık ve Teknoloji Kullanımı Üzerine Bir İnceleme” konulu çalışmada ilköğretim sınıflarında proje tabanlı öğrenme, yapısalcılık ve teknoloji kullanımının aynı süreç içerisinde kullanılıp kullanılmadığı incelenmiştir. Araştırma sonunda elde edilen bulgular göstermiştir ki, öğretmenlerin planları ve proje tabanlı öğrenme etkinlikleri uygulanmasında çoklu öğretimsel etkinliklerin daha fazla, yapısalcılık ve teknolojinin bir arada kullanımı daha az merkeze alınmıştır. Öğretmenlerin proje tabanlı öğrenme sürecinde yapısalcılığın önemini farkında olmalarına rağmen, proje tabanlı öğrenme sürecini planlamada yapısalcılığı bu sürece entegre etme yönünde bir bulguya rastlanmamıştır. Bununla birlikte öğretmenlerin sınıf için etkinliklerinin

uygulanmasında yapısalcılığın bazı özellikleri ortaya çıkmıştır. Yeterli teknolojik altyapı olmasına rağmen, kullanımın sınırlı olduğu gözlenmiştir. Proje tabanlı öğrenme, yapısalcılık ve teknolojinin bir arada ve aynı zamanda kullanımı gerçeklikten oldukça uzaktır. Bu çalışma sonucunda gelecekteki araştırmalara, öğretmenlerin eğitimi ve mesleki gelişimi ve sınıf için öğretimsel etkinliklere yönelik öneriler verilmiştir (akt. Uzun, 2007: 108).

Villeneuve (2000) tarafından, 2000 yılında “Composing A Life: Community College Students And Project - Based Learning in A Multimedia Program” adlı araştırmada, bir devlet okulunda, çoklu ortam çalışma programı içerisinde pedagojik ve programsal olarak proje tabanlı öğrenme araştırılmıştır. Çoklu ortam programında teknik becerilerin aktarılması daha çok olmaktadır. Proje tabanlı uygulamalar, Öğrencilere gelişimleri için, üst düzey düşünme becerilerini kullanmaları, planlama yapmaları, organize etmeleri, problem çözme ve sunum becerilerini geliştirmeleri için sayısız fırsatlar sunar. Proje çalışması aracılığıyla, Öğrenme becerilerinin geniş kullanımı ile teknik ve sosyal yeterlikleri geliştirmişlerdir. Proje yaklaşımı, Öğrencilerin oldukça geniş eğitimsel çalışmaları ve geçmişteki çalışmaları arasında denge kurmada yardımcı olmuştur. Gerçek yaşantılar, deneyimler okul ve iş yaşamı sınırları arasında bir köprü oluşturmuştur. Bu çalışmada, yetişkinler aynı zamanda kendilerinin öğrenci yanlarını keşfetmişlerdir ve asıl olarak iş hayatı, aile durumları, tutku ve ilgileri için yaşamlarında ilişkiyi nasıl oluşturacaklarını öğrenmişlerdir. Birçok öğrenci için bu, yaşamı öğrenmenin daha geniş bir projesi ile ilgili kasıtlı davranışlar anlamına gelir. Öğrenciler istenilen çalışma ortamları ve iş-aile arasında denge kurma yolları hakkında karar verebilmişlerdir. Öğrenciler aynı zamanda önemli girişimleri, kendi kendilerine bilgi edinme ve kendilerine güveni başarabilmişlerdir (akt. Uzun, 2007: 108).

Muniandy (2000), “Proje Tabanlı Öğrenmede Teknoloji ve Yapılandırmacı Kuramın Kullanımı Üzerine Bir inceleme” adlı araştırmada, ilköğretim sınıflarında proje tabanlı öğrenmede yapılandırmacı yaklaşım ve teknolojinin birlikte kullanımının incelenmesi amaçlanmıştır. Araştırmada, proje tabanlı öğrenmenin öğretmenler tarafından planlanması ve uygulanmasında öğretmenlerin çok farklı etkinliklerine yoğunlaştıkları, teknoloji ve yapılandırmacı kuramı bütünleştirme çalışmalarının daha az görüldüğü ortaya çıkmıştır (akt. Uzun, 2007: 109).

Land ve Greene (2000), “Web Ortamında Proje Tabanlı Öğrenme: Kaynakların Bütünleştirilmesine İlişkin Nitel Bir Çalışma” adlı araştırmalarında, proje tabanlı öğrenme ortamlarında kullanılan bilgi kaynaklarını araştırmak, yerini öğrenmek ve bütünleştirmek için öğrenciler tarafından kullanılan süreçleri belirlemeyi amaçlamışlardır. Araştırma sonucunda, proje tabanlı öğrenme sürecinde kullanılan hiper ortamlarla ilgili; uygun proje konularının geliştirilmesinde veri yönelimli yaklaşımdan amaç yönelimli yaklaşıma doğru ilerlemenin önemli olduğu, öğrencilerin proje yöntemleri ve mantığı ile bilgi kaynaklarının bütünleştirilmesinde zorlandıkları, uygun bir proje geliştirmede biliş bilgisi, alan ve sistem bilgisi gibi konuların önemli olduğu ortaya çıkarılmıştır (akt. Uzun, 2007: 105).

Thomas (2000), proje tabanlı öğretimle ilgili olarak yapılan araştırmaları incelediği araştırmasında şu sonuçları bulmuştur:

1. Proje çalışmasında öğrenilecek olan konuları belirlemek ve sınırlarını çizmek güçtür. Proje yaklaşımı eğitimcilerin planlama, yönetim ve değerlendirme boyutlarında bakış açılarını zenginleştirmekte ve ders içeriklerine katkı sağlamaktadır.
2. Proje yöntemi öğrencilerin kendilerini yönetme, zamanı ve teknolojiyi etkili olarak kullanma, işbirliği yapma ve karar verme gibi becerilerini geliştirmekte, özellikle karışık ve zor durumlarla baş etmesini sağlamaktadır.
3. Bir öğretim yöntemi olarak proje yaklaşımının etkisi öğretmenin, öğrencilerin nasıl öğrendiklerinin farkında olmasına ve onların öğrenme stillerinin desteklenmesine bağlıdır.
4. Araştırma sonuçları, öğretmen ve öğrencilerin proje yaklaşımının etkili ve yararlı bir yöntem olduğuna inandıklarını göstermektedir.
5. Proje çalışmaları açık ya da örtük olarak öğrencilerin derslere karşı tutumlarını olumlu etkilediği gibi, öğretmenlerin de mesleki inceliklerini göstermelerine fırsat vermekte ve geliştirmektedir.

6. Proje yaklaşımı akademik başarı ve düşük düzeydeki zihinsel beceriler üzerinde diğer yöntemlerle eşit ya da çok az daha fazla etkiye sahiptir. Diğer öğretim yöntemleriyle karşılaştırıldığında proje yaklaşımı öğrenmenin niteliğini arttırmaktadır. Ayrıca, öğrenilen konuların yeni durumlara uyarlanması kolaylaştırmakta ve bu yolla öğrencilerin sorun çözme becerilerini geliştirmektedir.

7. Proje yaklaşımı, bir bütün olarak okulu değiştirme ve geliştirme çabalarıyla birleştirildiği zaman etkisi artmaktadır (akt. Kurak, 2009: 44).

Sidman ve Milner (2001) tarafından yapılan “Yapılandırıcılık Temelli Proje Tabanlı Öğrenme Yaklaşımı Uygulaması” başlıklı çalışmada, Kuzeybatı Amerika Üniversitelerindeki Öğrencilerin İspanyolca derslerini web ortamında çalışmaları üzerine inşa edilmiştir. Proje tabanlı öğrenme alanında yapılan araştırmalarda öğrenenlerin bu yaklaşımı yararlı ve uygulanabilir gördükleri ifade edilmiştir. Ancak hemen hemen bütün araştırmalarda literatürde de karşımıza çıkan zaman problemi en büyük sıkıntı olarak karşımıza çıkmaktadır. Görüş alınarak yapılan araştırmalarda, öğretmenlerden alınan görüşlerde, bu alana yabancı olmanın ve teknoloji konusunda yeterli bilgi ve deneyime sahip olunamamasının hizmet içi eğitim ihtiyacını doğurduğu, bu alanda eğitim verilmesi gerekliliği dile getirilmiştir (akt. Uzun, 2007: 110).

Moti ve Abigail (2004) tarafından “Fen ve Teknoloji Öğretmen Adayları İçin Proje Tabanlı Öğrenmede Alternatif Değerlendirme Yöntemlerinin Kullanılması” isimli çalışma yapılmıştır. Araştırma sonucunda öğrencilerin gözünden proje tabanlı öğrenmenin yararlılıkları, öğrencilerin projelerini yaparken ve değerlendirme yaparken kazandıkları ile ilgilidir şeklinde olmuştur (akt. Uzun, 2007: 111-112).

Bradford (2005) “Proje Tabanlı Öğrenme Modelinde Öğrenci Motivasyonunun Artırılması” adlı çalışmada, proje tabanlı öğrenme çalışmalarında öğrenci motivasyonunun artırılması için stratejilerle ilgili bilgi vermiştir. Ayrıca proje tabanlı öğrenmenin tanımı, eğitim sisteminde teknolojinin etkisi, teknoloji destekli öğrenci merkezli proje öğretimi konularında da bilgi vermiştir (akt. Uzun, 2007: 112).

ÜÇÜNCÜ BÖLÜM

3. YÖNTEM

Bu bölümde araştırmanın modeli, evren ve örneklem, veri toplama araçları, verilerin toplanması ve verilerin analizine yer verilmiştir.

3.1. Araştırmanın Modeli

Bu araştırma, Türkçe dersinden proje çalışması hazırlayan öğrencilerin ve Türkçe öğretmenlerinin, yapılan proje çalışmaları hakkındaki düşüncelerini belirlemek amacı ile genel tarama (survey) modelinde yapılmış betimsel bir araştırmadır. Araştırmada nicel veri toplama tekniklerinden beşli likert tipi anket tekniği kullanılmıştır.

Tarama modelleri, geçmişte ya da halen mevcut bir durumu var olduğu şekliyle betimlemeyi amaçlayan araştırma yaklaşımlarıdır. Tarama modelinin en önemli özelliği, araştırmaya konu olan olay, birey veya nesneyi var olan şekliyle kendi koşulları içerisinde, olduğu gibi, herhangi bir şekilde değiştirmeden, etkilemeden uygun bir şekilde gözleyip belirleyebilmektir. Genel tarama modelleri ise, çok sayıda elemandan oluşan bir evrende, evren hakkında genel bir yargıya varmak amacıyla, evrenin tümü ya da ondan alınacak bir grup, örnek ya da örneklem üzerinde yapılan tarama düzenlemeleridir (Karasar, 2009: 77-79).

Nicel veri toplama tekniklerinden anket ise, sistematik bir veri toplama yöntemidir. Veriler, önceden belirlenmiş insanlara bir dizi soru sorarak elde edilir. Anket yöntemi ile çok farklı türde veri toplanabilir. Anket, en çok kullanılan veri toplama yöntemlerinden biri olmasına karşın, ancak uygun şartlar altında kullanılması halinde yarar sağlayacaktır. Anketlerle az detaylı veri sağlanmasına karşın kısa zamanda oldukça büyük miktarda veri toplanabilme özelliğine sahiptir. Buna bağlı olarak bir anket maddesinin taşınması gereken özellikler şu şekilde sıralanabilir: (1) Açıkça yazılma, (2) Kısa olma, (3) Belirli Olma, (4) Açık olma (Ünsal, 2003).

Anketler yapılandırılmış ve yapılandırılmamış anketler olarak ikiye ayrılır. Yapılandırılmamış anketler; açık uçlu sorularla bir kompozisyon halinde yazdırma ve serbestçe listeleme, yapılandırılmış anketler ise cevapları şıklar haline getirilmiş sorularla uygulanır. Yapılandırılmış ankette ya ‘Likert tipi’ bir skala ile ya da çoktan seçmeli cevap seçenekleri ile veri toplanır. Bu anketler genelde insanların bir ifadeye ne kadar katıldıklarını, bir şeyin ne kadar önemli olduğunu ya da bir şeyin ne sıklıkla yapıldığını öğrenmeye yönelik uygulanır. Anket cevaplarında kullanılan cevap formatlarından birisi ‘Derecelendirme Ölçekleri’dir. Likert tipi cevaplamada “Tamamen Katılıyorum”dan “Hiç Katılmıyorum”a veya “Önemli”den “Önemsiz”e cevap dereceleri kullanılır (Ünsal, 2003). Bu araştırmada kullanılan anket formu ‘beşli likert tipi’ özellik taşımaktadır. Cevap formatları “Hiç Katılmıyorum”, “Katılmıyorum”, “Kararsızım”, “Katılıyorum” ve “Tamamen Katılıyorum” şeklinde beş çeşit cevap dereceleri kullanılarak sıralanmıştır.

3.2. Evren ve Örneklem (Araştırma Grubu)

Araştırmanın evrenini, 2012–2013 Eğitim Öğretim Yılında Samsun ili ve 17 ilçesinde bulunan MEB’e bağlı 260 resmi ortaokulda görev yapan Türkçe öğretmenleri ve bu okullarda öğrenim gören 6. ve 7. sınıf öğrencileri oluşturmaktadır. Araştırmanın yapıldığı dönemde, İmam Hatip Ortaokullarının 12 yıllık kesintisiz eğitim kapsamında yeni kurulmuş olmasından dolayı 6. ve 7. sınıfta öğrencilerinin olmaması nedeniyle bu okullar evrene ve örnekleme dahil edilmemiştir. Araştırmadan daha verimli sonuçlar almak için ilkokuldan ortaokula yeni geçmiş 5. sınıf öğrencileri ve SBS’ye girdikleri için sınav kaygısı yaşayabilecek olan 8. sınıf öğrencileri evrene ve örnekleme dahil edilmemiştir. Araştırmada çalışma evreninin büyük olması nedeniyle örneklem alma yoluna gidilmiştir.

Araştırmada öğretmen ve öğrencilerin görüşlerinin tespit edilmesi için örneklem belirlenirken; MEB web sitesinden tespit edilen Samsun ili ve 17 ilçesindeki mevcut 260 ortaokuldan, tabakalı örnekleme yöntemi kullanılarak ayrı ayrı her bir ilçeden şehir ve köy ortaokullarının sayıları eşit olacak şekilde ve oranlı örnekleme yöntemi kullanılarak her bir ilçede araştırmaya katılan ortaokullar ilçedeki tüm ortaokulların

yarısına denk gelecek şekilde toplam 130 ortaokul basit seçkisiz örnekleme (simple random sampling) yöntemiyle seçilmiştir (Böke, 2010: 111-113) .

Bu kapsamda köy ve şehir merkezi ortaokullarının yarısına denk gelen 130 ortaokulda görev yapan Türkçe öğretmenleri ve bu okulların 6. ve 7. sınıfının birer şubesinde olmak üzere toplam ikişer şubesinde öğrenim gören ve Türkçe dersinden proje çalışması uygulayan öğrenciler araştırmanın örneklemini oluşturmaktadır. Anket gönderilen 130 okulda, 265 Türkçe öğretmeni ile Türkçe dersinden proje çalışması uygulayan 1.201 öğrenciye ulaşılmıştır.

3.2.1. Araştırma Örneklemini Oluşturan Öğretmenlerin Dağılımı

Araştırma kapsamında; Samsun'daki köy ve şehir ortaokullarının yarısına denk gelen 130 ortaokulda görev yapan 265 Türkçe öğretmenine ulaşılmıştır. Araştırmaya katılan öğretmenlerin ilçelere göre dağılımları Tablo 3.1.'de sunulmuştur.

Tablo 3.1.

Öğretmen Anketi Uygulanan Ortaokul ve Öğretmen Sayılarının İlçelere Göre Dağılımı

İLÇE	Toplam Ortaokul Sayısı	Araştırma Yapılan Ortaokul Sayısı	Araştırmaya Katılan Öğretmen Sayısı (N)	Yüzde (%)
Alaçam	9	4	9	3,4
Asarcık	7	3	5	1,9
Atakum	16	8	18	6,8
Ayvacık	8	4	5	1,9
Bafra	33	16	45	17,0
Canik	14	8	18	6,8
Çarşamba	33	16	40	15,1
Havza	17	8	12	4,5
İlkadım	17	10	23	8,7
Kavak	7	4	3	1,1
Lâdik	4	2	3	1,1

Tablo 3.1. (Devamı)

19 Mayıs	10	5	7	2,6
Salıpazarı	7	4	4	1,5
Tekkeköy	18	10	15	5,7
Terme	22	10	22	8,3
Vezirköprü	33	16	33	12,5
Yakakent	4	2	3	1,1
TOPLAM	260	130	265	100,0

Tablo 3.1.'de görüldüğü gibi; araştırmaya toplamda 265 öğretmen katılmış olup, araştırmaya katılan öğretmenlerin ilçelere göre dağılımları incelendiğinde; öğretmenlerin %3,4'ü Alaçam, %1,9'u Asarcık, %6,8'i Atakum, %1,9'u Ayvacık, %17,0'si Bafra, %6,8'i Canik, %15,1'i Çarşamba, %4,5'i Havza, %8,7'si İlkadım, %1,1'i Kavak, %1,1'i Ladik, %2,6'sı 19 Mayıs, %1,5'i Salıpazarı, %5,7'si Tekkeköy, %8,3'ü Terme, %12,5'i Vezirköprü ve %1,1'i Yakakent ilçelerinden olduğu görülmektedir.

Araştırmaya katılan öğretmenlerin hazırlattığı proje sayısına göre dağılımı Tablo 3.2.'de sunulmuştur:

Tablo 3.2.

Ankete Katılan Öğretmenlerin Hazırlattığı Proje Sayısına Göre Dağılımı

Hazırlattığı Proje Sayısı	N	Yüzde (%)
1-50	125	47,2
51-100	43	16,2
101-200	48	18,1
201-300	21	7,9
301'den fazla	28	10,6
Toplam	265	100,0

Araştırmaya katılan öğretmenlere bugüne kadar öğrencilerinize hazırlattığı ortalama Türkçe proje çalışması sayıları sorulmuştur. Tablo 3.2.'de görüldüğü gibi; öğretmenlerin verdikleri cevaplar doğrultusunda, araştırmaya katılan öğretmenlerin hazırlattıkları proje sayıları ile ilgili olarak %47,2'si 1-50 arası proje hazırlattığını, %16,2'si 51-100 arası proje hazırlattığını, %18,1'i 101-200 arası proje hazırlattığını, %7,9'u 201-300 arası proje hazırlattığını ve %10,6'sı ise 301'den fazla proje hazırlattığını ifade etmişlerdir.

Araştırmaya katılan öğretmenlerin okulunun bulunduğu yerleşim yerine göre dağılımı Tablo 3.3.'de sunulmuştur:

Tablo 3.3.

Ankete Katılan Öğretmenlerin Okulunun Bulunduğu Yerleşim Yerine Göre Dağılımı

Yerleşim Yeri	N	Yüzde (%)
Köy	78	29,4
Şehir (Belde/İlçe)	187	70,6
Toplam	265	100,0

Araştırmaya katılan öğretmenlerden okullarının bulunduğu yerleşim yerlerini köy veya şehir olarak belirtmeleri istenmiştir. Tablo 3.3.'e göre; araştırmaya katılan öğretmenlerin %29,4'ü okulunun yerleşim yerini köy, %70,6'sı ise okulunun yerleşim yerini şehir olarak ifade ettiği görülmektedir.

Araştırmaya katılan öğretmenlerin cinsiyete göre dağılımı Tablo 3.4.'te sunulmuştur:

Tablo 3.4.

Ankete Katılan Öğretmenlerin Cinsiyete Göre Dağılımı

Cinsiyet	N	Yüzde (%)
Bay	126	47,5
Bayan	139	52,5
Toplam	265	100,0

Tablo 3.4.'e göre araştırmaya katılan öğretmenlerin cinsiyetlerine göre dağılımları incelendiğinde; öğretmenlerin %47,5'inin bay öğretmen, %52,5'inin ise bayan öğretmen olduğu görülmektedir.

Araştırmaya katılan öğretmenlerin mesleki kıdemine göre dağılımı Tablo 3.5.'te sunulmuştur:

Tablo 3.5.

Ankete Katılan Öğretmenlerin Mesleki Kıdemine Göre Dağılımı

Mesleki Kıdem	N	Yüzde (%)
0-5 Yıl	57	21,5
6-10 Yıl	102	38,5
11-15 Yıl	65	24,5
16-20 Yıl	17	6,4
21 Yıl ve Üstü	24	9,1
Toplam	265	100,0

Tablo 3.5.'e göre araştırmaya katılan öğretmenlerin mesleki kıdemlerine göre dağılımları incelendiğinde; öğretmenlerin %21,5'inin 0-5 yıl, %38,5'inin 6-10 yıl, %24,5'inin 11-15 yıl, %6,4'ünün 16-20 yıl, %9,1'inin 21 yıl ve üstü mesleki kıdemi olduğu görülmektedir.

Araştırmaya katılan öğretmenlerin mezun oldukları bölüme göre dağılımı Tablo 3.6.'da sunulmuştur:

Tablo 3.6.

Ankete Katılan Öğretmenlerin Mezun Oldukları Bölüme Göre Dağılımı

Mezun Olunan Bölüm	N	Yüzde (%)
Türkçe Öğretmenliği	182	68,7
Diğer	83	31,3
Toplam	265	100,0

Tablo 3.6.'ya göre araştırmaya katılan öğretmenlerin bölümlerine göre dağılımları incelendiğinde; öğretmenlerin %68,7'sinin Türkçe Öğretmenliği, %31,3'ünün ise diğer bölümlerden mezun olduğu görülmektedir.

3.2.2. Araştırma Örneklemi Oluşturan Öğrencilerin Dağılımı

Araştırma kapsamında; Samsun'daki köy ve şehir ortaokullarının yarısına denk gelen 130 ortaokulun 6. ve 7. sınıfının birer şubesinde olmak üzere toplam ikişer şubesinde öğrenim gören ve Türkçe dersinden proje çalışması uygulayan 1.201 öğrenciye ulaşılmıştır. Araştırmaya katılan öğrencilerin ilçelere göre dağılımları Tablo 3.7.'de sunulmuştur.

Tablo 3.7.

Öğrenci Anketi Uygulanan Ortaokul ve Öğrenci Sayılarının İlçelere Göre Dağılımı

İlçe	Toplam Ortaokul Sayısı	Araştırma Yapılan Ortaokul Sayısı	Araştırmaya Katılan Öğrenci Sayısı (N)	Yüzde (%)
Alaçam	9	4	48	4,0
Asarcık	7	3	38	3,2
Atakum	16	8	58	4,8
Ayvacık	8	4	21	1,7
Bafra	33	16	193	16,1
Canik	14	8	62	5,1
Çarşamba	33	16	160	13,3
Havza	17	8	89	7,4
İlkadım	17	10	61	5,1
Kavak	7	4	39	3,2
Lâdik	4	2	31	2,6
19 Mayıs	10	5	53	4,4
Salıpazarı	7	4	30	2,5

Tablo 3.7. (Devamı)

Tekkeköy	18	10	91	7,6
Terme	22	10	97	8,1
Vezirköprü	33	16	108	9,0
Yakakent	4	2	22	1,8
TOPLAM	260	130	1.201	100,0

Tablo 3.7.'de görüldüğü gibi; araştırmaya toplamda 1.201 öğrenci katılmış olup, araştırmaya katılan öğrencilerin ilçelere göre dağılımları incelendiğinde; öğrencilerin %4,0'ü Alaçam, %3,2'si Asarcık, %4,8'i Atakum, %1,7'si Ayvacık, %16,1'i Bafra, %5,1'i Canik, %13,3'ü Çarşamba, %7,4'ü Havza, %5,1'i İlkadım, %3,2'si Kavak, %2,6'sı Ladik, %4,4'ü 19 Mayıs, %2,5'i Salıpazarı, %7,6'sı Tekkeköy, %8,1'i Terme, %9,0'u Vezirköprü ve %1,8'i Yakakent ilçelerinden olduğu görülmektedir.

Araştırmaya katılan öğrencilerin uygulamaya kadar hazırladığı Türkçe proje sayısına göre dağılımı Tablo 3.8.'de sunulmuştur:

Tablo 3.8.

Ankete Katılan Öğrencilerin Hazırladığı Türkçe Proje Sayısına Göre Dağılımı

Hazırladığı Türkçe Proje Sayısı	N	Yüzde (%)
1 defa	569	47,4
2 defa	297	24,7
3 defa	157	13,1
4 defa	65	5,4
5 ve daha fazla	113	9,4
Toplam	1.201	100,0

Araştırmaya katılan öğrencilere bugüne kadar hazırladıkları Türkçe proje çalışması sayıları sorulmuştur. Tablo 3.8.'e göre öğrencilerin verdikleri cevaplar doğrultusunda, araştırmaya katılan öğrencilerin hazırladıkları proje sayıları ile ilgili olarak; %47,4'ü 1 defa proje hazırladığını, %24,7'si 2 defa proje hazırladığını, %13,1'i

3 defa proje hazırladığını, %5,4'ü 4 defa proje hazırladığını ve %9,4'ü ise 5 ve daha fazla sayıda proje hazırladığını ifade etmişlerdir.

Araştırmaya katılan öğrencilerin okullarının bulunduğu yerleşim yerine göre dağılımı Tablo 3.9.'da sunulmuştur:

Tablo 3.9.

Ankete Katılan Öğrencilerin Okullarının Bulunduğu Yerleşim Yerine Göre Dağılımı

Okulun Bulunduğu Yerleşim		
Yeri	N	Yüzde (%)
Köy	532	44,3
Şehir (Belde/İlçe)	669	55,7
Toplam	1.201	100,0

Araştırmaya katılan öğrencilerden okullarının bulunduğu yerleşim yerlerini köy veya şehir olarak belirtmeleri istenmiştir. Tablo 3.9.'a göre; araştırmaya katılan öğrencilerin %44,3'ü okullarının bulunduğu yerleşim yerini köy, %55,7'si ise okullarının bulunduğu yerleşim yerini şehir olarak ifade ettiği görülmektedir.

Araştırmaya katılan öğrencilerin okudukları sınıf düzeyine göre dağılımı Tablo 3.10.'da sunulmuştur:

Tablo 3.10.

Ankete Katılan Öğrencilerin Okudukları Sınıf Düzeyine Göre Dağılımı

Sınıf	N	Yüzde (%)
6. Sınıf	534	44,5
7. Sınıf	667	55,5
Toplam	1.201	100,0

Tablo 3.10.'a göre; araştırmaya katılan öğrencilerin sınıf düzeylerine göre dağılımları incelendiğinde; öğrencilerin %44,5'inin 6. sınıf düzeyinde, %55,5'inin ise 7. sınıf düzeyinde oldukları görülmektedir.

Araştırmaya katılan öğrencilerin cinsiyete göre dağılımı Tablo 3.11.'de sunulmuştur:

Tablo 3.11.

Ankete Katılan Öğrencilerin Cinsiyete Göre Dağılımı

Cinsiyet	N	Yüzde (%)
Kız	789	65,7
Erkek	412	34,3
Toplam	1.201	100,0

Tablo 3.11.'e göre; araştırmaya katılan öğrencilerin cinsiyetlerine göre dağılımları incelendiğinde; öğrencilerin %65,7'sinin kız öğrenci, %34,3'ünün ise erkek öğrenci olduğu görülmektedir.

Araştırmaya katılan öğrencilerin birinci dönemde Türkçe dersinden aldıkları nota göre dağılımı Tablo 3.12.'de sunulmuştur:

Tablo 3.12.

Ankete Katılan Öğrencilerin Birinci Dönemde Türkçe Dersinden Aldıkları Nota Göre Dağılımı

Not	N	Yüzde (%)
1	43	3,6
2	90	7,5
3	237	19,7
4	455	37,9
5	376	31,3
Toplam	1.201	100,0

Tablo 3.12.'e göre araştırmaya katılan öğrencilerin 1. dönemde Türkçe dersinden aldıkları notlara göre dağılımları incelendiğinde; öğrencilerin %3,6'sının proje ödevlerinden 1 aldığı, %7,5'inin proje ödevlerinden 2 aldığı, %19,7'sinin proje

ödevlerinden 3 aldığı, %37,9'unun proje ödevlerinden 4 aldığı ve %31,3'ünün ise proje ödevlerinden 5 aldığı görülmektedir.

Araştırmaya katılan öğrencilerin evinde internet bulunma durumuna göre dağılımı Tablo 3.13.'de sunulmuştur:

Tablo 3.13.

Ankete Katılan Öğrencilerin Evinde İnternet Bulunma Durumuna Göre Dağılımı

İnternet	N	Yüzde (%)
Evet	432	36,0
Hayır	769	64,0
Toplam	1.201	100,0

Tablo 3.13.'e göre; araştırmaya katılan öğrencilerin evlerinde internet bağlantısı bulunup bulunmadığı değişkenine göre dağılımları incelendiğinde öğrencilerin %36,0'sı evlerinde internet bağlantısının bulunduğunu, %64,0'ü ise evlerinde internet bağlantısının bulunmadığını ifade etmişlerdir.

Araştırmaya katılan öğrencilerin kardeş durumuna göre dağılımı Tablo 3.14.'te sunulmuştur:

Tablo 3.14.

Ankete Katılan Öğrencilerin Kardeş Durumuna Göre Dağılımı

Kardeş Durumu	N	Yüzde (%)
Tek çocuğum	27	2,2
Kardeşim/kardeşlerim (benden küçük) var	700	58,3
Ağabeyim/Ablam var	402	33,5
Hem kardeşim hem ağabeyim/ablam var	72	6,0
Toplam	1.201	100,0

Tablo 3.14.'e göre; araştırmaya katılan öğrencilerin kardeş durumlarına göre dağılımları incelendiğinde öğrencilerin %2,2'si ailelerinde tek çocuk olduklarını, %58,3'ü kendinden küçük kardeşlerinin olduğunu, %33,5'i kendisinden büyük ağabey/ablasının olduğunu ve %6,0'sı ise hem kardeşi hem de ağabeyi/ablası olduğunu ifade etmiştir.

Araştırmaya katılan öğrencilerin anne eğitim durumuna göre dağılımı Tablo 3.15.'te sunulmuştur:

Tablo 3.15.

Ankete Katılan Öğrencilerin Anne Eğitim Durumuna Göre Dağılımı

Anne Eğitim Durumu	N	Yüzde (%)
Okuryazar değil	107	8,9
İlkokul (5. sınıf mezunu)	838	69,8
Ortaokul (8.sınıf mezunu)	124	10,3
Lise	95	7,9
Üniversite	34	2,8
Lisans Üstü	3	0,2
Toplam	1.201	100,0

Tablo 3.15.'e göre araştırmaya katılan öğrencilerin anne eğitim durumlarına verdikleri cevaplara göre dağılımlar incelendiğinde; öğrencilerin %8,9'u annelerinin okuryazar olmadığını, %69,8'i ilkokul (5. sınıf mezunu) olduğunu, %10,3'ü ortaokul (8.sınıf mezunu) olduğunu, %7,9'u lise mezunu olduğunu, %2,8'i üniversite mezunu olduğunu, %0,2'si ise lisansüstü eğitim mezunu olduğunu ifade etmiştir.

Araştırmaya katılan öğrencilerin baba eğitim durumuna göre dağılımı Tablo 3.16.'da sunulmuştur:

Tablo 3.16.

Ankete Katılan Öğrencilerin Baba Eğitim Durumuna Göre Dağılımı

Baba Eğitim Durumu	N	Yüzde (%)
Okuryazar değil	27	2,2
İlkokul (5. sınıf mezunu)	646	53,8
Ortaokul (8.sınıf mezunu)	192	16,0
Lise	221	18,4
Üniversite	98	8,2
Lisans Üstü	17	1,4
Toplam	1.201	100,0

Tablo 3.16.'e göre araştırmaya katılan öğrencilerin baba eğitim durumlarına verdikleri cevaplara göre dağılımlar incelendiğinde; öğrencilerin %2,2'si babalarının okuryazar olmadığını, %53,8'i ilkokul (5. sınıf mezunu) olduğunu, %16,0'sı ortaokul (8.sınıf mezunu) olduğunu, %18,4'ü lise mezunu olduğunu, %8,2'si üniversite mezunu olduğunu, %1,4'ü ise lisansüstü eğitim mezunu olduğunu ifade etmiştir.

Araştırmaya katılan öğrencilerin ailesinin ortalama aylık gelir durumuna göre dağılımı Tablo 3.17.'da sunulmuştur:

Tablo 3.17.

Ankete Katılan Öğrencilerin Ailesinin Ortalama Aylık Gelir Durumuna Göre Dağılımı

Aile Ortalama Aylık Gelir	N	Yüzde (%)
800 TL altı	420	35,0
801-1.200 TL	355	29,6
1.201-1.800 TL	161	13,4
1.801-2.400 TL	114	9,5
2.401- 3.000 TL	90	7,5
3.001 TL üzeri	61	5,1
Toplam	1.201	100,0

Tablo 3.17.'e göre araştırmaya katılan öğrencilerin ailelerinin gelir durumlarına verdikleri cevaplara göre dağılımlar incelendiğinde; öğrencilerin %35,0'i aile gelir düzeyinin 800 TL altı olduğunu, %29,6'sı 801-1.200 TL arasında olduğunu, %13,4'ü 1.201-1.800 TL arasında olduğunu, %9,5'i 1.801-2.400 TL arasında olduğunu, %7,5'i 2.401- 3.000 TL arasında olduğu ve %5,1'i ise 3.001 TL üzeri olduğunu ifade etmişlerdir.

3.3. Veri Toplama Araçları ve Verilerin Toplanması

Araştırmada veri toplama aracı olarak mevcut araştırma kapsamında geliştirilen, öğretmen ve öğrencilerin Türkçe dersinde uygulanan proje çalışmalarıyla ilgili görüşlerini ortaya çıkarmayı amaçlayan iki anket kullanılmıştır (Bkz. EK 1, EK 2):

1. Ortaokullarda Türkçe Dersinde Yapılan Proje Çalışmaları İle İlgili Öğretmen Görüşleri Anketi

2. Ortaokullarda Türkçe Dersinde Yapılan Proje Çalışmaları İle İlgili Öğrenci Görüşleri Anketi

Anketlerde yer alan maddelere, katılımcıların görüş farklılıklarını rahatça ifade edebilmelerini sağlamak için beşli likert tipi dereceleme sistemi kullanılmıştır. Bu dereceleme “Hiç Katılmıyorum”, “Katılmıyorum”, “Kararsızım”, “Katılıyorum” ve “Tamamen Katılıyorum” arasında değişmektedir. Anket maddeleri hazırlanırken gerekli verilerin güvenilir bir biçimde toplanabilmesi için öncelikle çalışma alanıyla ilgili kaynak taraması yapılmıştır. Daha önceki araştırmacıların çalışmalarından da yararlanılarak, araştırmanın amaçları doğrultusunda öğretmenler ve öğrenciler için ayrı ayrı taslak anket formları hazırlanmıştır.

Taslak anket formlarının kapsam geçerliliğini tespit etmek için çalışmalar yapılmıştır. Literatürde kapsam (içerik) geçerliliği, ölçme aracında bulunan maddelerin ölçme aracına uygun olup olmadığı, ölçülmek istenen alanı temsil edip etmediği sorunu ile ilgili olup “uzman görüşlerine” göre saptanmaktadır (Karasar, 2009: 151). Bu araştırmada da geliştirilen anket sorularının geçerliliğini sağlamak için uzman görüşlerine başvurulmuştur. Bu doğrultuda anketler, Atatürk Üniversitesi Eğitim

Fakültesinde ve Ondokuz Mayıs Üniversitesi Eğitim Fakültesinde görev yapan öğretim görevlilerine, müfettişlere, okul yöneticilerinde, Türkçe öğretmenlerine ve öğrencilere sunulmuştur. Kapsam geçerliliği aşamasında; ölçekteki her bir maddenin ve ölçeğin bütünü, ölçme amacına uygun olup olmadığı, ölçülmek istenen özelliği ne oranda temsil ettiğini belirlemek için; dört doçent doktor (eğitim bilimleri alanı), altı yardımcı doçent doktor (2 ölçme ve değerlendirme alanı, 1 edebiyat ve 3 eğitim bilimleri alanı), dört öğretim görevlisi (2 eğitim bilimleri, 2 fen edebiyat alanı), 1 eğitim denetmeni, 2 okul müdürü, 2 müdür yardımcısı, 4 Türkçe öğretmeninden uzman görüşü alınmıştır. Öğretmen ve öğrenci anket maddeleri birbirine paralel 80'er madde iken; uzman görüşleri doğrultusunda 43'er maddeye indirilmiştir. Öğretmen anketinin I. bölümünde yer alan "(Belde/İlçe)" maddesi "Şehir" olarak birleştirilmiştir. "Okuttuğunuz Sınıf/lar" şeklindeki madde çıkarılmıştır. Öğretmen anketinin II. bölümünde madde başlarında tekrarlanan "Türkçe dersi proje çalışmaları" ifadesi, daha iyi anlaşılması için "Projeler/Proje çalışması" şeklinde kısaltılmış ve anket başlığında "Türkçe dersi proje çalışmalarına yönelik" şeklinde altı çizilerek ve koyu yazılarak vurgulanmıştır. "Mezun Olduğunuz Fakülte" maddesinin seçenekleri sadeleştirilerek "Türkçe Öğretmenliği" ve "Diğer" olarak iki şekilde düzenlenmiştir. Öğrenci anketinin I. bölümünde yer alan "(Belde/İlçe)" maddesi "Şehir" olarak birleştirilmiştir. Öğrenci anketinin II. bölümünde madde başlarında tekrarlanan "Türkçe dersi proje çalışmaları" ifadesi, daha iyi anlaşılması için "Projeler/Proje çalışması" şeklinde kısaltılmış ve anket başlığında "Türkçe dersi proje çalışmalarına yönelik" şeklinde altı çizilerek ve koyu yazılarak vurgulanmıştır.

Anket, öğretmen ve öğrenci grubuna yönelik olduğundan birbirine paralel iki farklı türde hazırlanmıştır. Hazırlanan anketler iki bölümden oluşmaktadır. Birinci bölümde kişisel bilgiler formu, ikinci bölümde ise anket maddeleri yer almaktadır. Öğretmenlere yapılan anket formunun birinci bölümünde, öğretmenler hakkında kişisel bilgiler olarak 6 farklı değişkene (uygulattığı proje sayısı, görev yapılan ilçe, okulun bulunduğu yerleşim yeri, cinsiyet, mesleki kıdem, mezun olunan bölüm) yer verilirken; ikinci bölümde ise 43 adet anket maddesine yer verilmiştir. Öğrencilere yapılan anket formunun birinci bölümde ise öğrenciler hakkında kişisel bilgiler olarak 11 farklı değişkene (uygulanan proje sayısı, ilçe, okulun bulunduğu yerleşim yeri, sınıf, cinsiyet, 1. dönem Türkçe ders notu, evdeki internet durumu, kardeş sayısı, anne ve baba eğitim

durumu, ailenin aylık ortalama gelir durumu) yer verilirken; ikinci bölümde 43 adet anket maddesine yer verilmiştir.

Pilot uygulama sonucunda elde edilen veriler SPSS veri analiz programıyla analiz edilerek ölçme araçlarının kapsam ve yapı geçerliliğine bakılmıştır. Güvenirliliğini belirlemek amacıyla ölçeğin Cronbach Alfa güvenirlik katsayısına bakılmıştır. Ön test öncesi 43 madde olan öğretmen anket madde sayısı, ön test sonrası 25 maddeye düşmüştür. Ön test öncesi 43 madde olan öğrenci anket madde sayısı ön test sonrası 25 maddeye düşmüştür. Ölçeklere ilişkin geçerlik ve güvenirlik analiz sonuçları aşağıda verilmiştir:

3.3.1. Öğretmen Anket Formunun Geliştirilmesine İlişkin Bilgiler

Geliştirilen taslak anket formları, kapsam ve dil geçerliliğini sağlamak için 26 Türkçe öğretmenine ulaşılarak ön test uygulanmıştır. Ön test çalışması ve uzman görüşleri doğrultusunda 43 maddeden oluşan öğretmen anketinin korelasyon değeri ,30'dan düşük olan 18 madde anketten çıkarılarak, sonuçta ankette 25 madde kalmıştır. Ön test sonucunda anketin KMO değeri ,828 ve p değeri ,00 olarak bulunurken, açıkladığı varyans üç faktörde %30,150 olarak bulunmuştur. Anketin güvenirlik katsayısı Cronbach alfa değeri ise ,72 olarak bulunmuştur.

Asıl uygulama sonrasında 25 maddeden oluşan öğretmen anket verileriyle yapılan analizlerde (Bkz. Ek 4, Ek 5, Ek 7, Ek 8); anketin geçerliğine ilişkin KMO değeri ,896 ve p değeri ,00 olarak bulunurken, açıkladığı varyans üç faktörde %43,405 olarak bulunmuştur. Anketin güvenirliği ile ilgili Cronbach alfa değeri ,91 olarak bulunmuştur (Bkz. Ek 6). Geçerlik analizi ile ilgili faktörlerin açıkladıkları varyans değerleri ve güvenirlik analizi ile ilgili madde analizi verileri Tablo 3.18.'de verilmiştir:

Tablo 3.18.

Öğretmen Anketine İlişkin Faktörler, Faktörlerin Madde Sayıları, Faktörlerin Açıkladığı Varyans Değerleri

Faktör No	Faktör	Madde Sayısı	Maddeler	% of Variance	Cumulative %
1	Projenin Önemi	13	1,2,3,4,5,6,7,8,9,10,11,12,13	21,733	21,733
2	Öğretmenlerin Proje Çalışmalarını Uygulama Düzeyleri	8	18,19,20,21,22,23,24,25	14,766	36,499
3	Öğrencilerin Proje Çalışmalarını Uygulama Düzeyleri	4	14,15,16,17,	6,906	43,405

Öğretmen anket maddelerine ilişkin madde istatistik analizi ve kolerasyon değerleri Tablo 3.19.'da verilmiştir:

Tablo 3.19.

Öğretmen Anket Maddelerine İlişkin Madde İstatistik Analizi ve Korelasyon Değerleri

Madde No	Maddeler	Aritmetik Ortalama ($\bar{X}$)	Standart Sapma (SS)	Korelasyon Değeri (r_{jx})
Projenin Önemine İlişkin Görüşler				
1	Öğrenciler Türkçe projelerini severek yapar.	3,7132	,89655	,559
2	Öğrenciler, proje çalışmalarında yeni bilgi ve beceriler kazanır.	3,9245	,85832	,700
3	Projelerde öğrenilenler daha kolay ve çabuk hatırlanır.	3,8604	,90419	,658
4	Öğrenciler, projelerde öğrendiklerini günlük hayatta kolaylıkla kullanabilir.	3,4792	,88792	,634
5	Projeler, Türkçe dersi kazanımlarına ulaşılmasında etkili olur.	4,0000	,75879	,686
6	Projelerin öğrencilerin ilgi ve yeteneklerini ortaya çıkardığını düşünüyorum.	3,7245	,91472	,643
7	Türkçe dersinde proje yapılması gereksizdir.	0,9735	1,02768	,574

Tablo 3.19. (Devamı)

8	Projelerde diğer derslerde öğrenilen bilgilerden de yararlanılmasını sağlarım.	3,8491	,78808	,483
9	Projeler öğrencileri araştırma yapmaya yönlendirir.	4,0604	,80018	,639
10	Öğrenciler proje hazırlarken kütüphaneden yararlanır.	3,6151	,96283	,474
11	Öğrenciler projelerini özen göstermeden (gelişi güzel) yapmaktadır.	1,9585	1,09500	,559
12	Projeler belirlenen sürede tamamlanarak teslim edilir.	3,4566	1,03673	,453
13	Öğrenciler, proje sonucunda yeni bir ürün meydana getirir.	3,6075	,99465	,658
Öğrencilerin proje çalışmalarını uygulama düzeylerine ilişkin görüşleri				
14	Öğrenciler proje için gerekli araç gereçleri temin etmekte zorlanır.	2,0189	1,19485	,329
15	Projeler teknolojik araçlar kullanmayı gerektirir.	3,4755	1,02634	,325
16	Öğrencilerin projeleri başka kişilere yaptırdığını düşünüyorum.	1,8868	1,00114	,373
17	Proje notlarını, öğrencilerin sınıf içerisindeki ders başarı durumuna göre veririm.	1,0981	1,10002	,313
Öğretmenlerin proje çalışmalarını uygulatma düzeylerine ilişkin görüşleri				
18	Öğrencilerin proje çalışmalarını önemserim.	4,2340	,72167	,543
19	Öğrencilere proje hazırlarken takip edecekleri adımları gösteren yönerge veririm.	4,3396	,70559	,503
20	Öğrencilere proje sürecinde yararlanılabilecek kaynakların listesini veririm.	3,8906	,91251	,466
21	Öğrencilere proje konusu ile birlikte değerlendirme kriterlerini de veririm.	4,2075	,84294	,514
22	Proje sürecinde, öğrencilerin çalışmalarını takip ederek eksikliklerini belirtirim.	4,0943	,65320	,535
23	Öğrencilerin proje çalışmasındaki performansı ile ilgili bilgileri, ailesiyle paylaşırım.	3,1057	1,13325	,585
24	Projeler tamamlandıktan sonra sınıfta sunulur.	3,9623	,84303	,526
25	Proje değerlendirmelerinde öğrencilere öz değerlendirme yaptırım.	3,6830	,94423	,498

3.3.2. Öğrenci Anket Formunun Geliştirilmesine İlişkin Bilgiler

Geliştirilen taslak anket formları, kapsam ve dil geçerliliğini sağlamak için 153 öğrenciye ulaşılarak ön test uygulanmıştır. Ön test çalışması ve uzman görüşleri doğrultusunda 43 maddeden oluşan öğretmen anketinin korelasyon değeri ,30'dan düşük olan 24 madde anketten çıkarılarak, sonuçta ankette 19 madde kalmıştır. Ön test sonucunda anketin KMO değeri ,809 ve p değeri ,00 olarak bulunurken, açıkladığı varyans üç faktörde %21,402 olarak bulunmuştur. Anketin güvenirlik katsayısı Cronbach alfa değeri ise ,74 olarak bulunmuştur.

Asıl uygulama sonrasında 19 maddeden oluşan öğrenci anket verileriyle yapılan analizlerde (Bkz. Ek 9, Ek 10, Ek 12, Ek 13); anketin geçerliliğine ilişkin KMO değeri ,840 ve p değeri ,00 olarak bulunurken, açıkladığı varyans üç faktörde %36,185 olarak bulunmuştur. anketin güvenirliği ile ilgili Cronbach alfa değeri ,81 olarak bulunmuştur (Bkz. Ek 11). Geçerlik analizi ile ilgili faktörlerin açıkladıkları varyans değerleri ve güvenirlik analizi ile ilgili madde analizi verileri Tablo 3.20.'de ve verilmiştir:

Tablo 3.20.

Öğrenci Anketine İlişkin Faktörler, Faktörlerin Madde Sayıları, Faktörlerin Açıkladığı Varyans Değerleri

Faktör No	Faktör	Madde Sayısı	Maddeler	% of Variance	Cumulative %
1	Projenin Önemi	8	1,2,3,4,5,6,7,8,	13,668	13,668
	Öğretmenlerin Proje				
2	Çalışmalarını	6	14,15,16,17,18,19	12,575	26,243
	Uygulatma Düzeyleri				
	Öğrencilerin Proje				
3	Çalışmalarını	5	9,10,11, 12,13	9,942	36,185
	Uygulama Düzeyleri				

Öğrenci anket maddelerine ilişkin madde istatistik analizi ve korelasyon değerleri Tablo 3.21.'da verilmiştir:

Tablo 3.21.

Öğrenci Anket Maddelerine İlişkin Madde İstatistik Analizi ve Korelasyon Değerleri

Madde No	Maddeler	Aritmetik Ortalama ($\bar{X}$)	Standart Sapma (SS)	Korelasyon Değeri (r_{jx})
Projenin Önemi				
1	Türkçe projelerini severek yaparım.	4,5429	,70948	,409
2	Proje çalışmalarında yeni bilgi ve beceriler öğrenirim.	4,5387	,64579	,444
3	Projelerde öğrendiklerimi daha kolay ve çabuk hatırlarım.	4,1965	,83348	,436
4	Projelerde öğrendiklerimi günlük hayatta kolaylıkla kullanabilirim.	3,9534	,96927	,417
5	Projeler, Türkçe dersi konularını öğrenmemde faydalı olur.	4,4555	,73929	,385
6	Projelerin ilgi ve yeteneklerimi ortaya çıkardığını düşünüyorum.	4,1607	,88411	,386
7	Türkçe dersinde proje yapmayı gereksiz buluyorum.	0,3122	,63895	,363
8	Projelerde diğer derslerde öğrendiğim bilgilerden de yararlanırım.	4,1066	1,01995	,393
Öğrencilerin Proje Çalışmalarını Uygulama Düzeyleri				
9	Proje konusunda kendimi yeterli buluyorum.	4,1224	1,01858	,292
10	Proje için gerekli araç gereçleri temin etmekte zorlanırım.	1,1157	1,24262	,272
11	Projeler beni araştırma yapmaya yönlendirir.	4,3039	,95135	,336
12	Projemi özen göstererek (titizlikle) hazırlarım.	4,6378	,75468	,354
13	Projemi belirlenen sürede tamamlayarak teslim ederim.	4,5779	,77619	,351
Öğretmenlerin Proje Çalışmalarını Uygulama Düzeyleri				
14	Öğretmenimiz, proje hazırlarken takip edeceğimiz adımları gösteren yönerge verir.	4,0699	1,18256	,444
15	Öğretmenimiz, proje sürecinde yararlanılabilecek kaynakların listesini verir.	3,4238	1,32705	,375
16	Öğretmenimiz, proje konusu ile birlikte değerlendirme kriterlerini de verir.	3,7186	1,26124	,462
17	Öğretmenimiz, proje sürecinde çalışmalarımızı takip ederek eksikliklerimizi belirtir.	3,9084	1,21378	,506
18	Projemi bitirdikten sonra sınıftaki arkadaşlarıma sunarım.	3,7227	1,28344	,352
19	Öğretmenim projemi değerlendirirken, bana öz değerlendirme yaptırır.	3,3306	1,33284	,321

3.3.3. Anket Uygulama süreci

Uygulamaya başlamadan önce veri toplama araçlarının kontrolü için uzman görüşleri alınmıştır. Anket uygulaması için Samsun İl Millî Eğitim Müdürlüğünden resmi işlemler için gerekli izinler alınmıştır (Bkz. EK 3). Alınan izinler sonrasında anketin pilot uygulaması yapılmıştır. Pilot uygulaması bittikten sonra gerekli düzeltmeler yapılarak anketler çalışmanın örnekleme kapsamında seçilen tüm ortaokulların ilgili öğretmenlerine ve öğrencilerine uygulanmıştır. Uygulamanın etkinliğini artırmak için 2012-2013 Eğitim Öğretim Yılı'nın sonuna yaklaşıldığı ve proje çalışmalarının teslim edildiği Mayıs ayı seçilmiştir. Veriler Samsun'un her ilçesinden köy ve şehir yerleşiminin dengeli dağılımına göre örnekleme belirtildiği şekilde, araştırmacı tarafından ilçe Millî Eğitim Müdürlükleri AR-GE proje uzmanları yardımı ile toplanmıştır.

3.4. Verilerin Analizi

Verilerin analizi için nicel veri çözümleme tekniği kullanılmıştır. Araştırmada toplanan nicel verilerin analizinde; öğretmenlerin ve öğrencilerin kişisel bilgilerinin, proje çalışmalarının hazırlanma, uygulanma ve değerlendirilme aşamaları ile ilgili kazanımların ve bu süreçte karşılaşılan olumlu ve olumsuz durumların nedenlerinin yorumlanarak kendi içinde karşılaştırmaların yapılması için aritmetik ortalama kullanılmıştır.

Nicel verilerin analizinde, frekans, yüzde ve aritmetik ortalamaları hesaplanmıştır. Anketlerle toplanan veriler SPSS istatistik paket programı kullanılarak çözümlenmiştir. Anketlerin uygulanması sonunda elde edilen veriler bilgisayar programına aktararak, araştırmanın alt amaçları doğrultusunda istatistiksel analizler yapılmıştır.

Veriler değerlendirilmeye tabi tutulmadan önce, gözden geçirilerek kurallara uygun olarak doldurulup doldurulmadığı kontrol edilmiş ve bütün anketlerin istenilen şekilde doldurulduğu tespit edilmiştir. Değerlendirme, 1.201 öğrenci ve 265 öğretmen olmak üzere toplam 1.466 anket üzerinden yapılmıştır. Verilerin çözümlenmesinde; “Hiç Katılmıyorum” için 1, “Katılmıyorum” için 2, “Kararsızım” için 3, “Katılıyorum”

için 4 ve “Tamamen Katılıyorum” için 5 puan verilmiştir. Verilerin çözümlenmesinde, aritmetik ortalama, frekans, yüzde, faktör yükleri, tek yönlü varyans analizi (ANOVA), t testi istatistik işlemleri kullanılmıştır. Araştırma bulguları yorumlanırken istatistiksel güven aralığı %95 (0.05) olarak belirlenmiştir.

Yine çözümlmeler sonucunda elde edilen bulgular; 5’li likert tipi ölçek olduğu için en düşük 1, en yüksek 5 puan verilerek $n-1/n$ formülünden puan aralıkları belirlenip Tablo 3.22.’de belirtildiği gibi, 1.00-1.79 “Hiç Katılmıyorum”, 1.80-2.59 “Katılmıyorum”, 2.60-3.39 “Kararsızım”, 3.40-4.19 “Katılıyorum”, 4.20-5.00 “Tamamen Katılıyorum” aralıkları temel alınarak yorumlanmıştır (Bkz. Tablo 3.22).

Tablo 3.22.

Puan Aralıkları

Seçenekler	Verilen Puanlar	Puan Aralığı
Hiç Katılmıyorum	1	1.00 - 1.79
Katılmıyorum	2	1.80 - 2.59
Kararsızım	3	2.60 - 3.39
Katılıyorum	4	3.40 - 4.19
Tamamen Katılıyorum	5	4.20 - 5.00

DÖRDÜNCÜ BÖLÜM

4. BULGULAR (TARİŞMA) ve YORUM

Bu bölümde veri toplama araçlarından elde edilen bulgular, literatüre ilişkin tartışma ve yorumlar yer almaktadır. Elde edilen veriler tablolar halinde sunulmuş olup, araştırmanın alt problemlerine ait bulgular ve yorumlar, daha önce yapılmış araştırma sonuçlarıyla ilişkilendirilerek, alt problemlere göre verilmiştir.

4.1. Türkçe Dersinde Yapılan Proje Çalışmalarına Yönelik Öğretmen Görüşlerine İlişkin Bulgular ve Yorumlar

Bu bölümde araştırmaya katılan öğretmenlerin, Türkçe dersinde yapılan proje çalışmaları ile ilgili öğretmen görüşleri anketinde belirttikleri görüşlerin frekans dağılımları, dağılım yüzdeleri ve aritmetik ortalamalarına ilişkin bulgular Tablo 4.1.'de verilmiştir. Ayrıca bu bulgular madde puan aralıkları hesaplamasına göre yorumlanarak önceki araştırma sonuçları ve Türkçe dersi programıyla karşılaştırmalar yapılmıştır.

Araştırmaya katılan öğretmenlerin Türkçe dersinde yapılan proje çalışmaları ile ilgili belirttikleri görüşleri Tablo 4.1.'de frekans ve yanıt yüzdeleri biçiminde özetlenmiştir:

Tablo 4.1.

Öğretmenlerin Türkçe Dersinde Yapılan Proje Çalışmaları İle İlgili Görüşlerine İlişkin Bulgular

Anket Maddesi		Hiç Katılmıyorum (1)		Katılmıyorum (2)		Kararsız (3)		Katılıyorum (4)		Tamamen Katılıyorum (5)			
		N	%	N	%	N	%	N	%	N	%		
Projenin Önemine İlişkin Görüşler													
1	Öğrenciler Türkçe projelerini severek yapar.	6	2,3	24	9,1	47	17,7	151	57	37	14	3,71	Katılıyorum

Tablo 4.1. (Devamı)

2	Öğrenciler, proje çalışmalarında yeni bilgi ve beceriler kazanır.	3	1,1	13	4,9	51	19,2	132	49,8	66	24,9	3,92	Katılıyorum
3	Projelerde öğrenilenler daha kolay ve çabuk hatırlanır.	4	1,5	19	7,2	48	18,1	133	50,2	61	23	3,86	Katılıyorum
4	Öğrenciler, projelerde öğrendiklerini günlük hayatta kolaylıkla kullanabilir.	4	1,5	34	12,8	83	31,3	119	44,9	25	9,4	3,48	Katılıyorum
5	Projeler, Türkçe dersi kazanımlarına ulaşılmasında etkili olur.	2	,8	11	4,2	31	11,7	162	61,1	59	22,3	4,00	Katılıyorum
6	Projelerin öğrencilerin ilgi ve yeteneklerini ortaya çıkardığını düşünüyorum.	5	1,9	29	10,9	40	15,1	151	57	40	15,1	3,72	Katılıyorum
7	Türkçe dersinde proje yapılması gereksizdir.	98	37,0	112	42,3	28	10,6	18	6,8	9	3,4	0,97	Hiç Katılmıyorum
8	Projelerde diğer derslerde öğrenilen bilgilerden de yararlanılmasını sağlarım.	2	,8	20	7,5	33	12,5	171	64,5	39	14,7	3,85	Katılıyorum
9	Projeler öğrencileri araştırma yapmaya yönlendirir.	3	1,1	11	4,2	26	9,8	152	57,4	73	27,5	4,06	Katılıyorum
10	Öğrenciler proje hazırlarken kütüphaneden yararlanır.	9	3,4	34	12,8	37	14,0	155	58,5	30	11,3	3,62	Katılıyorum
11	Öğrenciler projelerini özen göstermeden (gelişi güzel) yapmaktadır.	20	7,5	83	31,3	71	26,8	70	26,4	21	7,9	1,96	Katılmıyorum
12	Projeler belirlenen sürede tamamlanarak teslim edilir.	11	4,2	50	18,9	37	14,0	141	53,2	26	9,8	3,46	Katılıyorum
13	Öğrenciler, proje sonucunda yeni bir ürün meydana getirir.	8	3,0	38	14,3	41	15,5	141	53,2	37	14,0	3,61	Katılıyorum
Öğrencilerin proje çalışmalarını uygulama düzeylerine ilişkin görüşleri													
14	Öğrenciler proje için gerekli araç gereçleri temin etmekte zorlanır.	15	5,7	107	40,4	35	13,2	74	27,9	34	12,8	2,02	Katılmıyorum

Tablo 4.1. (Devamı)

15	Projeler teknolojik araçlar kullanmayı gerektirir.	6	2,3	57	21,5	38	14,3	133	50,2	31	11,7	3,48	Katılıyorum
16	Öğrencilerin projeleri başka kişilere yaptırdığını düşünüyorum.	13	4,9	95	35,8	81	30,6	61	23,0	15	5,7	1,89	Katılmıyorum
17	Proje notlarını, öğrencilerin sınıf içerisindeki ders başarı durumuna göre veririm.	88	33,2	115	43,4	18	6,8	36	13,6	8	3,0	1,10	Hiç Katılmıyorum
Öğretmenlerin proje çalışmalarını uygulatma düzeylerine ilişkin görüşleri													
18	Öğrencilerin proje çalışmalarını önemserim.	0	0	11	4,2	12	4,5	146	55,1	96	36,2	4,23	Tamamen Katılıyorum
19	Öğrencilere proje hazırlarken takip edecekleri adımları gösteren yönerge veririm.	1	,4	7	2,6	9	3,4	132	49,8	116	43,8	4,34	Tamamen Katılıyorum
20	Öğrencilere proje sürecinde yararlanılabilecek kaynakların listesini veririm.	1	,4	35	13,2	15	5,7	155	58,5	59	22,3	3,89	Katılıyorum
21	Öğrencilere proje konusu ile birlikte değerlendirme kriterlerini de veririm.	2	,8	17	6,4	9	3,4	133	50,2	104	39,2	4,21	Tamamen Katılıyorum
22	Proje sürecinde, öğrencilerin çalışmalarını takip ederek eksikliklerini belirtirim.	0	0	8	3,0	21	7,9	174	65,7	62	23,4	4,09	Katılıyorum
23	Öğrencilerin proje çalışmasındaki performansı ile ilgili bilgileri, ailesiyle paylaşıyorum.	19	7,2	81	30,6	37	14,0	109	41,1	19	7,2	3,11	Kararsızım
24	Projeler tamamlandıktan sonra sınıfta sunulur.	1	,4	23	8,7	24	9,1	154	58,1	63	23,8	3,96	Katılıyorum
25	Proje değerlendirmelerinde öğrencilere öz değerlendirme yaptırırım.	5	1,9	36	13,6	35	13,2	151	57,0	38	14,3	3,68	Katılıyorum

Öğretmen anketinin 1. maddesinde yer alan “*Öğrenciler Türkçe projelerini severek yapar*” ifadesine öğretmenlerin %2,3’ü (n=6) hiç katılmıyorum, %9,1’i (n=24) katılmıyorum, %17,7’si (n=47) kararsızım, %57’si (n=151) katılıyorum, %14’ü (n=37) tamamen katılıyorum şeklinde görüş belirtmişlerdir. Verilen cevapların ortalamaları incelendiğinde 3,71 ortalama ile “Katılıyorum” aralığına denk gelmektedir (Bkz. Tablo 4.1.). Tablo 4.1.’e göre öğretmenler, öğrencilerin Türkçe projelerini severek yaptıklarını düşünmektedir.

Öğretmen anketinin 1. maddesi literatüre göre değerlendirildiğinde; bu çalışma sonucuna paralel görüşlerin yaygın olduğu görülmektedir. İlköğretim Türkçe Dersi Öğretim Programı ve Kılavuzu (2009: 12)’nda; Türkçe dersinin genel amaçlarının öğrencilerin “Türkçeyi sevmelerini, doğru, güzel ve etkili kullanmalarını sağlamak” olduğu belirtilmiştir. Millî Eğitim Bakanlığı Dergisinde öğrencilerin öğrenmeye aktif olarak katıldığı için, öğrenmeyi daha çok sevdiği belirtilmektedir (Gürses, Yalçın ve Doğan, 2003: 6). Moursund ise öğrencilerin proje çalışmalarına gönüllü olarak çok zaman ayırdığını, çaba harcamakta ya da sınıf çalışmalarına katılmada daha istekli olabildiğini, proje çalışmalarının çok eğlenceli olduğunu ve programın diğer öğelerine göre ilgilerini daha çok çektiğini belirtmektedirler (akt. Uzun, 2007: 50-52). Kurak (2009: 76)’ın yaptığı çalışmada, öğretmenlerin çoğunun öğrencilerin zorunlu oldukları için proje ödevi seçtiklerine yönelik görüş belirttiği sonucuna ulaşılmıştır. Bu çalışma sonucunda ise öğretmenlerin “*Öğrenciler Türkçe projelerini severek yapar*” maddesine verdikleri cevaplar doğrultusunda, öğrencilerin Türkçe proje çalışmalarını severek yaptıkları görüşünde oldukları söylenebilir. Öğretmen görüşlerine göre bu çalışmanın sonuçları, Kurak’ın çalışması ile tezat görülebilir. Ancak öğretmenin proje çalışmalarına çok fazla müdahale etmesi, öğrencileri istediği şekilde çalışmaya yönlendirmeye çalışması ya da onları tamamen başıboş bırakması öğrencilerin projedeki istekliliklerini azaltabilir (Çiftçi, 2006: 62). Buna rağmen Kurak (2009: 79)’ın çalışmasında öğrenciler, öğretmen görüşlerinin tersine, zorunlu oldukları için proje ödevi seçmediklerini belirtirken bu çalışmada da Türkçe projelerini severek yaptıkları yönünde görüş belirtmişlerdir. Türkçe proje çalışmalarına öğrencilerin gönüllü olarak katılmaları, öğrenme etkinliklerinde aktif yer almaları, öğretmenin çalışmalara gereğinden fazla müdahale etmemesi öğrencilerin Türkçe proje çalışmalarını sevmesinde etkili olabilir.

Öğretmen anketinin 2. maddesinde yer alan “*Öğrenciler, proje çalışmalarında yeni bilgi ve beceriler kazanır*” ifadesine öğretmenlerin %1,1’i (n=3) hiç katılmıyorum, %4,9’u (n=13) katılmıyorum, %19,2’si (n=51) kararsızım, %49,8’i (n=132) katılıyorum, %24,9’u (n=66) tamamen katılıyorum şeklinde görüş belirtmişlerdir. Verilen cevapların ortalamaları incelendiğinde 3,92 ortalama ile “Katılıyorum” aralığına denk gelmektedir (Bkz. Tablo 4.1.). Tablo 4.1.’e göre öğretmenler, öğrencilerin Türkçe proje çalışmalarında yeni bilgi ve beceriler kazandığını düşünmektedir.

Öğretmen anketinin 2. maddesi literatüre göre değerlendirildiğinde; programda (2006: 9) öğrencilere Türkçeyle ilgili bilgi ve becerileri kazandırmanın yanında, onların yeni bilgi ve çözümler üretmeyi alışkanlık hâline getirmelerinin de amaçlandığı vurgulanmaktadır. Demirhan (2002: 12), proje tabanlı öğrenmenin öğrencilerin kavramları öğrenebilmelerine, bilgileri uygulayabilmelerine ve değişik yollarla bilgilerini sunabilmelerine imkan sağlayan etkin araştırmalar yapmaları için fırsatlar verdiğini belirtmiştir. Coşkun (2004: 75), öğrencilerin proje tabanlı öğrenme sayesinde iş çevrelerine benzer bir ekip ortamı içinde dinlemeyi, konuşmayı ve karara varmayı öğrendiğini; gelecekteki akademik ya da işgücü hedefleri için hayati öneme sahip planlama, organize etme, araştırma ve zaman kullanımı gibi diğer becerileri geliştirdiklerini belirtmektedir. Korkmaz (2002: 51) ise yaptığı çalışmada, proje çalışmalarında yapılan etkinliklerde öğrencilerin farklı görevlerde çalışarak yeni beceriler kazandığı ve bir takım fikirler arasında ilişkiler kurabildiğini belirtmiştir. Korkmaz’ın araştırmasında yaratıcı düşünme, problem çözme becerisi ve akademik risk alma düzeyleri açısından proje yönteminin uygulandığı deney grubu lehine anlamlı bir fark gözlenmiştir. Korkmaz proje tabanlı öğrenme yaklaşımının temelde grupla birlikte çalışma becerileri, yaşam becerileri, bilişsel işlem becerileri, kendi kendini yönetme becerileri, tutumlar, eğilimler, inançlar aşağıdaki becerileri ve özelliklerin gelişmesine olanak sağlayabildiğini belirtmektedir. Kurak (2009: 64)’ın yaptığı çalışmada öğretmenlerin proje çalışmalarının öğrencilerin problem çözme, karar verme, yaratıcı ve eleştirel düşünme gibi becerilerini geliştirdiğini düşündüğüne yönelik görüş belirttiği sonucuna ulaşılmıştır. Bu çalışma sonucunda ise öğretmenlerin “*Öğrenciler, proje çalışmalarında yeni bilgi ve beceriler kazanır*” maddesine verdikleri cevaplar doğrultusunda, öğrencilerin Türkçe proje çalışmalarında yeni bilgi ve beceriler kazandığı görüşünde oldukları söylenebilir. Bunun sebebi öğrencilerin bilgileri

kendilerinin bulması için araştırma yapmaları, araştırdıkları konuları yaptıkları sunumla birlikte başkalarına anlatmaları, sunum sırasında kendi belirledikleri ve ilgi duydukları araç gereçleri kullanmaları, ilgileri yönünde çeşitli etkinlikleri bir arada kullanabilmeleri olabilir. Öğrencilerin yeni bilgi ve becerileri kazanabilmesi için yöneten ve öğrenen kişi olurken; öğretmenin uzaktan izleyen ve gerektiğinde yol gösteren bir misyon üstlenmesi gerekir (Gear; akt. Uzun, 2007: 39). Öğretmenler projenin başlamasından sonra yapılan alan çalışması, geziler, sunum gibi anlama, anlatma ve düşünce becerilerini geliştirici etkinliklere yer vererek Türkçe dersinin temelinde yer alan bu becerileri kazandırabilir.

Öğretmen anketinin 3. maddesinde yer alan “*Projelerde öğrenilenler daha kolay ve çabuk hatırlanır*” ifadesine öğretmenlerin %1,5’i (n=4) hiç katılmıyorum, %7,2’si (n=19) katılmıyorum, %18,1’i (n=48) kararsızım, %50,2’si (n=133) katılıyorum, %23’ü (n=61) tamamen katılıyorum şeklinde görüş belirtmişlerdir. Verilen cevapların ortalamaları incelendiğinde 3,86 ortalama ile “Katılıyorum” aralığına denk gelmektedir (Bkz. Tablo 4.1.). Tablo 4.1.’e göre öğretmenler, Türkçe proje çalışmalarında öğrenilenlerin daha kolay ve çabuk hatırlandığını düşünmektedir.

Öğretmen anketinin 3. maddesi literatüre göre değerlendirildiğinde; Bidwell (2000), proje tabanlı öğrenmenin özelliklerini açıklarken öğrencilerin bilgi topladıklarında, değerlendirdiklerinde ve sentezlediklerinde konuyu derinlemesine anlayıp, düşünme stratejilerini geliştirdiklerini ve önemli bilgileri daha çabuk hatırladıklarını belirtmektedir (akt. Uzun, 2007: 41). Demirhan (2002: 87) projelerin; paylaşım, işbirliği ve yaratma ortamı sağlandığında öğrencilerin öğrenmesine yardım etmenin yanında bilgilerin proje tamamlandıktan sonra da uzun süre hatırlanmasını sağladığını belirtmektedir. Şahin (2009: 91)’in yaptığı çalışmada öğretmenlerin, proje çalışmalarıyla öğrencilerin yaşantılarını ve öğrendiklerini hemen unutmadıklarına ve daha sonra da hatırladıklarına yönelik görüş belirttiği sonucuna ulaşılmıştır. Bu çalışma sonucunda da öğretmenlerin “*Projelerde öğrenilenler daha kolay ve çabuk hatırlanır*” maddesine verdikleri cevaplar doğrultusunda Türkçe proje çalışmalarında öğrenilenlerin daha kolay ve çabuk hatırlandığı görüşünde oldukları söylenebilir. Ancak Şahin (2009: 107)’in yaptığı çalışmada öğrenci görüşlerine göre; öğrencilerin proje tabanlı öğrenme yönteminin fen ve teknoloji dersinde öğrendiklerini daha kolay hatırlamalarına çok fazla fayda sağlayamadığı sonucuna ulaşılmıştır. Bunun nedenlerinin ise öğrencilerin proje

sunumunu yaparken diğer öğrencilerin anlatılan konuyla ilgili not tutmayı çok fazla önemsemedikleri, proje sunumlarını sadece izleyerek öğrendikleri olduğu belirtilmiştir. Bu nedenlerle projelerde öğrenilenlerin daha kolay ve çabuk hatırlanabilmesi için seçilen ve gerçekleştirilmek istenen projelerin gerçek yaşam ile ilişkileri iyi kurulmalı ve bu sürecin yaşam boyu devam eden bir süreç olduğu vurgulanmalıdır (Demirhan, 2002: 87). Diğer öğrencilerin de öğrenmelerini sağlamak için proje sunumunu yapılırken diğer öğrencilerin anlatılan konuyla ilgili not tutması sağlanabilir, proje sunumları sınıfta tartışılabilir. Ayrıca projelerin grupla işbirliği içinde yapılması, yeni ürünler ortaya çıkaracak ortamların sağlanması ve etkili sunum yöntemleri kullanılarak öğrenilenlerin paylaşılması öğrenilenlerin kolay ve çabuk hatırlanmasını sağlayabilir.

Öğretmen anketinin 4. maddesinde yer alan “*Öğrenciler, projelerde öğrendiklerini günlük hayatta kolaylıkla kullanabilir*” ifadesine öğretmenlerin %1,5’i (n=4) hiç katılmıyorum, %12,8’i (n=34) katılmıyorum, %31,3’ü (n=83) kararsızım, %44,9’si (n=119) katılıyorum, %9,4’ü (n=25) tamamen katılıyorum şeklinde görüş belirtmişlerdir. Verilen cevapların ortalamaları incelendiğinde 3,48 ortalama ile “Katılıyorum” aralığına denk gelmektedir (Bkz. Tablo 4.1.). Tablo 4.1.’e göre öğretmenler, öğrencilerin Türkçe proje çalışmalarında öğrendiklerini günlük hayatta kolaylıkla kullanabileceğini düşünmektedir.

Öğretmen anketinin 4. maddesi literatüre göre değerlendirildiğinde; programda (2006: 9) öğrenme etkinliklerinin bireysel farklılıklara duyarlı, bağımsız veya grup içinde öğrenmeyi özendiren, öğretim etkinliklerini okul dışına da taşıyan bir nitelik gösterdiği vurgulanmaktadır. Bidwell (2000) proje tabanlı öğrenmenin özelliklerini açıklarken; projelerde öğrencilere gerçek hayatla ilgili konularda aktiviteler yaptırılması ve projelerin belli bir problemi çözmeye yönelik olması gerektiğini belirtmektedir. Bir öğrencinin işte veya günlük hayatında karşılaştığı herhangi bir problemin proje olabileceğini belirtmektedir (akt. Uzun, 2007: 41). Ayrıca Korkmaz (2002: 51), proje tabanlı öğrenme yönteminin geleneksel yöntemlerden farklı bir içeriğe sahip olduğunu ve içeriğin, öğrenenin gerçek hayatta karşılaşabileceği durumları sunduğunu belirtmektedir. Öz (2001)’e göre de Türkçe öğretimi becerileri kazandırılırken öğretmen, öğrencilere doğru ve yararlı bilgiler, gerekli beceriler, iyi alışkanlıklar kazandırmalı; onları günlük hayatlarında kullanmalarını ve ileride kendilerine yeterli

kişiler olmalarını sağlamalıdır. Öğrencilerin yaptığı proje çalışmalarının öğretmen ve öğrenci görüşlerine göre değerlendirilmesi ile ilgili Kurak (2009: 63;69;87)’ın yaptığı çalışmada öğrenciler ve öğretmenler projelerin günlük yaşamda uygulanabilir çalışmalar olduğunu belirtmiştir. Bu çalışma sonucunda da öğretmenlerin “*Öğrenciler, projelerde öğrendiklerini günlük hayatta kolaylıkla kullanabilir*” maddesine verdikleri cevaplar doğrultusunda, öğrencilerin Türkçe proje çalışmalarında öğrendiklerini günlük hayatta kolaylıkla kullanabildiği görüşünde oldukları söylenebilir. Proje çalışmaları bireysel farklılıklara duyarlı, öğretim etkinliklerini okul dışına taşıyan nitelikte ve günlük hayatla ilgili konularda verildiğinde projelerde öğrenilenler günlük hayatta kolaylıkla kullanılabilir.

Öğretmen anketinin 5. maddesinde yer alan “*Projeler, Türkçe dersi kazanımlarına ulaşılmasında etkili olur*” ifadesine öğretmenlerin %0,8’i (n=2) hiç katılmıyorum, %4,2’si (n=11) katılmıyorum, %11,7’si (n=31) kararsızım, %61,1’i (n=162) katılıyorum, %22,3’ü (n=59) tamamen katılıyorum şeklinde görüş belirtmişlerdir. Verilen cevapların ortalamaları incelendiğinde 4,00 ortalama ile “Katılıyorum” aralığına denk gelmektedir (Bkz. Tablo 4.1.). Tablo 4.1.’e göre öğretmenler, Türkçe proje çalışmalarının Türkçe dersi kazanımlarına ulaşılmasında etkili olduğunu düşünmektedir.

Öğretmen anketinin 5. maddesi literatüre göre değerlendirildiğinde; Türkçe programlarında, belirlenen amaçlara yönelik öğrencilerden beklenen kazanımlar açıkça belirtilmektedir. İlköğretim Türkçe Dersi Öğretim Programı ve Kılavuzu (2009: 9)’nda öğretim; “dinleme, konuşma, okuma, yazma, görsel okuma ve görsel sunu” olmak üzere beş öğrenme alanı üzerine oturtulmuş, etkinlikler de bu kazanımlara göre belirlenmiştir. İKY (2008)’nin 33. maddesinde “öğretmenler, ölçme ve değerlendirmenin genel esasları ile derslerin öğretim programlarında yer alan amaç ve kazanımları dikkate alarak öğrencilere sınav uygular, proje ve öğrenci performansını belirlemeye yönelik çalışmaları yaptırır” ifadesi kullanılmaktadır, Kurak (2009: 70)’ın yaptığı çalışmada da araştırmaya katılan öğretmenlerin, proje çalışmalarının öğrencilerin konuyu öğrenmesinde büyük bir önem taşıdığı düşüncesine katılmakta olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Bu çalışma sonucunda da öğretmenlerin “*Projeler, Türkçe dersi kazanımlarına ulaşılmasında etkili olur*” maddesine verdikleri cevaplar doğrultusunda,

projelerin Türkçe dersi kazanımlarına ulaşılmasında etkili olduğu görüşünde oldukları söylenebilir.

Öğretmen anketinin 6. maddesinde yer alan “*Projelerin öğrencilerin ilgi ve yeteneklerini ortaya çıkardığını düşünüyorum*” ifadesine öğretmenlerin %1,9’u (n=5) hiç katılmıyorum, %10,9’u (n=29) katılmıyorum, %15,1’i (n=40) kararsızım, %57’si (n=151) katılıyorum, %15,1’i (n=40) tamamen katılıyorum şeklinde görüş belirtmişlerdir. Verilen cevapların ortalamaları incelendiğinde 3,72 ortalama ile “Katılıyorum” aralığına denk gelmektedir (Bkz. Tablo 4.1.). Tablo 4.1.’e göre öğretmenler, Türkçe proje çalışmalarının öğrencilerin ilgi ve yeteneklerini ortaya çıkardığını düşünmektedir.

Öğretmen anketinin 6. maddesi literatüre göre değerlendirildiğinde; Saban (2005: 257) ile Korkmaz (2002: 52) proje konularının, öğrencilerin ilgi ve yeteneklerini ortaya çıkarmaya ve onları geliştirmeye yönelik olduğunu vurgulamaktadır; Demirhan (2002: 37) proje tabanlı öğrenmenin disiplinler arası çalışmayı gerektiren, öğrencilerin gerçek yaşama dayalı problemler üzerinde, belirlenen konuya bağlı kalarak oluşturdukları içerikte, işbirliğine dayalı olarak ve kendi ilgi ve yetenekleri çerçevesinde araştırmaya dayalı çalışmaları gerçekleştirdiklerini belirtmektedir. Kurak (2009: 123)’ın yaptığı çalışmada öğretmenlerin proje çalışmalarının öğrencilerin ilgi ve yeteneklerini ortaya çıkardığına yönelik görüş belirttiği sonucuna ulaşılmıştır. Bu çalışmada da öğretmenlerin “*Projelerin öğrencilerin ilgi ve yeteneklerini ortaya çıkardığını düşünüyorum*” maddesine verdikleri cevaplar doğrultusunda, projelerin öğrencilerin ilgi ve yeteneklerini ortaya çıkardığı görüşünde oldukları söylenebilir. Öğretmenlerin bu şekilde düşünmelerinin nedeni her öğrencinin ilgi ve yeteneklerine uygun olarak farklı konulardan proje seçebiliyor olmasından kaynaklanabilir. Bu nedenle projeler önceden hazırlanmış sabit bir programı takip etmekten çok öğrencilerin ilgilerine göre yapılandırılmalı ve öğrencilerin yapabilecekleri seviyede olmalıdır.

Öğretmen anketinin 7. maddesinde yer alan “*Türkçe dersinde proje yapılması gereksizdir*” ifadesine öğretmenlerin %37,0’si (n=98) hiç katılmıyorum, %42,3’ü (n=112) katılmıyorum, %10,6’sı (n=28) kararsızım, %6,8’i (n=18) katılıyorum, %3,4’ü (n=9) tamamen katılıyorum şeklinde görüş belirtmişlerdir. Verilen cevapların

ortalamaları incelendiğinde 0,97 ortalama ile “Hiç Katılmıyorum” aralığına denk gelmektedir (Bkz. Tablo 4.1.). Tablo 4.1.’e göre öğretmenler önemli oranda, Türkçe dersinde proje yapılmasının gereksiz olmadığını düşünmektedir.

Öğretmen anketinin 7. maddesi literatüre göre değerlendirildiğinde; Kokmaz ve Kaptan (2001: 193-200) öğretmenlerin öğrencilerle birlikte öğrenen, rehber, süreci kolaylaştıran bir role sahip olsalar da sınıflarındaki otoriteyi ve gücü bırakmayı sevmediklerinden ve geleneksel olmayan değerlendirme türlerine alışıldık olmadıklarından projelerin uygulanmasının öğretim açısından güç olabileceğini belirtmişlerdir. Demirhan (2002: 93), eğitim sistemimizde, proje tabanlı öğrenme yaklaşımı ya da bu yaklaşıma benzer yaklaşımlarla öğrenenlere erken yaşlardan başlanılarak, özellikle tüm yaşamlarında kullanacakları düşünme ve araştırma becerilerinin kazandırılması konusuna gereken önemin verilmesi gerektiğini vurgulamaktadır. Demirel ve diğerleri (2001: 879) tarafından yapılan araştırmada da proje yöntemiyle yapılan çalışmalara öğrenenlerin hemen hemen tamamının etkin olarak katıldıkları görülmüştür. Kurak (2009: 63)’ın yaptığı çalışmada öğretmenlerin proje çalışmalarının programdan kaldırılmaması gerektiğine yönelik görüş belirttiği sonucuna ulaşılmıştır. Bu çalışmada da öğretmenlerin “*Türkçe dersinde proje yapılması gereksizdir*” maddesine verdikleri cevaplar doğrultusunda bu görüşe büyük oranda katılmadıkları ve Türkçe dersinde proje yapılmasının gerekli olduğu görüşünde oldukları söylenebilir. Ayrıca bu çalışmada öğrencilerin Türkçe dersinde yaptığı proje sayısı arttıkça, projenin önemi hakkındaki görüşlerinin daha olumlu yönde olduğu görülmüştür (Bkz. Tablo 4.8.).

Öğretmen anketinin 8. maddesinde yer alan “*Projelerde diğer derslerde öğrenilen bilgilerden de yararlanılmasını sağlarım*” ifadesine öğretmenlerin %0,8’i (n=2) hiç katılmıyorum, %7,5’i (n=20) katılmıyorum, %12,5’i (n=33) kararsızım, %64,5’i (n=171) katılıyorum, %14,7’si (n=39) tamamen katılıyorum şeklinde görüş belirtmişlerdir. Verilen cevapların ortalamaları incelendiğinde 3,85 ortalama ile “Katılıyorum” aralığına denk gelmektedir (Bkz. Tablo 4.1.). Tablo 4.1.’e göre öğretmenler, Türkçe proje çalışmalarında diğer derslerde öğrenilen bilgilerden de yararlanılmasını sağladığını düşünmektedir.

Öğretmen anketinin 8. maddesi literatüre göre değerlendirildiğinde; Demirel (2003: 39) ile Erdem (2005: 71) proje tabanlı öğrenmede disiplinler arası etkileşim, farklı disiplinlerle işbirliğinin hakim olduğunu belirtmektedir. Saban (2005: 257) ile Korkmaz (2002: 52) da projelerin disiplinler arası bir çalışmayı gerektirdiğini vurgulamaktadır. Demirhan'a göre ise projeler farklı dersler arasında bağ kurarak öğrenme için yeni fırsatlar sunar. Projeler bir ya da daha fazla alanın temel kavramları ve prensipleri üzerine odaklıdır ve bir ders senaryosu içinde mümkünse birden fazla dersin öğrenme hedeflerini kapsar. Bu yönüyle projelerin öğrenilen bilgilerin transferi açısından mükemmel bir ortam sağladığını belirten Demirhan (2002: 8), projelerin bir dersin diğer derslerden kopuk olduğu sınıf ortamından uzak, kısa pratiklerden oluşan, öğretmen merkezli öğrenme yerine, uzun vadelerle yapılan öğrenme etkinliklerinin disiplinler arası bağların kurulduğu öğrenci merkezli, yapılan çalışmaları gerçek dünya konuları ile bütünleştirici bir öğrenme oluşturduğunu belirtmiştir. Klipatrick de tıpkı yaşamda olduğu gibi, her projede de öğrencilerin birçok disiplin alanında çalışmasını gerektiğini belirtmiştir (Uzun, 2007: 39). Yeni öğretim programında da dersler arası ve derslerin kendi içinde kavramsal bütünlük sağlanması zorunluluğundan dolayı projelere yer verilmiştir. Nitekim bu çalışmada öğretmenlerin *“Projelerde diğer derslerde öğrenilen bilgilerden de yararlanılmasını sağlarım”* maddesine verdikleri cevaplar doğrultusunda, Türkçe dersinde yapılan proje çalışmalarında diğer derslerde öğrenilen bilgilerden de yararlanıldığı görüşünde oldukları söylenebilir. Öğrencilerin de bu yönde görüş belirttikleri dikkate alındığında proje tabanlı öğrenmenin disiplinler arası bir yaklaşım olduğuna yönelik bir değerlendirme olarak ele alınabilir. Bu nedenle öğretmenler, proje çalışmalarında diğer derslerle bağlantı kurarak bütünleştirici bir öğrenme gerçekleştirebilirler. Özellikle ana dili öğreniminin gerçekleştiği Türkçe dersi, diğer derslerin kazanımlarının gerçekleştirilmesini kolaylaştırabilir. Ayrıca projelerin, Türkçe dersinde öğrenilen bilgilerin diğer derslere transferi açısından da disiplinler arası bir bağ kurduğu da söylenebilir.

Öğretmen anketinin 9. maddesinde yer alan *“Projeler öğrencileri araştırma yapmaya yönlendirir”* ifadesine öğretmenlerin %1,1'i (n=3) hiç katılmıyorum, %4,2'si (n=11) katılmıyorum, %9,8'i (n=26) kararsızım, %57,4'ü (n=152) katılıyorum, %27,5'i (n=73) tamamen katılıyorum şeklinde görüş belirtmişlerdir. Verilen cevapların ortalamaları incelendiğinde 4,06 ortalama ile “Katılıyorum” aralığına denk gelmektedir

(Bkz. Tablo 4.1.). Tablo 4.1.'e göre öğretmenler, Türkçe proje çalışmalarının öğrencileri araştırma yapmaya yönlendirdiğini düşünmektedir.

Öğretmen anketinin 9. maddesi literatüre göre değerlendirildiğinde; Öz (2001) Türkçe öğretiminde öğrencilerin etkin duruma getirilmesi için, öğrencilere araştırma yapma, problem çözme, planlı çalışma ve davranışları geliştirme gücünü kazandırmak için elverişli etkinliklere yer verilmesi gerektiğini belirtmektedir. Moursund proje tabanlı öğrenmenin yararlarını açıklarken, projelerin araştırma becerilerini geliştirdiğini belirtmiştir (akt. Uzun, 2007: 50-52). Saban (2005: 257) da projelerin öğrencileri düşünmeye, incelemeye ve araştırmaya yöneltmesi gerektiğini vurgulamaktadır. Demirel ve diğerleri (2001), proje çalışmalarının öğrenenleri araştırma yapmaya teşvik eden, yol gösteren öğretmen profili beraberinde; araştırma yapan, kaynaklara kendisi ulaşp problemleri kendisi çözen öğrenen tipinin doğmasını da sağladığını belirterek, projelerin hem öğrenen hem öğreten açısından araştırmaya yönelttiğini vurgulamaktadır. Kurak (2009: 70)'ın yaptığı çalışmada öğretmenlerin, proje çalışmalarının öğrencileri araştırma yapmaya teşvik ettiğini bu sayede konunun derinlemesine incelenme fırsatı sağladığına yönelik görüş belirttiği sonucuna ulaşılmıştır. Bu çalışmada da öğretmenlerin “*Projeler öğrencileri araştırma yapmaya yönlendirir*” maddesine verdikleri cevaplar doğrultusunda, Türkçe dersinde yapılan proje çalışmalarının öğrencileri araştırma yapmaya yönlendirdiği görüşünde oldukları söylenebilir.

Öğretmen anketinin 10. maddesinde yer alan “*Öğrenciler proje hazırlarken kütüphaneden yararlanır*” ifadesine öğretmenlerin %3,4'ü (n=9) hiç katılmıyorum, %12,8'i (n=34) katılmıyorum, %14,00'ü (n=37) kararsızım, %58,5'i (n=155) katılıyorum, %11,3'ü (n=30) tamamen katılıyorum şeklinde görüş belirtmişlerdir. Verilen cevapların ortalamaları incelendiğinde 3,62 ortalama ile “Katılıyorum” aralığına denk gelmektedir (Bkz. Tablo 4.1.). Tablo 4.1.'e göre öğretmenler, öğrencilerin Türkçe proje çalışmalarını hazırlarken kütüphaneden yararlandığını düşünmektedir.

Öğretmen anketinin 10. maddesi literatüre göre değerlendirildiğinde; MEB İlköğretim Kurumlar Yönetmeliği (2008)'nin 70. ve 95. maddelerinde öğretmenlerin, derslik ve laboratuvarlardaki araç gereç ile okul kütüphanesindeki kitapların iyi

kullanılmasını ve korunmasını sağlaması gerektiği vurgulanmaktadır. Ayrıca zümre öğretmenler kurulunda programların ve derslerin birbirine paralel olarak yürütülmesi, ders araçlarından ve kütüphaneden plânlı bir şekilde yararlanılması, öğrenci ödevleri ve derslerin değerlendirilmesi gibi konularda kararlar alınacağı belirtilmiştir. Türkçe öğretiminde, en belli başlı ve yaygın araç olarak geleneksel ders kitabı olmasının yanında, Türkçe derslerinin yeterli bir sınıf kitaplığı eşliğinde yapılması, okul kitaplığından ve kütüphaneden yeterli ölçüde yararlanılması zorunludur. Çünkü Türkçe öğretimi, ulusumuzun ve bütün insanlığın duygu ve düşünce ürünlerine dayalı olarak yürütülür. Bu ürünler de en geniş ölçüde “kitap” ta bulunur, saklanır ve yayılır. Türkçe öğretimi uygulamaları ile ilgili görüşleri araştıran Sandıkçı (2006: 94), okul ve sınıf kitaplıkları öğretmen ve idare işbirliği ile zenginleştirilmesi ve öğrencilere kütüphaneye gitme alışkanlığı kazandırılması gerektiğini belirtmektedir. Dengiz ve Yılmaz (2007: 214)’ın yaptığı araştırmada öğretmenlerin büyük çoğunluğunun okuma ve kütüphane kullanma alışkanlıklarının araştırma sürecinin bir parçası olduğu için öğretim programlarında bulunması gerektiği sonucuna ulaşmıştır. Demirhan (2002: 300)’ın da ulaştığı bulgularında belirttiği gibi, bilgi toplamada öğrencilerin çeşitli kaynaklara başvurması gerekmektedir. Bu kaynaklar okul kütüphaneleri, internet, konu ile ilgili kişiler olabilir. Bu alanlarda proje konularını destekleyen materyaller bulmalıdırlar. Bu çalışmada da öğretmenlerin “*Öğrenciler proje hazırlarken kütüphaneden yararlanır*” maddesine verdikleri cevaplar doğrultusunda, Türkçe dersinde öğrencilerin proje çalışmalarını hazırlarken kütüphanelerden yararlandığı görüşünde oldukları söylenebilir. Araştırma sürecinin önemli bir adımı olan kütüphanelerin kullanılması öğrencilerin araştırma becerilerinin gelişmesine, değişik kaynaklara ulaşmasına, okuma anlama alışkanlığı kazanılmasına katkı sağlayabilir. Ancak öğrenciler çok sayıda kaynağa ulaştığında kaynakları birleştirmede sorun yaşayabilirler. Bu noktada öğretmen rehber olarak devreye girmelidir. Ayrıca günümüzde bilgisayar ve internet en büyük ve en hızlı bilgi kaynağı haline geldiğinden bu araçların etkin öğrenme aracı olarak kullanılması için öğretmenlerin rehberliğine ihtiyaç vardır.

Öğretmen anketinin 11. maddesinde yer alan “*Öğrenciler projelerini özen göstermeden (gelişi güzel) yapmaktadır*” ifadesine öğretmenlerin %7,5’i (n=20) hiç katılmıyorum, %31,3’ü (n=83) katılmıyorum, %26,8’i (n=71) kararsızım, %26,4’ü (n=70) katılıyorum, %7,9’u (n=21) tamamen katılıyorum şeklinde görüş belirtmişlerdir.

Verilen cevapların ortalamaları incelendiğinde 1,96 ortalama ile “Katılmıyorum” aralığına denk gelmektedir (Bkz. Tablo 4.1.). Tablo 4.1.’e göre öğretmenler, öğrencilerin Türkçe proje çalışmalarını özen göstermeden (gelişi güzel) yaptığı görüşüne katılmamaktadır. Ancak öğretmen anketinin bu maddesine verilen cevapların yerleşim yeri değişkenine göre frekans dağılımı incelendiğinde (Bkz. EK 14); köyde görev yapan öğretmenlerin toplamda %25,6’sı katılmıyorum, %30,8’i kararsızım ve %43,6’sı katılıyorum yönünde görüş belirttikleri görülmektedir. Şehirde görev yapan öğretmenlerin ise toplamda %44,4’ü katılmıyorum, %25,1 kararsızım ve %30,5’i katılıyorum yönünde görüş belirttikleri görülmektedir. En fazla verilen cevapların frekansları incelendiğinde köyde görev yapan öğretmenlerin toplamda %43,6’sı katılıyorum, şehirde görev yapan öğretmenlerin ise toplamda %44,4’ü katılmıyorum yönünde birbirine zıt cevap verdikleri görülmektedir. EK 14’te verilen tabloya göre öğretmenler bu maddeye genel itibari ile katılmıyorum yönünde görüş belirtse de, şehirdeki öğrencilerin köydeki öğrencilere göre Türkçe projelerini daha fazla özen göstererek (titizlikle) yaptığını düşünmektedir.

Öğretmen anketinin 11. maddesi literatüre göre değerlendirildiğinde; Memişoğlu (2001: 140) yapmış olduğu çalışmada, proje tabanlı öğrenmenin sorumluluk sahibi, kendini ifade edebilen, problem çözen, araştıran, sorgulayan, ülkesinin sorunlarında haberdar ve çözüm yolları üretebilen, bilimsel süreci bilen vatandaş ve bireylerin yetiştirilmesi açısından önemi olduğunu belirtirken, ünitelerin müfredata uygun olarak zamanında yetiştirilmesi gerektiğinden projelerin zaman aldığını ve öğrencilerin ne uygulayacağını ve ne yapmaları gerektiğini tam olarak bilmediklerini bu nedenle hazırladıkları projelere bazen gereken özeni göstermediklerini ifade etmişlerdir. Bu çalışmada öğretmenlerin “*Öğrenciler projelerini özen göstermeden (gelişi güzel) yapmaktadır*” maddesine verdikleri cevaplar doğrultusunda, öğrencilerin Türkçe dersinde hazırladığı projelerini özen göstermeden (gelişi güzel) yaptıkları görüşüne katılmadıkları söylenebilir. Ancak yerleşim yeri değişkenine göre öğretmen anketinin bu verileri incelendiğinde şehirdeki öğrencilerin, köydeki öğrencilere göre projelerini daha özen göstererek (titizlikle) yaptığı söylenebilir. Projelerin özenle yapılması için öğrencilere yeterli zaman verilmesinin yanında, öğretmenin bir rehber olarak uygulanabilir ve açık bir yönerge vermesi, proje sürecini izlemesi ve ara ara çalışmaları kontrol etmesi, aile ile işbirliği içerisinde olması ve objektif bir değerlendirme süreci

takip etmesi etkili olabilir. Özellikle köyde öğrenim gören öğrencilerin projelerinde öğretmenlerin örnek proje çalışmaları göstermesi, uygulama esnasında projeleri daha sık kontrol etmesi, ailelerle işbirliği içinde olması, araç gereçlerin tedarik edilmesine yardımcı olması projelerin daha özenli yapılmasını sağlayabilir.

Öğretmen anketinin 12. maddesinde yer alan “*Projeler belirlenen sürede tamamlanarak teslim edilir*” ifadesine öğretmenlerin %4,2’si (n=11) hiç katılmıyorum, %18,9’u (n=50) katılmıyorum, %14,00’ü (n=37) kararsızım, %53,2’i (n=141) katılıyorum, %9,8’i (n=26) tamamen katılıyorum şeklinde görüş belirtmişlerdir. Verilen cevapların ortalamaları incelendiğinde 3,46 ortalama ile “Katılıyorum” aralığına denk gelmektedir (Bkz. Tablo 4.1.). Tablo 4.1.’e göre öğretmenler, Türkçe proje çalışmalarının öğrenciler tarafından belirlenen sürede tamamlanarak teslim edildiğini belirtmektedir.

Öğretmen anketinin 12. maddesi literatüre göre değerlendirildiğinde; MEB İlköğretim Kurumlar Yönetmeliği (2008)’nin 35. maddesinde projelerin önceden belirlenen ölçütlere göre hazırlanan değerlendirme ölçeği veya dereceli puanlama anahtarına göre değerlendirileceği ve öğrenciler, çalışmalarında yararlandıkları kaynak veya kişileri de belirterek öğretmenin belirleyeceği süre içinde çalışmalarını vereceği belirtilmektedir. Korkmaz (2002: 52), projenin hazırlanması için yeterli süre ayrılması gerektiğini belirtmiştir. Ersoy (2006: 26) ise proje çalışmaları sadece bir ders süresini değil, bir haftadan daha geniş zaman dilimlerini kapsamaması gerektiğini ve projenin zamanının öğrencinin yaş seviyesine göre farklılık gösterdiğini belirtmektedir. Yapılan projeye göre standart bir süre yoktur ancak çok yönlü bir araştırma için geniş zamanlı bir süre verilmelidir. Kurak (2009: 123)’ın yaptığı çalışmada öğretmenler, proje çalışmalarının öğrenciler tarafından belirlenen sürede tamamlanarak teslim edildiğine yönelik görüş belirttiği sonucuna ulaşmıştır. Bu çalışmada da Kurak’ın araştırmasına yakın bir sonuca ulaşmıştır. Öğretmenlerin “*Projeler belirlenen sürede tamamlanarak teslim edilir*” maddesine verdikleri cevaplar doğrultusunda, öğrencilerin Türkçe dersinde hazırladığı projeleri belirlenen sürede teslim ettiği görüşünde oldukları söylenebilir.

Öğretmen anketinin 13. maddesinde yer alan “*Öğrenciler, proje sonucunda yeni bir ürün meydana getirir*” ifadesine öğretmenlerin %3,0’ü (n=8) hiç katılmıyorum, %14,3’ü (n=38) katılmıyorum, %15,50’si (n=41) kararsızım, %53,2’i (n=141) katılıyorum, %14,0’ü (n=37) tamamen katılıyorum şeklinde görüş belirtmişlerdir. Verilen cevapların ortalamaları incelendiğinde 3,61 ortalama ile “Katılıyorum” aralığına denk gelmektedir (Bkz. Tablo 4.1.). Tablo 4.1.’e göre öğretmenler, Türkçe proje çalışmaları sonucundan öğrencilerin yeni bir ürün meydana getirdiğini belirtmektedir.

Öğretmen anketinin 13. maddesi literatüre göre değerlendirildiğinde; Thomas (2000) proje tabanlı öğrenmeyi açıklarken; projelerin belli bir zaman dilimini kapsayan süreçte, disiplinler arası ve öğrenci merkezli olarak organize edilen; bireysel ya da grupla birlikte sürdürülerek bir ürün, sunum ya da performansla sonuçlandırılan yaklaşım olarak ele almıştır (akt. Memişoğlu, 2008: 36). Saban (2005: 257) ile Korkmaz (2002: 52), proje amacı gerçekleştiğinde kesinlikle ortaya nesne ve düşün niteliğinde bir ürün çıktığını belirtmiştir. Katz ve Chard (1997) da çocukların gruplar halinde çalışarak proje hazırladığını ve sonuçta somut ürünler meydana getirdiklerini belirtmiştir (akt. Tahta ve İvrendi, 2007: 41). Kınık (2004: 42) ise proje tabanlı öğrenme sürecinde öğrenciler bir problemten yola çıkarak bu problemin çözüm yollarını arama ve bulma sürecinde ortaya çıkan ürünü proje olarak tanımlamıştır. Bu çalışmada da öğretmenlerin “*Öğrenciler, proje sonucunda yeni bir ürün meydana getirir*” maddesine verdikleri cevaplar doğrultusunda, öğrencilerin Türkçe dersinde yapılan proje çalışmaları sonucunda yeni ürünler meydana getirdiği görüşünde oldukları söylenebilir. Türkçe projeleri, öğrenmenin gerçekleşme düzeyini belirleyebilmek ve değerlendirme yapabilmek için ortaya nesne ya da düşün niteliğinde bir ürünle somutlaştırılabilir. Proje sonucu beklendiği gibi olmasa bile uygulanan yolun yanlış veya eksik olduğu, bunun için başka yolların denenmesi gerektiği sonucu ortaya çıkar. Bu nedenle olumlu ya da olumsuz bir proje raporunun hazırlanması da yeni bir ürün olarak kabul edilebilir.

Öğretmen anketinin 14. maddesinde yer alan “*Öğrenciler proje için gerekli araç gereçleri temin etmekte zorlanır*” ifadesine öğretmenlerin %5,7’si (n=15) hiç katılmıyorum, %40,4’ü (n=107) katılmıyorum, %13,2’si (n=35) kararsızım, %27,9’u (n=74) katılıyorum, %12,8’i (n=34) tamamen katılıyorum şeklinde görüş belirtmişlerdir. Verilen cevapların ortalamaları incelendiğinde 2,02 ortalama ile “Katılmıyorum”

aralığına denk gelmektedir (Bkz. Tablo 4.1.). Tablo 4.1.'e göre öğretmenler, öğrencilerin Türkçe proje çalışmaları için gerekli araç gereçleri temin etmekte zorlanmadığını belirtmektedir. Ancak öğretmen anketinin bu maddesine verilen cevapların yerleşim yeri değişkenine göre frekans dağılımı incelendiğinde (Bkz. EK 14); köyde görev yapan öğretmenlerin toplamda %25,6'sı katılmıyorum, %15,4'ü kararsızım ve %59,0'u katılıyorum yönünde görüş belirttikleri görülmektedir. Köyde görev yapan öğretmenlerin frekans değerlendirmesine bakıldığında %59,0 gibi önemli bir oranda öğrencilerin proje için gerekli araç gereçleri temin etmekte zorlandığı yönünde görüş belirttikleri görülmektedir. Şehirde görev yapan öğretmenlerin ise toplamda %54,5'i katılmıyorum, %12,3'ü kararsızım ve %33,1'i katılıyorum yönünde görüş belirttikleri görülmektedir. Şehirde görev yapan öğretmenlerin frekans değerlendirmesi yapıldığında %54,5 oranında öğrencilerin proje için gerekli araç gereçleri temin etmekte zorlanmadığı yönünde görüş belirttikleri görülmektedir. Öğretmenler bu maddeye genel itibari ile “katılmıyorum” yönünde görüş belirtse de, EK 14'te verilen tabloya göre köydeki öğrencilerin şehirdeki öğrencilere göre Türkçe projeleri için gerekli araç gereçleri temin etmekte daha fazla zorlandığını düşünmektedir.

Öğretmen anketinin 14. maddesi literatüre göre değerlendirildiğinde; Demirel ve diğerleri (2001: 880) projelerin, öğrencilerin aktif katılımını güdüleyen, üst düzey bilişsel aktiviteler içeren, çok çeşitli araç gereç ve kaynak kullanımını destekleyen, ders, sosyal beceriler ve hayat becerilerini birlikte ele alan ve genelde teknoloji kullanımını bir araç olarak vurgulayan bir öğretim modeli olduğu şeklinde ele almışlardır. Saban (2005: 257)'a göre projelerin sağlıklı uygulanabilmesi ve tamamlanabilmesi için gerekli araç gereçler hazırlanmalı ve öğrencilerin kullanımına sunulmalıdır. Korkmaz (2002: 51)'a göre ise öğrenenler kendilerine özgü araçlar kullanabilir ve kendi araçlarını oluşturabilirler. Kurak (2009: 67)'ın çalışmasında öğrenciler proje çalışmalarına başlamadan önce çoğunlukla proje konusu ile ilgili bilgi edinmekte ve çalışmalarında kullanacakları araç ve gereçleri temin ettiğine yönelik görüş belirttikleri sonucuna ulaşılmıştır. Kurak (2009: 8) çalışmasında, öğrencilerin araç gereç bulmada zorluklar yaşadığını ve gerekli araçların çoğunlukla velilerden istenmesinin, öğrenci velilerinin ciddi tepkilerine neden olduğunu belirtmektedir. Ayrıca Kurak, etkinliklerin uygulanmasında çok fazla araç gereç kullanmayı gerektirdiğini, kırtasiyelerde ve ilgili

yerlerde bulunamayan araç gereçlerin veliler için önemli derecede maddi ve manevi yük getirdiğini belirtmiştir. Korkmaz ve Kaptan (2001: 199) ile Tekinarslan (2004: 78) da proje çalışmalarının sınırlılıklarını belirtirken proje yapımı için gerekli kaynaklar ve araç gereçler temin edilemeyebileceğini belirtmiştir. Bu çalışmada da Korkmaz ve Kaptan ile Tekinarslan'ın belirttiği sınırlılığa yakın bir görüş belirtilmiştir. Öğretmenlerin “*Öğrenciler proje için gerekli araç gereçleri temin etmekte zorlanır*” maddesine verdikleri cevaplar doğrultusunda öğrencilerin Türkçe proje çalışmaları için gerekli araç gereçleri temin etmekte zorlanmadığı yönünde görüş belirttikleri görülmektedir. Ancak yerleşim yeri değişkenine göre öğretmen görüşleri değerlendirildiğinde öğretmenlerin, Türkçe projeleri için gerekli araç gereçleri temin etmekte köydeki öğrencilerin şehirdeki öğrencilere göre daha çok zorlandığı görüşünde oldukları söylenebilir. Türkçe projelerinin sağlıklı bir şekilde uygulanabilmesi ve tamamlanabilmesi için gerekli araç gereç temininde özellikle köy yerleşimindeki öğrencilerin daha fazla zorluk çektiği söylenebilir. Öğrencilerin araç gereçleri temin etmekte zorluklar yaşaması ve gerekli araçların çoğunlukla velilerden istenmesi velilerin de tepkisine yol açabilir. Bu nedenle öğrencilerin imkânına göre kolay temin edilebilir araç gereçler gerektiren proje çalışmalarına yer verilmesi, öğrencilerin temin edemediği araç gereçlerin tedarik edilmesine öğretmenin yardımcı olması projelerin zamanında ve amacına uygun olarak yapılmasında etkili olabilir.

Öğretmen anketinin 15. maddesinde yer alan “*Projeler teknolojik araçlar kullanmayı gerektirir*” ifadesine öğretmenlerin %2,3'ü (n=6) hiç katılmıyorum, %21,5'i (n=57) katılmıyorum, %14,3'ü (n=38) kararsızım, %50,2'si (n=133) katılıyorum, %11,7'si (n=31) tamamen katılıyorum şeklinde görüş belirtmişlerdir. Verilen cevapların ortalamaları incelendiğinde 3,48 ortalama ile “Katılıyorum” aralığına denk gelmektedir (Bkz. Tablo 4.1.). Tablo 4.1.'e göre öğretmenler, Türkçe proje çalışmalarının teknolojik araçlar kullanmayı gerektirdiğini düşünmektedir.

Öğretmen anketinin 15. maddesi literatüre göre değerlendirildiğinde; Demirhan (2002: 12), proje tabanlı öğrenme ortamının teknoloji yönlendirmeli olmasını önermektedir. Öğrencilerin fikirlerini ortaya koymasını destekleyen öğrenme ortamı içerisinde bilişsel araçların kullanımı (bilgisayar tabanlı laboratuvarlar, medya araçları - hypermedia, çoklu ortam araçları, grafik uygulamaları ve telekomünikasyon, vs.)

sağlanmalıdır. (Brook ve Brooks (1993) ise öğretmenlerin bilgileri birinci kaynaktan toplayarak, tüm teknolojik araçları sınıf ortamına getirmesi gerektiğini belirtmektedir (akt. Semerci, 2001: 432). BIE (2002) tarafından projelerin süreç boyutunu ele alınırken; projelerde teknolojik araçların üstünlüğü olduğunu ve öğrenen bu araçları kullanmak için cesaretlendirilmesi gerektiğini belirtilmiştir. Projeler öğrenme için ideal ortamlar yaratırken, ağırlıklı olarak bilgisayar teknolojisinin de işe koşulmasını sağlamaktadır. Böylece öğrenenlerin yaşam becerileri gelişir ve öğrenenler okullarının dışındaki bir dünyaya hazır hale gelirler (akt. Uzun, 2007: 93). Yurtluk (2003: 11)’a göre ise proje tabanlı öğrenmenin karmaşık zihinsel problemleri çözebilme, işbirliği içinde çalışabilme, karşılaşılan sorunlara farklı çözüm önerileriyle bakabilme, emeğin karşılığını alabilme ve hayat boyu sağlayabilme hedeflerine varabilmek ders kitabına bağlılıkla gerçekleşmez. İçerikte bulunanlar farklı kaynaklardan, teknoloji destekleriyle, bilimsel görüşmeler, yazılı ve sözlü makalelerle zengin bir araştırma ağı içerisinde işlenmelidir. Kurak (2009: 67)’in çalışmasında da öğretmenlerin, proje çalışmalarının öğrencileri teknolojiyi kullanmaya teşvik ettiğine yönelik görüş belirttikleri sonucuna ulaşılmıştır. Bu çalışmada da öğretmenlerin “*Projeler teknolojik araçlar kullanmayı gerektirir*” maddesine verdikleri cevaplar doğrultusunda, öğrencilerin Türkçe dersinde yapılan proje çalışmalarının teknolojik araçlar kullanmayı gerektirdiği görüşünde oldukları söylenebilir.

Öğretmen anketinin 16. maddesinde yer alan “*Öğrencilerin projeleri başka kişilere yaptırdığını düşünüyorum*” ifadesine öğretmenlerin %4,9’u (n=13) hiç katılmıyorum, %35,8’i (n=95) katılmıyorum, %30,6’sı (n=81) kararsızım, %23,0’ü (n=61) katılıyorum, %5,7’si (n=15) tamamen katılıyorum şeklinde görüş belirtmişlerdir. Verilen cevapların ortalamaları incelendiğinde 1,89 ortalama ile “Katılmıyorum” aralığına denk gelmektedir (Bkz. Tablo 4.1.). Bu maddedeki başka kişilere proje yaptırılması ifadesi yardım almaktan ziyade tamamen projelerin başkalarına yaptırılması olarak değerlendirilmelidir. Tablo 4.1.’e göre öğretmenler, öğrencilerin Türkçe proje çalışmalarını başka kişilere yaptırdığı görüşüne katılmadıklarını belirtmektedir.

Muhakkak ki öğrenme, bireyin çevresi ile etkileşimi sonucunda oluşan, yaşantı ürünü ve oldukça kalıcı izli davranış değişmesidir (Ertürk, 1984: 78). Bu nedenle öğrenme, bireyin kendi yaşantısı yoluyla gerçekleşecektir. Thomas (2000)’a göre proje

yöntemi hakkındaki en önemli beş olgudan biri de öğrenci merkezli olmasıdır (akt; Gülbahar ve Tınmaz, 2006: 310). Öğretmen anketinin 16. maddesi literatüre göre değerlendirildiğinde; Korkmaz (2002: 51)’a göre de öğrenenler, kendi yapacakları işleri ve kendi öğrenmelerini yöneterek, kontrol ederler. Ancak yıllarca öğretmenlerin aktif, öğrenenlerin ise pasif olduğu ve kendi yaşantısı yoluyla temel ögesinden uzak bir eğitim anlayışıyla öğrenmenin gerçekleşmesi beklenmiştir. Erden (2002: 173)’e göre ise proje yöntemi, öğrencilerin kendi öğrenmelerini kurgulayıp yönlendirdikleri ve böylece yaratıcılıklarını geliştirebildikleri; karşılaştıkları sorunları işbirliği içinde çözmeye çalıştıkları, başarıları konusunda karar verici oldukları bir öğrenme yöntemidir. Demirel ve diğerleri (2001) tarafından yapılan araştırmada, proje yöntemiyle yapılan çalışmalara öğrenenlerin hemen hemen tamamının etkin olarak katıldıkları görülmüştür. Ancak Kurak (2009: 123)’ın yaptığı çalışmada öğretmenler, bazı öğrencilerin proje çalışmalarını başka kişilere yaptırdığına yönelik görüş belirttiği sonucuna ulaşılmıştır. Çiftçi (2006: 62)’ye göre öğretmenler proje çalışmaları sırasında hangi öğrencinin daha az veya hangi öğrencinin daha çok çalıştığını anlayamayabilir. Aynı şekilde öğrencilerin ulaştıkları kaynakları ne şekilde elde ettiklerini de bilemeyebilir. Çünkü öğrenciler çalışmalarını hazır olarak bulabilirler ya da bir başkasına da yaptırabilirler. Bu durum hem sağlıklı bir değerlendirme yapılmasını hem de istenilen hedeflere ve kazanılması düşünülen becerilere ulaşılmasını engelleyebilir. Ancak bu çalışmada öğretmenlerin “*Öğrencilerin projeleri başka kişilere yaptırdığını düşünüyorum*” maddesine verdikleri cevaplar doğrultusunda bu görüşe katılmadıkları görülmektedir.

Öğretmen anketinin 17. maddesinde yer alan “*Proje notlarını, öğrencilerin sınıf içerisindeki ders başarı durumuna göre veririm*” ifadesine öğretmenlerin %33,2’si (n=88) hiç katılmıyorum, %43,4’ü (n=115) katılmıyorum, %6,8’i (n=18) kararsızım, %13,6’sı (n=36) katılıyorum, %3,0’ü (n=8) tamamen katılıyorum şeklinde görüş belirtmişlerdir. Verilen cevapların ortalamaları incelendiğinde 1,10 ortalama ile “Hiç Katılmıyorum” aralığına denk gelmektedir (Bkz. Tablo 4.1.). Tablo 4.1.’e göre öğretmenlerin büyük çoğunluğu, Türkçe proje notlarını öğrencilerin sınıf içerisindeki ders başarı durumuna göre vermediklerini belirtmiştir.

Öğretmen anketinin 17. maddesi literatüre göre değerlendirildiğinde; proje çalışmaları yeni müfredatla birlikte öğrenme etkinliklerinde ve öğrenci başarısını

değerlendirilmesinde önemli bir kriter olmuştur. İKY (2008)'nin 35. maddesine göre projeler, önceden belirlenen ölçütlere göre hazırlanan değerlendirme ölçeği veya dereceli puanlama anahtarına göre verildikleri dönemde değerlendirilir. Öğrencilere, her dönemde bütün derslerden en az bir ders ve etkinliklere katılım puanı verilir. Yönetmeliğin 42. maddesinde öğrencilerin performanslarını belirlemeye yönelik yaptıkları çalışmalar ve varsa projeden aldıkları puanların ayrı ayrı ortalamaları ile sınavlardan alınan puanların toplamının aritmetik ortalaması ile belirlenerek dersin notu belirlenmektedir. Yani Türkçe proje çalışmaları, üç yazılı sınav notu ortalamasına denk gelebilmektedir. İlköğretim Türkçe Dersi Öğretim Programı (2006: 9)'nda, öğretmenlerin öğrenme sürecinin her aşamasında öğrencilerin ürünlerini dikkate alması ve onları desteklemesi gerektiği belirtilmiştir. BİE (2002)'ye göre değerlendirme aşamasında; proje çalışmalarında ortaya çıkan sonuç, beceri, ürün, model ya da çözüm daha önceden belirlenmiş kriterler doğrultusunda değerlendirilir. Değerlendirmeler; portfolyo, rubric, öz değerlendirme, akran değerlendirme, kontrol listeleri, görüşmeler, gözlem, sergi ve gösteriler, performans ve sunumlar, günlükler ve çeşitli kayıtlar aracılığıyla yapılabilir (akt. Yurtluk, 2005: 75). Yurtluk (2005: 26) ise projelerde değerlendirmenin proje çalışmalarının başlamasından sonlandırılmasına kadar geçen bütün aşamalarda etkin bir yapıya sahip olduğunu belirtmiştir. Bu boyutuyla değerlendirme sadece ürüne yönelik bir değerlendirme sisteminden, ürün ve sürecin birlikte değerlendirildiği bir yapıya doğru değişim göstermektedir. Bu çalışmada da öğretmenlerin *“Proje notlarını, öğrencilerin sınıf içerisindeki ders başarı durumuna göre veririm”* maddesine verdikleri cevaplar doğrultusunda bu görüşe hiç katılmadıkları görülmektedir. Bu görüşlerden öğretmenlerin büyük oranının proje notu verirken öğrencilerin sınıf içerisindeki ders başarı durumundan ziyade proje çalışmalarındaki durumunu esas aldıkları görüşünde oldukları söylenebilir.

Öğretmen anketinin 18. maddesinde yer alan *“Öğrencilerin proje çalışmalarını önemserim”* ifadesine öğretmenlerin %0,0'ü (n=0) hiç katılmıyorum, %4,2'si (n=11) katılmıyorum, %4,5'i (n=12) kararsızım, %55,1'i (n=146) katılıyorum, %36,2'si (n=96) tamamen katılıyorum şeklinde görüş belirtmişlerdir. Verilen cevapların ortalamaları incelendiğinde 4,23 ortalama ile *“Tamamen Katılıyorum”* aralığına denk gelmektedir (Bkz. Tablo 4.1.). Tablo 4.1.'e göre öğretmenlerin büyük çoğunluğu, öğrencilerin Türkçe proje çalışmalarını büyük oranda önemsediklerini belirtmiştir.

Öğretmen anketinin 18. maddesi literatüre göre değerlendirildiğinde; öğretmen sadece ürüne değil süreci de içine alan, performansa önem verendir. Bu yapısıyla proje tabanlı öğrenme, sınıfları basit bir sınıf düzeni olmaktan çıkıp karmaşık bir yapıya kavuşmaktadır, araştırma yapılan, problem çözülen, öğrenilen bir merkez halini almaktadır (Demirel ve diğerleri, 2001). Balakrishnan (2000)'ın yaptığı araştırmada öğretmenlerin proje sürecinde yapısalcılığın öneminin farkında olmalarına rağmen, proje sürecini planlamada yapısalcılığı bu sürece entegre etme yönünde bir bulguya rastlanmadığını belirtmektedir (akt. Korkmaz, 2002: 114). Demirhan (2002: 246) ise öğretmenin proje sürecinde öğrenciye hazır bilgi vermemesi gerektiğini ve proje çalışmalarını önemseyerek öğrencilerin çalışmalarına rehberlik etmesinin önemli olduğunu belirtmektedir. Kurak (2009: 61-63; 72)'ın yaptığı çalışmada öğretmenler proje çalışmalarının eğitime önemli katkılar sağladığını düşündüğünü belirtirken, öğrencilerin konuyu öğrenmesinde, öğrenme düzeylerinin değerlendirilmesinde büyük bir önem taşıdığına yönelik de görüş belirttiği sonucuna ulaşılmıştır. Bu çalışmada öğretmenlerin “*Öğrencilerin proje çalışmalarını önemserim*” maddesine verdikleri cevaplar doğrultusunda, öğretmenlerin Türkçe dersinde yapılan proje çalışmalarını büyük oranda önemsedikleri söylenebilir.

Öğretmen anketinin 19. maddesinde yer alan “*Öğrencilere proje hazırlarken takip edecekleri adımları gösteren yönerge veririm*” ifadesine öğretmenlerin %0,4'ü (n=1) hiç katılmıyorum, %2,6'sı (n=7) katılmıyorum, %3,4'ü (n=9) kararsızım, %49,8'i (n=132) katılıyorum, %43,8'si (n=116) tamamen katılıyorum şeklinde görüş belirtmişlerdir. Verilen cevapların ortalamaları incelendiğinde 4,34 ortalama ile “Tamamen Katılıyorum” aralığına denk gelmektedir (Bkz. Tablo 4.1.). Tablo 4.1.'e göre öğretmenlerin büyük çoğunluğu, Türkçe proje çalışmalarını hazırlarken öğrencilere takip edecekleri adımları gösteren yönerge verdiklerini belirtmiştir.

Öğretmen anketinin 19. maddesi literatüre göre değerlendirildiğinde; İlköğretim Türkçe Dersi Öğretim Programı ve Kılavuzu (2009: 146)'nda becerilere ilişkin bilgileri anlama, zihinde yapılandırma ve uygulama süreçlerinde öğrencilere yardımcı olunması gerektiği ve öğrenme-öğretme sürecinde verilen her çalışma ve etkinlik öncesi gerekli açıklamaların yapılması gerektiği vurgulanmaktadır. Öğrenci merkezli öğrenme yeni İlköğretim Türkçe Dersi Öğretim Programının da temelini oluşturmaktadır. Topbaş ve

Toy (2007: 406-407), öğrenci merkezli öğretim uygulamalarında “eğitim üçgeni” modeli ile açıklanan öğrenme sürecinin baskın durumda olduğunu ve bu uygulamalarda öğretmenin rehberlik yapmakta, yönergeler hazırlamakta, yönergeler doğrultusunda hazırlanan etkinlikleri izlemekte, öğrencilere gerekli dönütleri vermekte olduğunu belirtmektedir. Öğrenciler ise, yönergeler doğrultusunda etkinlikler hazırlamakta ve hazırladıkları etkinlikleri sınıf ortamında sunmaktadırlar. Kurak (2009: 64)’ın yaptığı çalışmada öğretmenlerin öğrencilerine hazırlayacakları proje çalışması ile ilgili yönerge verdiklerine yönelik görüş belirttiği sonucuna ulaşılmıştır. Bu çalışmada da öğretmenlerin “*Öğrencilere proje hazırlarken takip edecekleri adımları gösteren yönerge veririm*” maddesine verdikleri cevaplar doğrultusunda, öğretmenlerin büyük çoğunluğunun, Türkçe dersinde yapılan proje çalışmalarında öğrencilere takip edecekleri adımları gösteren yönerge verdikleri söylenebilir.

Öğretmen anketinin 20. maddesinde yer alan “*Öğrencilere proje sürecinde yararlanılabilecek kaynakların listesini veririm*” ifadesine öğretmenlerin %0,4’ü (n=1) hiç katılmıyorum, %13,2’si (n=35) katılmıyorum, %5,7’si (n=15) kararsızım, %58,5’i (n=155) katılıyorum, %22,3’ü (n=59) tamamen katılıyorum şeklinde görüş belirtmişlerdir. Verilen cevapların ortalamaları incelendiğinde 3,89 ortalama ile “Katılıyorum” aralığına denk gelmektedir (Bkz. Tablo 4.1.). Tablo 4.1.’e göre öğretmenler, Türkçe proje çalışmalarını hazırlarken öğrencilere proje sürecinde yararlanılabilecek kaynakların listesini verdiklerini belirtmiştir.

Öğretmen anketinin 20. maddesi literatüre göre değerlendirildiğinde; İKY (2008)’nin 35. maddesine göre proje çalışmaları, önceden belirlenen ölçütlere göre hazırlanan değerlendirme ölçeği veya dereceli puanlama anahtarına göre değerlendirilir. Öğrenciler, çalışmalarında yararlandıkları kaynak veya kişileri de belirterek öğretmenin belirleyeceği süre içinde çalışmalarını verirler. Bu maddede belirtildiği gibi öğrenciler yararlanacakları kaynakları kendileri belirlemektedir. Özden (2003: 64)’in de belirttiği gibi yapılandırmacı eğitimde kaynakları bulmak ve belirlemek öğrencinin sorumluluğundadır. Demirel (2003: 39) ile Erdem (2005: 79)’göre de proje çalışmalarında öğrencilerin farklı kaynak tiplerine ulaşması ve bilgi edinmesi beklenmektedir. BİE (2002) tarafından projelerin içerik boyutu ele alınırken, projelerin tek bir kaynağa bağlı kalınmaksızın, öğrencilerin farklı kaynaklara ulaşmasını ve sorunu

çözmek için ulaştığı bilgileri kullanmasını gerektiği belirtilmiştir. Proje çalışmalarında öğretmen, öğrenenleri araştırma yapmaya teşvik eden, yol gösteren öğretmen profili beraberinde, araştırma yapan, kaynaklara kendisi ulaşp problemleri kendisi çözen öğrenen tipinin doğmasını da sağlamaktadır. Bu nedenlerle öğretmenler kaynak seçimini öğrencilerine bırakmalıdır (akt. Uzun, 2007: 90). Ancak bu çalışmada öğretmenlerin “*Öğrencilere proje sürecinde yararlanılabilecek kaynakların listesini veririm*” maddesine verdikleri cevaplar doğrultusunda, öğretmenlerin öğrencilere Türkçe proje çalışmalarında yararlanabilecekleri kaynakların listesini verdikleri söylenebilir.

Öğretmen anketinin 21. maddesinde yer alan “*Öğrencilere proje konusu ile birlikte değerlendirme kriterlerini de veririm*” ifadesine öğretmenlerin %0,8’i (n=2) hiç katılmıyorum, %6,4’ü (n=17) katılmıyorum, %3,4’ü (n=9) kararsızım, %50,2’i (n=133) katılıyorum, %39,2’si (n=104) tamamen katılıyorum şeklinde görüş belirtmişlerdir. Verilen cevapların ortalamaları incelendiğinde 4,21 ortalama ile “Tamamen Katılıyorum” aralığına denk gelmektedir (Bkz. Tablo 4.1.). Tablo 4.1.’e göre öğretmenlerin büyük çoğunluğu, Türkçe proje çalışmalarını hazırlarken öğrencilere proje konusu ile birlikte değerlendirme kriterlerini de verdiklerini belirtmiştir.

Öğretmen anketinin 21. maddesi literatüre göre değerlendirildiğinde; İKY (2008)’nin 35. maddesine göre proje çalışmaları, önceden belirlenen ölçütlere göre hazırlanan değerlendirme ölçeği veya dereceli puanlama anahtarına göre değerlendirilir. Korkmaz ve Kaptan (2002b: 168)’a göre değerlendirme kriterleri baştan belirlenmeli ve bu kriterler açık ve anlaşılır bir biçimde öğrenci ve veliye sunulmalıdır. Ayrıca Yurtluk (2005: 26) da proje çalışmalarında değerlendirmenin; çalışmaların başlamasından sonlandırılmasına kadar geçen bütün aşamalarda etkin bir yapıya sahip olduğunu ve proje sürecinin başlamasından sonuna kadar geçen bütün aşamaların değerlendirme sistemi içine katılması gerektiği anlayışının benimsendiğini belirtmiştir. Bu boyutuyla değerlendirme sadece ürüne yönelik bir değerlendirme sisteminden, ürün ve sürecin birlikte değerlendirildiği bir yapıya doğru değişim göstermektedir. Bu nedenlerle değerlendirme kriterleri proje konusuyla birlikte verilmelidir. Kurak (2009: 123)’ın yaptığı çalışmada öğretmenlerin proje çalışmalarının değerlendirilmesinde, dereceli puanlama anahtarı kullandığına yönelik görüş belirttiği sonucuna ulaşılmıştır. Bu

çalışmada da öğretmenlerin “*Öğrencilere proje konusu ile birlikte değerlendirme kriterlerini de veririm*” maddesine verdikleri cevaplar doğrultusunda, öğretmenlerin büyük çoğunluğunun öğrencilere Türkçe proje çalışmalarının konusu ile birlikte değerlendirme kriterlerini de verdikleri söylenebilir.

Öğretmen anketinin 22. maddesinde yer alan “*Proje sürecinde, öğrencilerin çalışmalarını takip ederek eksikliklerini belirtirim*” ifadesine öğretmenlerin %0,0’ı (n=0) hiç katılmıyorum, %3,0’ı (n=8) katılmıyorum, %7,9’u (n=21) kararsızım, %65,7’si (n=174) katılıyorum, %23,4’ü (n=62) tamamen katılıyorum şeklinde görüş belirtmişlerdir. Verilen cevapların ortalamaları incelendiğinde 4,09 ortalama ile “Katılıyorum” aralığına denk gelmektedir (Bkz. Tablo 4.1.). Tablo 4.1.’e göre öğretmenler, Türkçe proje çalışmaları sürecinde, öğrencilerin çalışmalarını takip ederek eksikliklerini belirttikleri görüşündedir.

Öğretmen anketinin 22. maddesi literatüre göre değerlendirildiğinde; İKY (2008)’nin 35. maddesine göre öğrenciler, bir ders yılında istedikleri ders veya derslerden bireysel ya da grup çalışması şeklinde öğretmen rehberliğinde en az bir proje hazırlamaktadır. İlköğretim Türkçe Dersi Öğretim Programı ve Kılavuzu (2009: 9)’nda da; öğretmenin Türkçe dersi öğrenme ve öğretme süreci içinde öğrenciyi yönlendiren, ona yardımcı olan ve kendini geliştirmesinde yol gösteren bir rehber konumunda olması gerektiği vurgulanmaktadır. Bu süreç içerisinde öğretmen, öğrenme sürecinde öğrencilerin karşılaştığı zorluklarda onlara yardımcı olur ve yapıcı eleştirilerle onları yönlendirir. Öz (2001)’e göre de Türkçe öğretiminde beceriler kazandırılırken öğretmen; öğrencilerin gelişmesi ve yetişmesinde iyi bir yol gösterici, grup raporlarının sınıfa sunulması ve tartışmaların sonuca bağlanması sırasında rehberlik etmelidir. Bidwell (2000)’e göre projeler öğrencilere öğretmen talimatları olmaksızın çalışma fırsatları vererek problem çözme, proje planlama, kaynak tarama, kişiler arası iletişim kurma gibi birçok becerileri kazanmalarına yardım eder. Projelerde öğrenciler yöneten ve öğrenen kişi olurken; öğretmen uzaktan izleyen ve gerektiğinde yol gösteren bir misyon üstlenir (akt. Uzun, 2007: 39). Solomon (2003) da proje süreci boyunca da öğretmenin öğrencilerin çalışmalarına rehberlik etmesi gerektiğini ve tavsiyelerde bulunması gerektiğini vurgulamaktadır (akt. Şahin, 2009: 7). Çiftçi (2006: 55)’ye göre de proje sürecinde öğretmen öğrencileri için gerekli araç-gereçleri hazırlamalı, kaynak

insanlarla gerekirse randevular ayarlamalı, onları arkadaşları ile işbirliği yapmaya teşvik etmeli, çocuklar kendi projeleri ile ilgili olarak çalışırken onları izlemeli, çalışıp çalışmadıklarını kontrol etmeli, dinlemeli, yöneltile soruları cevaplamalı, zorlamalı, çeşitli öneriler sunmalı, onlara yardım etmeli, onları sorumluluk alma ve diğer çalışmaları konusunda cesaretlendirmelidir. Bütün bunlar için de öğretmenin hazırlıklı ve istekli olması gerekmektedir. Bütün bunların yanında öğretmenler öğrencilere gereğinden fazla bağımsız hareket etme imkânı sunabilirler ve öğrencilere yeterli planlama, rehberlik vb. konularda daha az yardım edebilirler (Railsback, 2002; akt. Memişoğlu, 2008-08: 54). Eğer projeler öğretmen gözetimi dışında gerçekleştirilirse, önemli problemlerle karşı karşıya kalınabilir (Saban, 2005: 257). Korkmaz ve Fitnat (2001: 196) ise uygulama aşamasında öğretmenlerin; grupların araştırma ve çalışma becerilerinin geliştirilmesine yardım edeceğini, temel süreci ve grupları kontrol edeceğini belirtmişlerdir. Kurak (2009: 124)'ın yaptığı çalışmada öğretmenlerin projelerde öğrencilerine belirttiği çalışmaları aralıklarla takip ettiği sonucuna ulaşılmıştır. Bu çalışmada öğretmenlerin *“Proje sürecinde, öğrencilerin çalışmalarını takip ederek eksikliklerini belirtirim”* maddesine verdikleri cevaplar doğrultusunda, öğretmenlerin Türkçe proje sürecinde öğrencilerin çalışmalarını takip ederek eksikliklerini belirttikleri söylenebilir.

Öğretmen anketinin 23. maddesinde yer alan *“Öğrencilerin proje çalışmasındaki performansıyla ilgili bilgileri, ailesiyle paylaşırım”* ifadesine öğretmenlerin %7,2'si (n=19) hiç katılmıyorum, %30,6'sı (n=81) katılmıyorum, %14,0'ü (n=37) kararsızım, %41,1'i (n=109) katılıyorum, %7,2'si (n=19) tamamen katılıyorum şeklinde görüş belirtmişlerdir. Verilen cevapların ortalamaları incelendiğinde 3,11 ortalama ile *“Kararsızım”* aralığına denk gelmektedir (Bkz. Tablo 4.1.). Tablo 4.1.'e göre öğretmenler, Türkçe proje çalışmaları sürecinde, öğrencilerin performansıyla ilgili bilgileri ailesiyle paylaşılması konusunda kararsız kaldıklarını belirtmektedir. Ancak kararsızlığın yönünü belirlemek için öğretmen anketinin bu maddesine verilen cevapların yerleşim yeri değişkenine göre frekans dağılımı incelendiğinde (Bkz. EK 14); köyde görev yapan öğretmenlerin toplamda %46,1'i katılmıyorum, %19,2'si kararsızım ve %34,7'si katılıyorum yönünde görüş belirttikleri görülmektedir. Köyde görev yapan öğretmen görüşlerinin frekans değerlendirmesi yapıldığında %46,1 oranında öğrencilerin Türkçe proje çalışmasındaki performansıyla ilgili bilgilerin,

ailesiyle paylaşıldığı görüşüne katılmadıkları yönünde en fazla görüş belirttikleri görülmektedir. Şehirde görev yapan öğretmenlerin ise toplamda %34,2'si katılmıyorum, %11,8'i kararsızım ve %54,0'ü katılıyorum yönünde görüş belirttikleri görülmektedir. Şehirde görev yapan öğretmenlerin frekans değerlendirmesi yapıldığında %54,0 oranında öğrencilerin Türkçe proje çalışmasındaki performansıyla ilgili bilgilerin, ailesiyle paylaşıldığı yönünde en fazla görüş belirttikleri görülmektedir. EK 14'te verilen tabloya göre öğretmenler genel itibari ile kararsız kalsa da, şehirdeki öğretmenler öğrencilerin Türkçe proje çalışmasındaki performansıyla ilgili bilgilerin ailesiyle paylaşıldığı yönünde görüş belirtirken; köydeki öğretmenler bunun tersi yönde olan Türkçe proje çalışmasındaki performansıyla ilgili bilgileri, ailesiyle paylaşılmadığı yönünde görüş belirtmiştir.

Öğretmen anketinin 23. maddesi literatüre göre değerlendirildiğinde; İKY (2008)'nin 38. maddesine göre herhangi bir nedenle proje ve performans görevini zamanında teslim edemeyen öğrencinin durumu velisine bildirilir. Veli, öğrencinin bunlara katılamama veya zamanında teslim edememe gerekçesini, en geç beş iş günü içinde okul yönetimine yazılı olarak bildirir. İlköğretim Türkçe Dersi Öğretim Programı ve Kılavuzu (2009: 9)'nda da; dil becerileri bir bütünlük ve devamlılık gösterdiğinden, öğretmen öğrencilerin aileleriyle iş birliği içinde olması ve okul dışında da bu becerilerin geliştirilmesini sağlayıcı etkinlikler düzenlemesi gerektiği vurgulanmıştır. Öz (2001)'e göre, Türkçe öğretimi becerileri kazandırılırken öğretmen; velilerle işbirliği içinde olmalıdır ve ancak yapılandırmacı yaklaşımda öğretmen, öğrenci, veli devamlı etkileşim içinde bulunmaktadır. Vaiz (2003: 46)'e göre de değerlendirme aşamasına aktif olarak öğretmen, öğrenci ve veli katılmalıdır. Moursund (1999), proje çalışmalarında öğretmenin ailelere, öğrencilerin performanslarıyla ilgili değişiklikler hakkında anlamlı bilgiler verdiğini ve öğrencilere yeni becerileri denemeleri ve zararsız, karmaşık davranışları model almalarına izin verdiğini belirtmektedir (akt. Demirhan, 2002: 15). Ancak Kurak (2009: 71, 77)'in yaptığı çalışmada öğretmenlerin proje değerlendirme sürecine aileleri dâhil etmediğine yönelik görüş belirttiği sonucuna ulaşılmıştır. Şahin (2009: 92) de yaptığı araştırmada da öğretmenler, proje çalışmalarında öğrencilerin performanslarıyla ilgili bilgilerin aileyle paylaşılmasına katılmadıkları yönünde görüş belirtmişlerdir. Bu çalışmada da öğretmenlerin *“Öğrencilerin proje çalışmasındaki performansıyla ilgili bilgileri, ailesiyle paylaşırım”*

maddesine verdikleri cevaplar doğrultusunda kararsız olduğu görülmektedir. Ancak öğretmen görüşleri anketinin bu maddesinin yerleşim yeri değişkenine göre frekans verileri değerlendirildiğinde şehirde görev yapan öğretmenlerin köyde görev yapan öğretmenlere göre daha fazla oranda öğrencilerin Türkçe proje çalışmasındaki performansı ile ilgili bilgileri, ailesiyle paylaştığı söylenebilir.

Öğretmen anketinin 24. maddesinde yer alan “*Projeler tamamlandıktan sonra sınıfta sunulur*” ifadesine öğretmenlerin %0,4’ü (n=1) hiç katılmıyorum, %8,7’si (n=23) katılmıyorum, %9,1’i (n=24) kararsızım, %58,1’i (n=154) katılıyorum, %23,8’i (n=63) tamamen katılıyorum şeklinde görüş belirtmişlerdir. Verilen cevapların ortalamaları incelendiğinde 3,96 ortalama ile “Katılıyorum” aralığına denk gelmektedir (Bkz. Tablo 4.1.). Tablo 4.1.’e göre öğretmenler, Türkçe proje çalışmaları tamamlandıktan sonra sınıfta sunulduğunu belirtmektedir.

Öğretmen anketinin 24. maddesi literatüre göre değerlendirildiğinde; Yurtluk (2003: 11), proje çalışmalarında amacın daha çok ders kitabına bağlı olarak yapılan derslerin yerine sorun ve konu üzerinde derinlemesine bilgiye ulaşabilecek, aktarabilecek, yazılı ve görsel araçlarla sunumlar yapabilecek bireyler yetiştirmek olduğunu belirtmektedir. Vaiz (2003: 46), değerlendirme sürecinde öğrenciler verilen süreyi tam olarak kullanarak, proje amaçları doğrultusunda hazırladıkları raporu arkadaşlarına sunduklarını belirtmektedir. Demirel ve diğerleri (2001: 879) de öğrenciler, öğrenme süreci boyunca yaptıkları çalışmaları doküman haline getirerek bu dokümanları bir proje olarak çalışmalarının sonunda sunduklarını belirtmiştir. Katz, projelerin sunum bölümünün öğrenmeyi ve proje boyunca olan deneyimleri değerlendirmeye ilgili olduğunu belirtmektedir. Kant’a göre sunumda öğrenciler ve öğretmenler projelerini sınıflara, ailelere ve komitelere sunumlar yaparak sonuçlandırma etkinlikleri düzenlerler. Çocuklara mutlaka çalışmalarını sunma şansı verilmeli ve diğer insanlarla onların deneyimlerini paylaşmak için davet edilmelidir. Çalışmaları paylaşmak için davet etmenin yanında, çocukların öğrendiklerinden neler çıkardıkları, sentezledikleri ve nasıl tepki gösterdiklerine imkân sağlamak da oldukça önemlidir (akt. Çiftçi, 2006: 51). Korkmaz ve Kaptan (2001: 196)’a göre sunular sınıfta ya da belirlenen diğer yerlerde yapılabilir. Öğretmen tarafından sunular koordine edilir. Öğrenciler ise bu aşamada sunuyu yapanlara geribildirim vereceklerdir. Kurak (2009:

62)’ın yaptığı çalışmada öğretmenler öğrencilerinin hazırladıkları projeleri bitirdikten sonra sınıfa sunduklarına yönelik görüş belirttiği sonucuna ulaşılmıştır. Bu çalışmada da öğretmenlerin “*Projeler tamamlandıktan sonra sınıfta sunulur*” maddesine verdikleri cevaplar doğrultusunda, Türkçe proje çalışmalarının tamamlandıktan sonra sınıfta sunulduğu söylenebilir. Türkçe dersi projelerinin özellikle değerlendirme sürecinde projeyi hazırlayan öğrenciler tarafından hazırlanan proje raporlarının ve sonuçlarının diğer öğrencilere sunmaları hem projeyi hazırlayanın öğrendiklerini pekiştirmesini, yeni beceriler kazanmasını, diğer insanlarla deneyimlerini paylaşmasını hem diğer öğrencilerin öğrenmelerine, sentez yapabilmelerine hem de öğretmenin değerlendirme ve geribildirim verebilmesine katkı sağlayabilir. Bu çalışmada ortaya çıkan projeler tamamlandıktan sonra diğer öğrencilere de sunulduğunu sonucu olumlu bir uygulama olarak yorumlanabilir.

Öğretmen anketinin 25. maddesinde yer alan “*Proje değerlendirmelerinde öğrencilere öz değerlendirme yaptırırım*” ifadesine öğretmenlerin %1,9’u (n=5) hiç katılmıyorum, %13,6’sı (n=36) katılmıyorum, %13,2’si (n=35) kararsızım, %57,0’si (n=151) katılıyorum, %14,3’ü (n=38) tamamen katılıyorum şeklinde görüş belirtmişlerdir. Verilen cevapların ortalamaları incelendiğinde 3,68 ortalama ile “Katılıyorum” aralığına denk gelmektedir (Bkz. Tablo 4.1.). Tablo 4.1.’e göre öğretmenler, Türkçe proje çalışmalarının değerlendirmesinde öğrencilere öz değerlendirme yaptırdıklarını belirtmektedir.

Öğretmen anketinin 25. maddesi literatüre göre değerlendirildiğinde; İlköğretim Türkçe Dersi Öğretim Programı ve Kılavuzu (2009: 79)’nda; istenen amaçlara ulaşabilmesinin yapılan etkinliklerin değerlendirilmesiyle mümkün olduğu belirtilerek öğrencinin kendini değerlendirme ölçütlerine yer verilmiştir. Böylece yalnızca öğretmenin değil, öğrencinin kendisinin ve arkadaşlarının da bu sürece katılması amaçlanmıştır. Öğretmen, öğrencilerin öğrenme etkinlikleri içindeki gelişimlerini izler, değerlendirir, onları kendilerini değerlendirmeye özendirir. Bu tutum öğrencilerin eleştirme, değerlendirme ve yorumlama becerilerinin gelişmesine de yardımcı olacaktır. Yapılandırmacı yaklaşım, öğrencilerin öğrendikleri bilgilerin sahibi olmalarını sağlar. Bu nedenle öğrenciler değerlendirme aşamasında da söz sahibi olmalıdır. Ürün ve süreç bireyin performansı ile birlikte değerlendirilir. Değerlendirmede öğrenen etkin bir role

sahiptir ve en iyi değerlendirme, öğrenenlerinin kendilerini değerlendirmesi ve soruların cevaplarını kendilerinin bulmalarıdır (Demirel, 2003: 39; Erdem, 2005: 71). Kurak (2009: 67)'ın yaptığı çalışmada öğretmenler proje değerlendirme sürecine öğrencileri de dâhil ettiklerine yönelik görüş belirttiği sonucuna ulaşılmıştır. Bu çalışmada da öğretmenlerin “*Proje değerlendirmelerinde öğrencilere öz değerlendirme yaptırırım*” maddesine verdikleri cevaplar doğrultusunda, öğretmenlerin Türkçe proje çalışmalarını değerlendirirken öğrencilere öz değerlendirme yaptırdıkları söylenebilir.

4.2. Öğretmenlerin Görüşlerine Göre; Türkçe Dersinde Yapılan Proje Çalışmaları İle İlgili “Hazırlattığı Proje Sayısı, Okulun Bulunduğu Yerleşim Yeri, Cinsiyet, Mesleki Kıdem ve Mezun Olunan Bölüm” Değişkenleri Açısından Elde Edilen Bulgular ve Yorumlar

Bu bölümde, Türkçe dersinde yapılan proje çalışmaları ile ilgili *öğretmen görüşleri anketi*, ankete katılan öğretmenlerin “hazırlattığı proje sayısı, okulun bulunduğu yerleşim yeri, cinsiyet, mesleki kıdem ve mezun olunan bölüm” değişkenlerine göre analiz edilerek tablolar halinde verilmiştir.

Araştırmaya katılan öğretmenlerin görüşleri, Türkçe dersinde yapılan proje çalışmaları ile ilgili hazırlattığı proje sayısı değişkeni açısından analiz edilmiş ve Tablo 4.2.'de sunulmuştur:

Tablo 4.2.

Öğretmenlerin Görüşlerine Göre; Türkçe Dersinde Yapılan Proje Çalışmaları İle İlgili Hazırlattığı Proje Sayısı Değişkeni Açısından Elde Edilen Bulgular

Alt Boyutlar	Hazırlattığı Proje Sayısı	N	$\bar{X}$	SS	df	F	p
Projenin Öneme İlişkin Görüşler	1-50	125	41,94	6,253	4	0,068	0,991
	51-100	43	41,4	6,048			
	101-200	48	41,96	6,448			
	201-300	21	41,81	7,947			
	301 ve üzeri	28	42,07	8,014			
	Toplam	265	41,86	6,556			

Tablo 4.2. (Devamı)

	1-50	125	35,34	4,699			
Öğretmenlerin Proje	51-100	43	34,33	5,177			
Çalışmalarını	101-200	48	35,25	4,344	4	0,174	0,174
Uygulama	201-300	21	36,33	5,553			
Düzeyleri	301 ve üzeri	28	37,04	4,194			
	Toplam	265	35,42	4,762			
	1-50	125	13,18	2,492			
Öğrencilerin Proje	51-100	43	13,58	1,991			
Çalışmalarını	101-200	48	13,25	2,217	4	0,365	0,365
Uygulama	201-300	21	13,76	3,015			
Düzeyleri	301 ve üzeri	28	14,11	2,587			
	Toplam	265	13,4	2,427			

Tablo 4.2.'de görüldüğü gibi; araştırmaya katılan öğretmenlerin verdikleri cevaplar *hazırlattıkları proje sayısı* değişkeni bakımından anketin alt boyutlarına göre ANOVA testiyle analiz edilmiştir. Yapılan analizler sonucunda projenin önemi, öğretmenlerin proje çalışmalarını uygulatma düzeyleri ve öğrencilerin proje çalışmalarını uygulama düzeyleri boyutlarında öğretmenlerin hazırlattıkları proje sayılarına göre anlamlı farklılığın ($p>,05$) ortaya çıkmadığı görülmektedir (Bkz. Tablo 4.2.). Bu bulgular doğrultusunda öğretmenlerin hazırlatmış oldukları proje sayılarının gerek projenin önemi, gerek öğrencilerin proje çalışmalarını uygulama düzeyleri ve gerekse öğretmenlerin proje çalışmalarını uygulatma düzeyleri konusundaki görüşlerinin değişmediği söylenebilir.

Araştırmaya katılan öğretmenlerin görüşleri, Türkçe dersinde yapılan proje çalışmaları ile ilgili okulun bulunduğu yerleşim yeri değişkeni açısından analiz edilmiş ve Tablo 4.3.'te sunulmuştur:

Tablo 4.3.

Öğretmenlerin Görüşlerine Göre; Türkçe Dersinde Yapılan Proje Çalışmaları İle İlgili Okulun Bulunduğu Yerleşim Yeri Değişkeni Açısından Elde Edilen Bulgular

Alt Boyutlar	Okulun Yerleşim Yeri	N	$\bar{X}$	SS	t	df	p
Projenin Öneme İlişkin Görüşler	Köy	78	41,27	7,008	-,948	263	,34
	Şehir	187	42,11	6,362			
	Toplam	265					
Öğretmenlerin Proje Çalışmalarını Uygulatma Düzeylerine İlişkin Görüşler	Köy	78	34,17	4,841	-2,800	263	,00
	Şehir	187	35,94	4,642			
	Toplam	265					
Öğrencilerin Proje Çalışmalarını Uygulama Düzeylerine İlişkin Görüşler	Köy	78	12,49	2,459	-4,068	263	,00
	Şehir	187	13,78	2,316			
	Toplam	265					

Tablo 4.3.'te görüldüğü gibi; araştırmaya katılan öğretmenlerin verdikleri cevaplar okulun bulunduğu yerleşim yeri değişkeni bakımından anketin alt boyutlarına göre t testi ile analiz edilmiştir. Yapılan analizler sonucunda projenin önemi boyutunda anlamlı farklılık ($p>,05$) ortaya çıkmamış olup; öğretmenlerin proje çalışmalarını uygulatma düzeyleri ve öğrencilerin proje çalışmalarını uygulama düzeyleri alt boyutlarında okulun bulunduğu yerleşim yeri değişkenine göre anlamlı farklılığın ($p\leq,05$) ortaya çıktığı görülmektedir (Bkz. Tablo 4.3.). Anlamlı farklılık meydana gelen öğretmenlerin proje çalışmalarını uygulatma düzeyleri ve öğrencilerin proje çalışmalarını uygulama düzeyleri alt boyutlarında okulun bulunduğu yerleşim yeri değişkenine ait aritmetik ortalamalar incelenmiştir. Buna göre öğretmenlerin proje çalışmalarını uygulatma düzeyleri alt boyutunda köy ve şehir yerleşim yeri değişkenleri arasında yerleşim yeri şehir olanlar lehine, öğrencilerin proje çalışmalarını uygulama düzeyleri alt boyutunda köy ve şehir yerleşim yeri değişkenleri arasında yine yerleşim

yeri şehir olanlar lehine anlamlı farklılığın ortaya çıktığı görülmektedir. Öğretmen anketinin bu bulguları doğrultusunda, öğretmenler tarafından projenin önemli olduğu kabul edilirken, şehirdeki öğretmenlerin köydeki öğretmenlere göre Türkçe proje çalışmalarını daha etkin uygulattığı, şehirdeki öğrencilerin de köydeki öğrencilere göre Türkçe proje çalışmalarını daha etkin uyguladığı söylenebilir.

Araştırmaya katılan öğretmenlerin görüşleri, Türkçe dersinde yapılan proje çalışmaları ile ilgili cinsiyet değişkeni açısından analiz edilmiş ve Tablo 4.4.'te sunulmuştur:

Tablo 4.4.

Öğretmenlerin Görüşlerine Göre; Türkçe Dersinde Yapılan Proje Çalışmaları İle İlgili Cinsiyet Değişkeni Açısından Elde Edilen Bulgular

Alt Boyutlar	Cinsiyet	N	$\bar{X}$	SS	t	df	p
Projenin Önemine İlişkin Görüşler	Bay	126	40,79	7,115	-2,548	263	,01
	Bayan	139	42,83	5,864			
	Toplam	265					
Öğretmenlerin Proje Çalışmalarını Uygulama Düzeylerine İlişkin Görüşler	Bay	126	35,26	4,617	-,510	263	,61
	Bayan	139	35,56	4,902			
	Toplam	265					
Öğrencilerin Proje Çalışmalarını Uygulama Düzeylerine İlişkin Görüşler	Bay	126	12,80	2,366	-3,924	263	,00
	Bayan	139	13,94	2,361			
	Toplam	265					

Tablo 4.4.'te görüldüğü gibi; araştırmaya katılan öğretmenlerin verdikleri cevaplar cinsiyet değişkeni bakımından anketin alt boyutlarına göre t testi ile analiz edilmiştir. Yapılan analizler sonucunda projenin önemi boyutunda ve öğrencilerin proje çalışmalarını uygulama düzeyleri alt boyutlarında cinsiyet değişkenine göre anlamlı farklılık ($p \leq 0,05$) ortaya çıkmış olup, öğretmenlerin proje çalışmalarını uygulatma

düzeyleri alt boyutunda cinsiyet değişkenine göre anlamlı farklılık ($p>,05$) ortaya çıkmamıştır (Bkz. Tablo 4.4.). Anlamlı farklılık ortaya çıkan alt boyutlarda, farklılığın hangi yönde gerçekleştiğinin tespit edilmesi amacıyla aritmetik ortalamalar incelendiğinde projenin önemi boyutunda bay ve bayan öğretmenler arasında bayan öğretmenler lehine, öğrencilerin proje çalışmalarını uygulama düzeyleri boyutunda ise bay ve bayan öğretmenler arasında yine bayan öğretmenler lehine anlamlı farklılığın ortaya çıktığı görülmektedir.

Araştırmaya katılan öğretmenlerin görüşleri, Türkçe dersinde yapılan proje çalışmaları ile ilgili mesleki kıdem değişkeni açısından analiz edilmiş ve Tablo 4.5.'te sunulmuştur:

Tablo 4.5.

Öğretmenlerin Görüşlerine Göre; Türkçe Dersinde Yapılan Proje Çalışmaları İle İlgili Mesleki Kıdem Değişkeni Açısından Elde Edilen Bulgular

Alt Boyutlar	Mesleki Kıdem	N	$\bar{X}$	SS	df	F	p	Anlamlı Fark
Projenin Önemine İlişkin Görüşler	1- 0-5 Yıl	57	41,30	6,974	4	1,612	,172	--
	2- 6-10 Yıl	102	41,11	6,952				
	3- 11-15 Yıl	65	42,17	5,787				
	4- 16-20 Yıl	17	43,88	3,371				
	5- 21 Yıl ve Üstü	24	44,13	7,048				
	Toplam	265	41,86	6,556				
Öğretmenlerin Proje Çalışmalarını Uygulama Düzeylerine İlişkin Görüşler	1- 0-5 Yıl	57	34,63	5,009	4	2,777	,027	1*5 2*5
	2- 6-10 Yıl	102	34,75	4,864				
	3- 11-15 Yıl	65	36,05	4,414				
	4- 16-20 Yıl	17	36,65	3,372				
	5- 21 Yıl ve Üstü	24	37,58	4,745				
	Toplam	265	35,42	4,762				

Tablo 4.5. (Devamı)

Öğrencilerin	1- 0-5 Yıl	57	12,98	2,642				
Proje	2- 6-10 Yıl	102	13,29	2,432				
Çalışmalarını	3- 11-15 Yıl	65	13,95	2,420				
Uygulama	4- 16-20 Yıl	17	13,29	1,724	4	1,331	,259	--
Düzeylerine	5- 21 Yıl ve Üstü	24	13,42	2,225				
İlişkin								
Görüşler	Toplam	265	13,40	2,427				

Tablo 4.5.'te görüldüğü gibi; araştırmaya katılan öğretmenlerin verdikleri cevaplar öğretmenlerin kıdemi değişkeni bakımından anketin alt boyutlarına göre ANOVA testiyle analiz edilmiştir. Yapılan analizler sonucunda projenin önemi, öğrencilerin proje çalışmalarını uygulama düzeyleri ($p>,05$) alt boyutlarında kıdem değişkenine göre anlamlı farklılık ortaya çıkmamış, öğretmenlerin proje çalışmalarını uygulatma düzeyleri alt boyutlarında ise öğretmenlerin kıdemleri değişkenine göre anlamlı farklılığın ($p\leq,05$) ortaya çıktığı görülmektedir (Bkz. Tablo 4.5.). Ortaya çıkan anlamlı farklılığın hangi alt boyutlar arasında meydana geldiğini tespit etmek amacıyla yapılan Tukey testi sonucunda farklılığın; kıdem yılı 0-5 yıl olan öğretmenler ile 21 yıl ve üstü olan öğretmenler arasında 21 yıl ve üstü olan öğretmenler lehine gerçekleştiği, kıdem yılı 6-10 yıl olan öğretmenler ile 21 yıl ve üstü olan öğretmenler arasında yine 21 yıl ve üstü olan öğretmenler lehine gerçekleştiği görülmektedir.

Araştırmaya katılan öğretmenlerin görüşleri, Türkçe dersinde yapılan proje çalışmaları ile ilgili mezun olunan bölüm değişkeni açısından analiz edilmiş ve Tablo 4.6.'te sunulmuştur:

Tablo 4.6.

Öğretmenlerin Görüşlerine Göre; Türkçe Dersinde Yapılan Proje Çalışmaları İle İlgili Mezun Olunan Bölüm Değişkeni Açısından Elde Edilen Bulgular

Alt Boyutlar	Mezun	N	$\bar{X}$	SS	t	df	p
	Olunan Bölüm						
Projenin Öneme İlişkin Görüşler	Türkçe	182	41,40	7,139	-1,695	263	,09
	Öğretmenliği						
	Diğer	83	42,87	4,941			
	Toplam	265					
Öğretmenlerin Proje Çalışmalarını Uygulatma Düzeylerine İlişkin Görüşler	Türkçe	182	35,36	4,842	-,284	263	,77
	Öğretmenliği						
	Diğer	83	35,54	4,607			
	Toplam	265					
Öğrencilerin Proje Çalışmalarını Uygulama Düzeylerine İlişkin Görüşler	Türkçe	182	13,49	2,491	,884	263	,34
	Öğretmenliği						
	Diğer	83	13,20	2,283			
	Toplam	265					

Tablo 4.6.'da görüldüğü gibi; araştırmaya katılan öğretmenlerin verdikleri cevaplar mezun olunan bölüm değişkeni bakımından anketin alt boyutlarına göre t testi ile analiz edilmiştir. Yapılan analizler sonucunda projenin önemi, öğretmenlerin proje çalışmalarını uygulatma düzeyleri ve öğrencilerin proje çalışmalarını uygulama düzeyleri alt boyutlarında bölüm değişkenine göre anlamlı farklılığın ($p>,05$) ortaya çıkmadığı görülmektedir (Bkz. Tablo 4.6.).

4.3. Öğrencilerin Türkçe Dersinde Yapılan Proje Çalışmaları İle İlgili Görüşlerine İlişkin Bulgular

Bu bölümde araştırmaya katılan öğrencilerin, Türkçe dersinde yapılan proje çalışmaları ile ilgili öğrenci görüşleri anketinde belirttikleri maddelerin frekans dağılımları, dağılım yüzdeleri ve aritmetik ortalamalarına ilişkin bulgular Tablo 4.7.'de verilmiştir. Bu bulgular madde puan aralıkları hesaplamasına göre yorumlanmıştır. Öğretmen görüşleri anketi ile öğrenci görüşleri anketi birbirine paralel hazırlandığından aynı maddeler için literatür ve Türkçe dersi programını ele alan ayrıca bir karşılaştırmaya gidilmemiştir. Sadece öğretmen anketindeki maddelerde karşılığı bulunmayan 9. maddenin literatüre göre değerlendirmesi yapılmıştır.

Araştırmaya katılan öğrencilerin Türkçe dersinde yapılan proje çalışmaları ile ilgili belirttikleri görüşleri Tablo 4.7.'de frekans ve yanıt yüzdeleri biçiminde özetlenmiştir:

Tablo 4.7.

Öğrencilerin Türkçe Dersinde Yapılan Proje Çalışmaları İle İlgili Görüşlerine İlişkin Bulgular

Anket Maddesi		Hiç Katılmıyorum (1)		Katkılmıyorum (2)		Kararsızım (3)		Katılıyorum (4)		Tamamen Katılıyorum (5)			
		N	%	N	%	N	%	N	%	N	%		
Projenin Öneme İlişkin Görüşler													
1	Türkçe projelerini severek yaparım.	8	,7	8	,7	36	3,0	376	31,3	758	63,1	4,54	Tamamen Katılıyorum
2	Proje çalışmalarında yeni bilgi ve beceriler öğrenirim.	1	,1	11	,9	62	5,2	393	32,7	734	61,1	4,54	Tamamen Katılıyorum
3	Projelerde öğrendiklerimi daha kolay ve çabuk hatırlarım.	9	,7	21	1,7	205	17,1	456	38,0	510	42,5	4,20	Tamamen Katılıyorum
4	Projelerde öğrendiklerimi günlük hayatta kolaylıkla kullanabilirim.	32	2,7	42	3,5	275	22,9	453	37,7	399	33,2	3,95	Katılıyorum

Tablo 4.7. (Devamı)

5	Projeler, Türkçe dersi konularını öğrenmemde faydalı olur.	5	,4	22	1,8	83	6,9	402	33,5	689	57,4	4,46	Tamamen Katılıyorum
6	Projelerin ilgi ve yeteneklerimi ortaya çıkardığını düşünüyorum.	13	1,1	40	3,3	190	15,8	456	38,0	502	41,8	4,16	Katılıyorum
7	Türkçe dersinde proje yapmayı gereksiz buluyorum.	917	76,4	214	17,8	53	4,4	13	1,1	4	,3	0,31	Hiç Katılmıyorum
8	Projelerde diğer derslerde öğrendiğim bilgilerden de yararlanırım.	46	3,8	42	3,5	165	13,7	433	36,1	515	42,9	4,11	Katılıyorum
Öğrencilerin Proje Çalışmalarını Uygulama Düzeylerine İlişkin Görüşler													
9	Proje konusunda kendimi yeterli buluyorum.	49	4,1	33	2,7	165	13,7	429	35,7	525	43,7	4,12	Katılıyorum
10	Proje için gerekli araç gereçleri temin etmekte zorlanırım.	523	43,5	291	24,2	179	14,9	141	11,7	67	5,6	1,12	Hiç Katılmıyorum
11	Projeler beni araştırma yapmaya yönlendirir.	34	2,8	37	3,1	101	8,4	387	32,2	642	53,5	4,30	Tamamen Katılıyorum
12	Projemi özen göstererek (titizlikle) hazırlarım.	15	1,2	22	1,8	47	3,9	215	17,9	902	75,1	4,64	Tamamen Katılıyorum
13	Projemi belirlenen sürede tamamlayarak teslim ederim.	10	,8	28	2,3	71	5,9	241	20,1	851	70,9	4,58	Tamamen Katılıyorum
Öğretmenlerin Proje Çalışmalarını Uygulama Düzeylerine İlişkin Görüşler													
14	Öğretmenimiz, proje hazırlarken takip edeceğimiz adımları gösteren yönerge verir.	73	6,1	77	6,4	77	6,4	332	27,6	588	49,0	4,07	Katılıyorum
15	Öğretmenimiz, proje sürecinde yararlanılabilecek kaynakların listesini verir.	135	11,2	184	15,3	240	20,0	321	26,7	321	26,7	3,42	Katılıyorum

Tablo 4.7. (Devamı)

16	Öğretmenimiz, proje konusu ile birlikte değerlendirme kriterlerini de verir.	102	8,5	110	9,2	229	19,1	343	28,6	417	34,7	3,72	Katılıyorum
17	Öğretmenimiz, proje sürecinde çalışmalarımızı takip ederek eksikliklerimizi belirtir.	79	6,6	98	8,2	176	14,7	349	29,1	499	41,5	3,91	Katılıyorum
18	Projemi bitirdikten sonra sınıftaki arkadaşlarıma sunarım.	107	8,9	121	10,1	196	16,3	351	29,2	426	35,5	3,72	Katılıyorum
19	Öğretmenim projemi değerlendirirken, bana öz değerlendirme yaptırır.	168	14,0	144	12,0	297	24,7	307	25,6	285	23,7	3,33	Kararsızım

Öğrenci anketinin 1. maddesinde yer alan “*Türkçe projelerini severek yaparım*” ifadesine öğrencilerin %0,7’si (n=8) hiç katılmıyorum, %0,7’si (n=8) katılmıyorum, %3’ü (n=36) kararsızım, %31,3’ü (n=376) katılıyorum, %63,1’i (n=758) tamamen katılıyorum şeklinde görüş belirtmişlerdir. Verilen cevapların ortalamaları incelendiğinde 4,54 ortalama ile “Tamamen Katılıyorum” aralığına denk gelmektedir (Bkz. Tablo 4.7.). Tablo 4.7’ye göre, öğrenciler Türkçe projelerini severek yaptıklarını belirtmişlerdir. Bu çalışma sonuçlarına paralel bir sonuç bulan Kurak (2009: 79)’ın çalışmasında ise öğrencilerin büyük çoğunluğu zorunlu olmasa da bir proje çalışması hazırlamayı istedikleri sonucuna ulaşmıştır.

Öğrenci anketinin 2. maddesinde yer alan “*Proje çalışmalarında yeni bilgi ve beceriler öğrenirim*” ifadesine öğrencilerin %0,1’i (n=1) hiç katılmıyorum, %0,9’u (n=11) katılmıyorum, %5,2’si (n=62) kararsızım, %32,7’si (n=393) katılıyorum, %61,1’i (n=734) tamamen katılıyorum şeklinde görüş belirtmişlerdir. Verilen cevapların ortalamaları incelendiğinde 4,54 ortalama ile “Tamamen Katılıyorum” aralığına denk gelmektedir (Bkz. Tablo 4.7.). Tablo 4.7’ye göre, öğrenciler Türkçe proje çalışmalarında yeni bilgi ve beceriler öğrendiklerini belirtmiştir. Bu sonuca paralel olarak Kurak (2009: 79)’ın çalışmasında da öğrencilerin, proje çalışmalarının problem

çözme, karar verme, yaratıcı ve eleştirel düşünme gibi becerilerini geliştirdikleri sonucuna ulaşılmıştır.

Öğrenci anketinin 3. maddesinde yer alan “*Projelerde öğrendiklerimi daha kolay ve çabuk hatırlarım*” ifadesine öğrencilerin %0,7’si (n=9) hiç katılmıyorum, %1,7’si (n=21) katılmıyorum, %17,1’i (n=205) kararsızım, %38,0’i (n=456) katılıyorum, %42,5’i (n=510) tamamen katılıyorum şeklinde görüş belirtmişlerdir. Verilen cevapların ortalamaları incelendiğinde 4,20 ortalama ile “Tamamen Katılıyorum” aralığına denk gelmektedir (Bkz. Tablo 4.7.). Tablo 4.7’ye göre, öğrenciler Türkçe proje çalışmalarında öğrendiklerini daha kolay ve çabuk hatırladıklarını belirtmiştir. Ancak Şahin (2009: 91)’in yaptığı çalışmada öğrencilerin, “Projelerle öğrendiklerimi kolay hatırlıyorum” maddesine kararsız olduklarına yönelik görüş belirttiği sonucuna ulaşılmıştır.

Öğrenci anketinin 4. maddesinde yer alan “*Projelerde öğrendiklerimi günlük hayatta kolaylıkla kullanabilirim*” ifadesine öğrencilerin %2,7’si (n=32) hiç katılmıyorum, %3,5’i (n=42) katılmıyorum, %22,9’u (n=275) kararsızım, %37,7’si (n=453) katılıyorum, %33,2’si (n=399) tamamen katılıyorum şeklinde görüş belirtmişlerdir. Verilen cevapların ortalamaları incelendiğinde 3,95 ortalama ile “Katılıyorum” aralığına denk gelmektedir (Bkz. Tablo 4.7.). Tablo 4.7’ye göre, öğrenciler Türkçe Proje çalışmalarında öğrendiklerini günlük hayatta kolaylıkla kullanabildiklerini belirtmiştir. Öğrencilerin yaptığı proje çalışmalarının öğretmen ve öğrenci görüşlerine göre değerlendirilmesine yönelik bir çalışma yapan Kurak (2009: 87)’in çalışmasında da öğrencilerin öğretmenlerinin günlük yaşamda uygulanabilir proje çalışmaları verdiğine yönelik görüş belirttikleri sonucuna ulaşılmıştır.

Öğrenci anketinin 5. maddesinde yer alan “*Projeler, Türkçe dersi konularını öğrenmemde faydalı olur*” ifadesine öğrencilerin %0,4’ü (n=5) hiç katılmıyorum, %1,8’i (n=22) katılmıyorum, %6,9’u (n=83) kararsızım, %33,5’i (n=402) katılıyorum, %57,4’ü (n=689) tamamen katılıyorum şeklinde görüş belirtmişlerdir. Verilen cevapların ortalamaları incelendiğinde 4,46 ortalama ile “Tamamen Katılıyorum” aralığına denk gelmektedir (Bkz. Tablo 4.7.). Tablo 4.7’ye göre, öğrenciler Türkçe proje çalışmalarının Türkçe dersi konularını öğrenmelerinde faydalı olduğunu belirtmiştir.

Kurak (2009: 87)'ın çalışmasında da öğrenciler proje çalışmalarının bilgileri kalıcı bir şekilde öğrenmelerinde büyük bir öneme sahip olduğuna yönelik görüş belirttikleri sonucuna ulaşmıştır.

Öğrenci anketinin 6. maddesinde yer alan “*Projelerin ilgi ve yeteneklerimi ortaya çıkardığını düşünüyorum*” ifadesine öğrencilerin %1,1'i (n=13) hiç katılmıyorum, %3,3'ü (n=40) katılmıyorum, %15,8'i (n=190) kararsızım, %38,0'i (n=456) katılıyorum, %41,8'i (n=502) tamamen katılıyorum şeklinde görüş belirtmişlerdir. Verilen cevapların ortalamaları incelendiğinde 4,16 ortalama ile “Katılıyorum” aralığına denk gelmektedir (Bkz. Tablo 4.7.). Tablo 4.7'ye göre, öğrenciler Türkçe Proje çalışmalarının ilgi ve yeteneklerini ortaya çıkardığını düşünmektedir. Kurak (2009: 88)'ın çalışmasında da öğrencilerin proje çalışmalarının ilgi ve yeteneklerini ortaya çıkardığına yönelik görüş belirttikleri sonucuna ulaşmıştır.

Öğrenci anketinin 7. maddesinde yer alan “*Türkçe dersinde proje yapmayı gereksiz buluyorum*” ifadesine öğrencilerin %76,4'ü (n=917) hiç katılmıyorum, %17,8'i (n=214) katılmıyorum, %4,4'ü (n=53) kararsızım, %1,1'i (n=13) katılıyorum, %0,3'i (n=4) tamamen katılıyorum şeklinde görüş belirtmişlerdir. Verilen cevapların ortalamaları incelendiğinde 0,31 ortalama ile “Hiç Katılmıyorum” aralığına denk gelmektedir (Bkz. Tablo 4.7.). Tablo 4.7'ye göre öğrencilerin büyük çoğunluğu, Türkçe dersinde proje yapmayı gerekli bulduklarını belirtmektedir. Kurak (2009: 80)'ın çalışmasında da öğrenciler, “Proje çalışmalarının programdan kaldırılması gerektiğini düşünüyorum” ifadesine kesinlikle katılmayanların oranı en yüksek iken; katılanlar ile katılmayanların oranının da birbirine çok yakın olduğu sonucuna ulaşılmış ve öğrencilerin proje çalışmalarının programdan kaldırılmamasına yönelik görüş belirttikleri sonucuna ulaşmıştır.

Öğrenci anketinin 8. maddesinde yer alan “*Projelerde diğer derslerde öğrendiğim bilgilerden de yararlanırım*” ifadesine öğrencilerin %3,8'i (n=46) hiç katılmıyorum, %3,5'i (n=42) katılmıyorum, %13,7'si (n=165) kararsızım, %36,1'i (n=433) katılıyorum, %42,9'u (n=515) tamamen katılıyorum şeklinde görüş belirtmişlerdir. Verilen cevapların ortalamaları incelendiğinde 4,11 ortalama ile “Katılıyorum” aralığına denk gelmektedir (Bkz. Tablo 4.7.). Tablo 4.7'ye göre,

öğrenciler Türkçe proje çalışmalarında diğer derslerde öğrendikleri bilgilerden de yararlandıklarını belirtmiştir.

Öğrenci anketinin 9. maddesinde yer alan “*Proje konusunda kendimi yeterli buluyorum*” ifadesine öğrencilerin %4,1’i (n=49) hiç katılmıyorum, %2,7’si (n=33) katılmıyorum, %13,7’si (n=165) kararsızım, %35,7’si (n=429) katılıyorum, %43,7’u (n=525) tamamen katılıyorum şeklinde görüş belirtmişlerdir. Verilen cevapların ortalamaları incelendiğinde 4,12 ortalama ile “Katılıyorum” aralığına denk gelmektedir (Bkz. Tablo 4.7.). Tablo 4.7’ye göre, öğrenciler Türkçe proje çalışmaları konusunda kendilerini yeterli bulduklarını düşünmektedir.

Öğretmen anketinin 9. maddesi literatüre göre değerlendirildiğinde; günümüzde bireyden beklenen yeterliklere kısaca bakıldığında, bilgiye ulaşabilme, bilgiyi değerlendirebilme, bilgiyi etkili olarak kullanabilme olarak belirtilmekte; kısaca, bilgi okuryazarı olan bireyler istenmektedir (Erdem ve Akkoyunlu, 2002: 2-3). Öğrencilerin yeterlik duygusunu yaşayabilmeleri için başarıyı tatmış olmaları gerekir. Bu açıdan projeler öğrencilerin yeterlik duygularını geliştirmek için fırsatlar sunar. Korkmaz (2002: 52), proje seçiminde dikkate alınması gereken özellikleri ifade ederken öğrencilerin yaratıcılık, sorumluluk ve başarı duygusunu tatmasına uygun olması gerektiğini vurgulamaktadır. Ersoy (2006: 26) da projenin zamanının öğrencinin yaş seviyesine göre farklılık gösterdiğini belirtirken, projeler yapılırken öğrencinin zamana değil, başarı duygusuna sahip olması ve kendisiyle gurur duyması gerektiğini belirtmektedir. Bu görüşlerden anlaşılacağı gibi öğrencilerin kendilerini yeterli hissetmeleri için başarı duygusuna sahip olmaları gerekmektedir. Bu çalışma sonucunda da öğrencilerin “*Proje konusunda kendimi yeterli buluyorum*” maddesine verdikleri cevaplar doğrultusunda öğrencilerin Türkçe proje çalışmalarında kendilerini yeterli buldukları söylenebilir. Türkçe öğretiminde bilgiye ulaşabilen, bilgiyi değerlendirebilen ve kullanabilen bireylerin yeterli olabileceği söylenebilir. Öğrencilerin kendilerini yeterli görmelerinin bir nedeni de başardıklarını hissetmeleri olabilir. Proje çalışmalarının sonucunda bir ürün elde edilmesi öğrencilerin kendilerini değerlendirmelerine ve yeterlikleri hakkında fikir yürütmelerine olanak sağlayabilir. Projeler öğrencinin yaş seviyesine göre farklılık gösterdiğinden, öğrencilerin kendilerini yeterli görmelerinde yaşlarına ve seviyelerine uygun projeler hazırladıkları da

söylenbilir. Bu görüşlerden anlaşılacağı gibi proje çalışmaları ile öğrencilerin kendilerini yeterli hissetmeleri için başarı duygusunu tattıkları da söylenbilir.

Öğrenci anketinin 10. maddesinde yer alan “*Proje için gerekli araç gereçleri temin etmekte zorlanırım*” ifadesine öğrencilerin %43,5’i (n=523) hiç katılmıyorum, %24,2’si (n=291) katılmıyorum, %14,9’u (n=179) kararsızım, %11,7’si (n=141) katılıyorum, %5,6’i (n=67) tamamen katılıyorum şeklinde görüş belirtmişlerdir. Verilen cevapların ortalamaları incelendiğinde 2,12 ortalama ile “Hiç Katılmıyorum” aralığına denk gelmektedir (Bkz. Tablo 4.7.). Tablo 4.7’ye göre, öğrenciler Türkçe proje çalışmaları için gerekli araç gereçleri temin etmekte zorlanmadıklarını belirtmektedir.

Öğrenci anketinin 11. maddesinde yer alan “*Projeler beni araştırma yapmaya yönlendirir*” ifadesine öğrencilerin %2,8’i (n=34) hiç katılmıyorum, %3,1’i (n=37) katılmıyorum, %8,4’ü (n=101) kararsızım, %32,2’si (n=387) katılıyorum, %53,5’i (n=642) tamamen katılıyorum şeklinde görüş belirtmişlerdir. Verilen cevapların ortalamaları incelendiğinde 4,30 ortalama ile “Tamamen Katılıyorum” aralığına denk gelmektedir (Bkz. Tablo 4.7.). Tablo 4.7’ye göre, öğrenciler Türkçe proje çalışmalarının kendilerini araştırma yapmaya yönlendirdiğini belirtmektedir. Kurak (2009: 95)’ın çalışmasında da öğrencilerin, proje çalışmalarının kendilerini araştırma ve inceleme yapmaya teşvik ettiğine yönelik görüş belirttikleri sonucuna ulaşılmıştır. Araştırma yaparak kaynaklara kendisi ulaşan ve problemleri kendisi çözen öğrenenlerde öğrenme daha kalıcı olacaktır.

Öğrenci anketinin 12. maddesinde yer alan “*Projemi özen göstererek (titizlikle) hazırlarım*” ifadesine öğrencilerin %1,2’si (n=15) hiç katılmıyorum, %1,8’i (n=22) katılmıyorum, %3,9’u (n=47) kararsızım, %17,9’u (n=215) katılıyorum, %75,1’i (n=902) tamamen katılıyorum şeklinde görüş belirtmişlerdir. Verilen cevapların ortalamaları incelendiğinde 4,64 ortalama ile “Tamamen Katılıyorum” aralığına denk gelmektedir (Bkz. Tablo 4.7.). Tablo 4.7’ye göre, öğrenciler Türkçe proje çalışmalarını özen göstererek (titizlikle) hazırladıklarını belirtmektedir.

Öğrenci anketinin 13. maddesinde yer alan “*Projemi belirlenen sürede tamamlayarak teslim ederim*” ifadesine öğrencilerin %0,8’i (n=10) hiç katılmıyorum, %2,3’ü (n=28) katılmıyorum, %5,9’u (n=71) kararsızım, %20,1’i (n=241) katılıyorum,

%70,9'u (n=851) tamamen katılıyorum şeklinde görüş belirtmişlerdir. Verilen cevapların ortalamaları incelendiğinde 4,58 ortalama ile “Tamamen Katılıyorum” aralığına denk gelmektedir (Bkz. Tablo 4.7.). Tablo 4.7'ye göre, öğrenciler Türkçe Proje çalışmalarını belirlenen sürede tamamlayarak teslim ettiklerini belirtmektedir. Kurak (2009: 95)'in çalışmasında da öğrencilerin, proje çalışmalarını belirlenen sürede tamamlayarak teslim ettiğine yönelik görüş belirttikleri sonucuna ulaşılmıştır.

Öğrenci anketinin 14. maddesinde yer alan “*Öğretmenimiz, proje hazırlarken takip edeceğimiz adımları gösteren yönerge verir*” ifadesine öğrencilerin %6,1'i (n=73) hiç katılmıyorum, %6,4'ü (n=77) katılmıyorum, %6,4'ü (n=77) kararsızım, %27,6'sı (n=332) katılıyorum, %49,0'u (n=588) tamamen katılıyorum şeklinde görüş belirtmişlerdir. Verilen cevapların ortalamaları incelendiğinde 4,07 ortalama ile “Katılıyorum” aralığına denk gelmektedir (Bkz. Tablo 4.7.). Tablo 4.7'ye göre öğrenciler, proje hazırlarken takip edecekleri adımları gösteren yönergenin öğretmenleri tarafından kendilerine verildiğini belirtmektedir. Kurak (2009: 125)'in çalışmasında da öğrenciler, öğretmenlerin proje çalışması ile ilgili yönerge verdiklerine yönelik görüş belirttiği sonucuna ulaşılmıştır.

Öğrenci anketinin 15. maddesinde yer alan “*Öğretmenimiz, proje sürecinde yararlanılabilecek kaynakların listesini verir*” ifadesine öğrencilerin %11,2'si (n=135) hiç katılmıyorum, %15,3'ü (n=184) katılmıyorum, %20,0'si (n=240) kararsızım, %26,7'si (n=321) katılıyorum, %26,7'si (n=321) tamamen katılıyorum şeklinde görüş belirtmişlerdir. Verilen cevapların ortalamaları incelendiğinde 3,42 ortalama ile “Katılıyorum” aralığına denk gelmektedir (Bkz. Tablo 4.7.). Tablo 4.7'ye göre öğrenciler, proje sürecinde yararlanılabilecek kaynakların listesinin öğretmenleri tarafından kendilerine verildiğini belirtmektedir.

Öğrenci anketinin 16. maddesinde yer alan “*Öğretmenimiz, proje konusu ile birlikte değerlendirme kriterlerini de verir*” ifadesine öğrencilerin %8,5'i (n=102) hiç katılmıyorum, %9,2'si (n=110) katılmıyorum, %19,1'i (n=229) kararsızım, %28,6'sı (n=343) katılıyorum, %34,7'si (n=417) tamamen katılıyorum şeklinde görüş belirtmişlerdir. Verilen cevapların ortalamaları incelendiğinde 3,72 ortalama ile “Katılıyorum” aralığına denk gelmektedir (Bkz. Tablo 4.7.). Tablo 4.7'ye göre

öğrenciler, proje konusu ile birlikte değerlendirme kriterlerinin de öğretmenleri tarafından kendilerine verildiğini belirtmektedir. Kurak (2009: 89)'ın çalışmasında da öğrencilerin, proje çalışmalarını öğretmenlerinin dereceli puanlama anahtarı kullanarak değerlendirdiğine yönelik görüş belirttikleri sonucuna ulaşılmıştır.

Öğrenci anketinin 17. maddesinde yer alan “*Öğretmenimiz, proje sürecinde çalışmalarımızı takip ederek eksikliklerimizi belirtir*” ifadesine öğrencilerin %6,6'sı (n=79) hiç katılmıyorum, %8,2'si (n=98) katılmıyorum, %14,7'si (n=176) kararsızım, %29,1'i (n=349) katılıyorum, %41,5'i (n=499) tamamen katılıyorum şeklinde görüş belirtmişlerdir. Verilen cevapların ortalamaları incelendiğinde 3,91 ortalama ile “Katılıyorum” aralığına denk gelmektedir (Bkz. Tablo 4.7.). Tablo 4.7'ye göre öğrenciler, proje sürecinde çalışmalarının öğretmenleri tarafından takip ederek eksikliklerinin belirtildiğini ifade etmişlerdir. Kurak (2009: 94)'ın çalışmasında da öğrenciler, öğretmenlerin proje sürecinde çalışma takviminde belirtilen çalışmaları aralıklarla takip ettiğine yönelik görüş belirttiği sonucuna ulaşılmıştır.

Öğrenci anketinin 18. maddesinde yer alan “*Projemi bitirdikten sonra sınıftaki arkadaşlarıma sunarım*” ifadesine öğrencilerin %8,9'u (n=107) hiç katılmıyorum, %10,1'i (n=121) katılmıyorum, %16,3'ü (n=196) kararsızım, %29,2'si (n=351) katılıyorum, %35,5'i (n=426) tamamen katılıyorum şeklinde görüş belirtmişlerdir. Verilen cevapların ortalamaları incelendiğinde 3,72 ortalama ile “Katılıyorum” aralığına denk gelmektedir (Bkz. Tablo 4.7.). Tablo 4.7'ye göre öğrenciler, projelerini bitirdikten sonra sınıftaki arkadaşlarıma sunduklarını belirtmiştir. Kurak (2009: 82)'ın çalışmasında da öğrenciler, hazırladıkları projeleri bitirdikten sonra sınıftaki arkadaşlarıma sunduklarına yönelik görüş belirttikleri sonucuna ulaşılmıştır.

Öğrenci anketinin 19. maddesinde yer alan “*Öğretmenim projemi değerlendirirken, bana öz değerlendirme yaptırır*” ifadesine öğrencilerin %14,0'ü (n=168) hiç katılmıyorum, %12,0'si (n=144) katılmıyorum, %24,7'si (n=297) kararsızım, %25,6'sı (n=307) katılıyorum, %23,7'si (n=285) tamamen katılıyorum şeklinde görüş belirtmişlerdir. Verilen cevapların ortalamaları incelendiğinde 3,33 ortalama ile “Kararsızım” aralığına denk gelmektedir (Bkz. Tablo 4.7.). Tablo 4.7'ye göre öğrenciler, projeleri değerlendirirken öğretmenlerin öğrencilere öz değerlendirme

yaptırdığı konusunda kararsız kalmışlardır. Kurak (2009: 95)'ın çalışmasında ise öğrencilerin değerlendirmeye kendilerinin dâhil edilmemekte olduğuna yönelik görüş belirttikleri sonucuna ulaşılmıştır. Bu iki araştırmada öğrencilerin belirttikleri görüşler çerçevesinde öğretmenlerin değerlendirme aşamasına öğrencilere yeterince dâhil edilmediği ve öz değerlendirme yaptırmada sıkıntılar yaşandığı görülmektedir. Bunun nedeni de öğretmenler için zaman yetersizliği konusu olabilir.

Ancak kararsızlığın yönünü belirlemek için öğrenci anketinin bu maddesine verilen cevapların yerleşim yeri değişkenine göre frekans dağılımı incelendiğinde (Bkz. EK 15); köyde öğrenim gören öğrencilerin toplamda %23,1'i katılmıyorum, %27,0'si kararsızım ve %49,9'u katılıyorum yönünde görüş belirttikleri ve 3,48 ortalama ile "Katılıyorum" aralığına denk geldiği görülmektedir. Şehirde öğrenim gören öğrencilerin ise toplamda %28,3'ü katılmıyorum, %22,9'u kararsızım ve %48,8'i katılıyorum ancak frekans değerlendirmesi incelendiğinde %48,8 oranında "Katılıyorum" seçeneğine yönelme olduğu görülmektedir. Öğrenci anketinin yerleşim yeri değişkeninin frekans değerlendirmesi yapıldığında köyde öğrenim gören öğrencilerin %49,9 oranında, şehirde öğrenim gören öğrencilerin %48,8 oranında öğretmenlerin projeleri değerlendirirken öğrencilere öz değerlendirme yaptırdığı yönünde görüş belirttikleri görülmektedir. Buna göre köyde görev yapan Türkçe öğretmenlerinin, şehirde görev yapan Türkçe öğretmenlerine göre Türkçe projelerini değerlendirirken öğrencilere daha fazla öz değerlendirme yaptırdıkları söylenebilir.

4.4. Öğrencilerin Görüşlerine Göre; Türkçe Dersinde Yapılan Proje Çalışmaları İle İlgili "Uygulanan Proje Sayısı, Okulun Bulunduğu Yerleşim Yeri, Sınıf Düzeyi, Cinsiyet, Birinci Dönemdeki Türkçe Ders Notu, Evde İnternet Durumu, Kardeş Sayısı, Anne Eğitim Durumu, Baba Eğitim Durumu, Ailenin Ortalama Aylık Geliri" Değişkenleri Açısından Elde Edilen Bulgular ve Yorumlar

Bu bölümde, Türkçe dersinde yapılan proje çalışmaları ile ilgili *öğrenci görüşleri anketi*; ankete katılan öğrencilerin "uygulanan proje sayısı, okulun bulunduğu yerleşim yeri, sınıf düzeyi, cinsiyet, birinci dönemdeki Türkçe ders notu, evde internet durumu, kardeş sayısı, anne eğitim durumu, baba eğitim durumu, ailenin ortalama aylık geliri" değişkenlerine göre analiz edilerek tablolar halinde verilmiştir.

Araştırmaya katılan öğrencilerin görüşleri, Türkçe dersinde yapılan proje çalışmaları ile ilgili uygulanan proje sayısı değişkeni açısından analiz edilmiş ve Tablo 4.8.'de sunulmuştur:

Tablo 4.8.

Öğrencilerin Görüşlerine Göre; Türkçe Dersinde Yapılan Proje Çalışmaları İle İlgili Uygulanan Proje Sayısı Değişkeni Açısından Elde Edilen Bulgular

Alt Boyutlar	Uygulanan Proje Sayısı	N	$\bar{X}$	SS	df	F	p	Anlamlı Farklılık
Projenin Önemi	1	569	34,41	3,56	4	3,295	,01	1-4 1-5 2-5 3-5
	2	297	34,58	3,78				
	3	157	34,55	3,99				
	4	65	35,52	3,02				
	5 ve üzeri	113	35,56	3,70				
	Toplam	1.201	34,64	3,68				
Öğretmenlerin proje çalışmalarını uygulatma düzeyleri	1	569	21,93	4,75	4	1,937	,10	-
	2	297	22,01	4,75				
	3	157	22,96	4,73				
	4	65	22,14	5,06				
	5 ve üzeri	113	22,74	4,33				
	Toplam	1.201	22,17	4,74				
Öğrencilerin proje çalışmalarını uygulama düzeyleri	1	569	21,48	2,78	4	1,243	,29	-
	2	297	21,36	2,83				
	3	157	21,59	2,75				
	4	65	21,75	2,68				
	5 ve üzeri	113	21,99	2,69				
	Toplam	1.201	21,53	2,78				

Tablo 4.8.'de görüldüğü gibi; araştırmaya katılan öğrencilerin verdikleri cevaplar *hazırlanan proje sayısı* değişkeni bakımından anketin alt boyutlarına göre

ANOVA testiyle analiz edilmiştir. Yapılan analizler sonucunda projenin önemi boyutunda hazırlanan proje sayısına göre anlamlı farklılık ($p \leq 0,05$) ortaya çıkmış olup, öğretmenlerin proje çalışmalarını uygulatma düzeyleri ve öğrencilerin proje çalışmalarını uygulama düzeyleri boyutlarında hazırlanan proje sayılarına göre anlamlı farklılık ($p > 0,05$) ortaya çıkmamıştır (Bkz. Tablo 4.8.). Projenin önemi boyutunda hangi alt boyutlar arasında anlamlı farklılık ortaya çıktığını tespit etmek amacıyla Tukey testi yapılmış olup; dönem boyunca 1 tane proje hazırlayanlar ile 4 tane proje hazırlayanlar arasında 4 proje hazırlayanlar lehine, dönem boyunca 1 tane proje hazırlayanlar ile 5 ve üzeri proje hazırlayanlar arasında 5 ve üzeri proje hazırlayanlar lehine, dönem boyunca 2 tane proje hazırlayanlar ile 5 ve üzeri proje hazırlayanlar arasında 5 ve üzeri proje hazırlayanlar lehine, dönem boyunca 3 tane proje hazırlayanlar ile 5 ve üzeri proje hazırlayanlar arasında 5 ve üzeri proje hazırlayanlar lehine anlamlı farklılık ortaya çıktığı görülmektedir. Bu bulgulara göre öğrencilerin hazırladığı proje sayısı arttıkça projenin önemine yönelik daha olumlu görüşler belirttikleri söylenebilir.

Araştırmaya katılan öğrenci görüşleri, Türkçe dersinde yapılan proje çalışmaları ile ilgili okulun bulunduğu yerleşim yeri değişkeni açısından analiz edilmiş ve Tablo 4.9.'da sunulmuştur:

Tablo 4.9.

Öğrencilerin Görüşlerine Göre; Türkçe Dersinde Yapılan Proje Çalışmaları İle İlgili Okulun Bulunduğu Yerleşim Yeri Değişkeni Açısından Elde Edilen Bulgular

Alt Boyutlar	Okulun Yerleşim Yeri	N	$\bar{X}$	SS	t	df	p
Projenin Önemine İlişkin Görüşler	Köy	532	34,49	3,694	-1,271	1199	,20
	Şehir	669	34,76	3,660			
	Toplam	1.201					
Öğretmenlerin Proje Çalışmalarını Uygulatma Düzeylerine İlişkin Görüşler	Köy	532	22,07	4,796	-,655	1199	,51
	Şehir	669	22,25	4,689			
	Toplam	1.201					

Tablo 4.9. (Devamı)

Öğrencilerin Proje Çalışmalarını	Köy	532	20,98	2,928			
Uygulama Düzeylerine İlişkin Görüşler	Şehir	669	21,96	2,571	-6,138	1199	,00
	Toplam	1.201					

Tablo 4.9.'da görüldüğü gibi; araştırmaya katılan öğrencilerin verdikleri cevaplar okulun bulunduğu yerleşim yeri değişkeni bakımından anketin alt boyutlarına göre t testi ile analiz edilmiştir. Yapılan analizler sonucunda projenin önemi boyutunda ve öğretmenlerin proje çalışmalarını uygulatma düzeyleri alt boyutlarında okulun bulunduğu yerleşim yeri değişkenine göre anlamlı farklılık ($p>,05$) ortaya çıkmamış olup; öğrencilerin proje çalışmalarını uygulama düzeyleri boyutunda yerleşim yeri değişkenine göre anlamlı farklılığın ($p\leq,05$) ortaya çıktığı görülmektedir (Bkz. Tablo 4.9.). Anlamlı farklılık meydana gelen öğrencilerin proje çalışmalarını uygulama düzeyleri alt boyutunda okulun bulunduğu yerleşim yeri değişkenine ait aritmetik ortalamalar incelenmiştir. Buna göre öğrencilerin proje çalışmalarını uygulama düzeyleri alt boyutunda köy ve şehir yerleşim yeri değişkenleri arasında yerleşim yeri şehir olanlar lehine anlamlı farklılığın ortaya çıktığı görülmektedir. Bu verilere göre şehirde öğrenim gören öğrencilerin proje çalışmalarını daha sağlıklı uyguladıkları söylenebilir.

Tablo 4.10.

Öğrencilerin Görüşlerine Göre; Türkçe Dersinde Yapılan Proje Çalışmaları İle İlgili Sınıf Düzeyi Değişkeni Açısından Elde Edilen Bulgular

Alt Boyutlar	Sınıf Düzeyi	N	$\bar{X}$	SS	t	df	P
Projenin Öneme İlişkin Görüşler	6. Sınıf	534	34,95	3,868			
	7. Sınıf	667	34,39	3,499	2,615	1199	,00
	Toplam	1.201					
Öğretmenlerin proje çalışmalarını uygulatma düzeyleri	6. Sınıf	534	23,06	4,543			
	7. Sınıf	667	21,47	4,771	5,856	1199	,00
	Toplam	1.201					

Tablo 4.10. (Devamı)

Öğrencilerin proje çalışmalarını uygulama düzeyleri	6. Sınıf	534	21,37	2,970			
	7. Sınıf	667	21,65	2,607			
	Toplam	1.201					
					-1,779	1199	,07

Tablo 4.10.'da görüldüğü gibi; araştırmaya katılan öğrencilerin verdikleri cevaplar *Sınıf Düzeyi* değişkeni bakımından anketin alt boyutlarına göre t testi ile analiz edilmiştir. Yapılan analizler sonucunda projenin önemi boyutunda ve öğretmenlerin proje çalışmalarını uygulatma düzeyleri alt boyutlarında sınıf düzeyi değişkenine göre anlamlı farklılık ($p \leq ,05$) ortaya çıkmış olup, öğrencilerin proje çalışmalarını uygulama düzeyleri alt boyutunda sınıf düzeyi değişkenine göre anlamlı farklılık ($p > ,05$) ortaya çıkmamıştır (Bkz. Tablo 4.10.). Ortaya çıkan farklılığın hangi yönde gerçekleştiğinin tespit edilmesi amacıyla aritmetik ortalamalar incelendiğinde projenin önemi boyutunda 6. ve 7. Sınıflar arasında 6. sınıflar lehine, öğretmenlerin proje çalışmalarını uygulatma düzeyleri boyutunda ise 6. ve 7. Sınıflar arasında altıncı sınıflar lehine anlamlı farklılığın ortaya çıktığı görülmektedir. Bu verilere göre 6. sınıf öğrencilerinin 7. sınıf öğrencilerine göre projenin önemi konusunda daha bilinçli oldukları ve öğretmenlerin projeleri uygulatma düzeylerinin 6. sınıflarda daha yüksek olduğu söylenebilir.

Tablo 4.11.

Öğrencilerin Görüşlerine Göre; Türkçe Dersinde Yapılan Proje Çalışmaları İle İlgili Cinsiyet Değişkeni Açısından Elde Edilen Bulgular

Alt Boyutlar	Cinsiyet	N	$\bar{X}$	SS	t	df	p
Projenin Öneme İlişkin Görüşler	Kız	789	35,01	3,624	4,796	1199	,00
	Erkek	412	33,94	3,681			
Öğretmenlerin proje çalışmalarını uygulatma düzeyleri	Kız	789	22,17	4,878	-,081	1199	,94
	Erkek	412	22,19	4,456			
Öğrencilerin proje çalışmalarını uygulama düzeyleri	Kız	789	21,73	2,793	3,603	1199	,00
	Erkek	412	21,13	2,705			

Tablo 4.11.'de görüldüğü gibi; araştırmaya katılan öğrencilerin verdikleri cevaplar *cinsiyet* değişkeni bakımından anketin alt boyutlarına göre t testi ile analiz edilmiştir. Yapılan analizler sonucunda projenin önemi boyutunda ve öğrencilerin proje çalışmalarını uygulama düzeyleri alt boyutlarında cinsiyet değişkenine göre anlamlı farklılık ($p \leq 0,05$) ortaya çıkmış olup, öğretmenlerin proje çalışmalarını uygulatma düzeyleri alt boyutunda cinsiyet değişkenine göre anlamlı farklılık ($p > 0,05$) ortaya çıkmamıştır (Bkz. Tablo 4.11.). Ortaya çıkan farklılığın hangi yönde gerçekleştiğinin tespit edilmesi amacıyla aritmetik ortalamalar incelendiğinde projenin önemi boyutunda kız ve erkek öğrenciler arasında kız öğrenciler lehine, öğrencilerin proje çalışmalarını uygulama düzeyleri boyutunda ise kız ve erkek öğrenciler arasında yine kız öğrenciler lehine anlamlı farklılığın ortaya çıktığı görülmektedir. Bu verilere göre kız öğrencilerin erkeklere göre projelerin önemine daha fazla inandıkları ve projeleri daha yüksek düzeyde uyguladıkları söylenebilir.

Tablo 4.12.

Öğrencilerin Görüşlerine Göre; Türkçe Dersinde Yapılan Proje Çalışmaları İle İlgili Birinci Dönemdeki Türkçe Ders Notu Açısından Elde Edilen Bulgular

Alt Boyutlar	1. Dönem Türkçe Ders Notu	N	$\bar{X}$	SS	df	F	p	Anlamlı farklılık
Projenin Önemine İlişkin Görüşler	1	43	33,49	4,154	4	10,401	,00	1*5
	2	90	33,42	3,496				2*4
	3	237	34,04	3,602				2*5
	4	455	34,61	3,554				3*5
	5	376	35,49	3,675				4*5
	Toplam	1.201	34,64	3,677				
Öğretmenlerin proje çalışmalarını uygulatma düzeyleri	1	43	21,28	4,328	4	1,725	,14	
	2	90	22,73	4,132				
	3	237	21,73	4,692				
	4	455	22,10	4,543				
	5	376	22,51	5,134				
	Toplam	1.201	22,17	4,736				

Tablo 4.12. (Devamı)

Öğrencilerin proje çalışmalarını uygulama düzeyleri	1	43	20,12	3,134	4 26,357 ,00	1*3
	2	90	20,01	3,078		1*4
	3	237	21,03	2,746		1*5
	4	455	21,38	2,678		2*3
	5	376	22,54	2,429		2*4
	5	376	22,54	2,429		2*5
Toplam		1.201	21,53	2,777		3*5
						4*5

Tablo 4.12.'de görüldüğü gibi; araştırmaya katılan öğrencilerin verdikleri cevaplar *birinci dönemdeki Türkçe ders notu* değişkeni bakımından anketin alt boyutlarına göre ANOVA testiyle analiz edilmiştir. Yapılan analizler sonucunda projenin önemi boyutunda ve öğrencilerin proje çalışmalarını uygulama düzeyleri boyutunda aldığı not değişkenine göre anlamlı farklılık ($p \leq 0,05$) ortaya çıkmış olup, öğretmenlerin proje çalışmalarını uygulatma düzeyleri boyutunda aldığı not değişkenine göre anlamlı farklılık ($p > 0,05$) ortaya çıkmamıştır (Bkz. Tablo 4.12.). Projenin önemi ve öğrencilerin proje çalışmalarını uygulama düzeyleri boyutlarında hangi alt boyutlar arasında anlamlı farklılık ortaya çıktığını tespit etmek amacıyla Tukey testi yapılmış olup; projenin önemi boyutunda proje ödevlerinden 1 ve 5 notu alanlar arasında 5 notu alanlar lehine, proje ödevlerinden 2 ve 4 notu alanlar arasında 4 notu alanlar lehine, proje ödevlerinden 2 ve 5 notu alanlar arasında 5 notu alanlar lehine, proje ödevlerinden 3 ve 5 notu alanlar arasında 5 notu alanlar lehine, proje ödevlerinden 4 ve 5 notu alanlar arasında 5 notu alanlar lehine; öğrencilerin proje çalışmalarını uygulama düzeyleri boyutunda proje ödevlerinden 1 ve 3 notu alanlar arasında 3 notu alanlar lehine, proje ödevlerinden 1 ve 4 notu alanlar arasında 4 notu alanlar lehine, proje ödevlerinden 1 ve 5 notu alanlar arasında 5 notu alanlar lehine, proje ödevlerinden 1 ve 5 notu alanlar arasında 5 notu alanlar lehine, proje ödevlerinden 2 ve 4 notu alanlar arasında 4 notu alanlar lehine, proje ödevlerinden 2 ve 5 notu alanlar arasında 5 notu alanlar lehine, proje ödevlerinden 3 ve 5 notu alanlar arasında 5 notu alanlar lehine ve proje ödevlerinden 4 ve 5 notu alanlar arasında 5 notu alanlar lehine anlamlı farklılığın ortaya çıktığı görülmektedir. Bu verilere göre birinci dönemdeki Türkçe ders notu yüksek olan

öğrencilerin daha düşük olan öğrencilere göre projelerin önemine daha fazla inandıkları ve projeleri daha yüksek düzeyde uyguladıkları söylenebilir.

Tablo 4.13.

Öğrencilerin Görüşlerine Göre; Türkçe Dersinde Yapılan Proje Çalışmaları İle İlgili Evde İnternet Durumu Açısından Elde Edilen Bulgular

Alt Boyutlar	Evde						
	İnternet Durumu	N	$\bar{X}$	SS	t	df	p
Projenin Öneme İlişkin Görüşler	Var	432	34,82	3,827	1,254	1199	,21
	Yok	769	34,54	3,588			
	Toplam	1.201					
Öğretmenlerin proje çalışmalarını uygulatma düzeyleri	Var	432	22,64	4,358	2,581	1199	,01
	Yok	769	21,91	4,918			
	Toplam	1.201					
Öğrencilerin proje çalışmalarını uygulama düzeyleri	Var	432	22,22	2,595	6,580	1199	,00
	Yok	769	21,14	2,802			
	Toplam	1.201					

Tablo 4.13.'te görüldüğü gibi; araştırmaya katılan öğrencilerin verdikleri cevaplar *evde internet durumu* değişkeni bakımından anketin alt boyutlarına göre t testi ile analiz edilmiştir. Yapılan analizler sonucunda öğretmenlerin proje çalışmalarını uygulatma düzeyleri ve öğrencilerin proje çalışmalarını uygulama düzeyleri alt boyutlarında internet bağlantısı değişkenine göre anlamlı farklılık ($p \leq 0,05$) ortaya çıkmış olup, projenin önemi boyutunda alt boyutunda internet bağlantısı değişkenine göre anlamlı farklılık ($p > 0,05$) ortaya çıkmamıştır (Bkz. Tablo 4.13.). Ortaya çıkan farklılığın hangi yönde gerçekleştiğinin tespit edilmesi amacıyla aritmetik ortalamalar incelendiğinde öğretmenlerin proje çalışmalarını uygulatma düzeyleri boyutunda internet bağlantısına var ve yok diyen öğrenciler arasında internet bağlantısı olanlar lehine, öğrencilerin proje çalışmalarını uygulama düzeyleri boyutunda ise yine internet bağlantısına var ve yok diyen öğrenciler arasında internet bağlantısı olanlar lehine anlamlı farklılığın ortaya çıktığı görülmektedir. Bu verilere göre öğrencilerin evlerine internet bağlantısı olmasının, öğrencilerin proje çalışmalarına olumlu yönde etki ettiği

söylenbilir. Ancak öncelikle internetin doğru kullanılması öğretilmediğinde zaman kaybına ve bilgi kirliliğine yol açabilir.

Tablo 4.14.

Öğrencilerin Görüşlerine Göre; Türkçe Dersinde Yapılan Proje Çalışmaları İle İlgili Kardeş Sayısı Açısından Elde Edilen Bulgular

Alt Boyutlar	Kardeş Sayısı	N	$\bar{X}$	SS	df	F	p	Anlamlı Farklılık
Projenin Önemine İlişkin Görüşler	1- Tek çocuğum	27	35,11	4,237	3	2,719	,04	2*4
	2- Kardeşim/ kardeşlerim var	700	34,83	3,576				
	3- Ağabeyim/ ablam var	402	34,46	3,734				
	4- Kardeş/Ağabeyim/Ablam var	72	33,68	3,964				
	Toplam	1.201	34,64	3,677				
Öğretmenlerin proje çalışmalarını uygulatma düzeyleri	1- Tek çocuğum	27	23,04	3,716	3	3,357	,02	1*4 2*4 3*4
	2- Kardeşim/ kardeşlerim var	700	22,34	4,855				
	3- Ağabeyim/ ablam var	402	22,10	4,516				
	4- Kardeş/Ağabeyim/Ablam var	72	20,58	4,849				
	Toplam	1.201	22,17	4,736				
Öğrencilerin proje çalışmalarını uygulama düzeyleri	1- Tek çocuğum	27	21,19	2,704	3	,451	,72	
	2-Kardeşim/ kardeşlerim var	700	21,59	2,789				
	3- Ağabeyim/ ablam var	402	21,43	2,744				
	4- Kardeş/Ağabeyim/Ablam var	72	21,60	2,905				
	Toplam	1.201	21,53	2,777				

Tablo 4.14.'te görüldüğü gibi; araştırmaya katılan öğrencilerin verdikleri cevaplar *kardeş sayısı* değişkeni bakımından anketin alt boyutlarına göre ANOVA testiyle analiz edilmiştir. Yapılan analizler sonucunda projenin önemi boyutunda ve öğretmenlerin proje çalışmalarını uygulatma düzeyleri boyutunda kardeş sayısı değişkenine göre anlamlı farklılık ($p \leq 0,05$) ortaya çıkmış olup, öğrencilerin proje çalışmalarını uygulama düzeyleri boyutunda kardeş sayısı değişkenine göre anlamlı farklılık ($p > 0,05$) ortaya çıkmamıştır (Bkz. Tablo 4.14.). Projenin önemi ve öğretmenlerin proje çalışmalarını uygulatma düzeyleri boyutlarında hangi alt boyutlar arasında anlamlı farklılık ortaya çıktığını tespit etmek amacıyla Tukey testi yapılmış olup; Projenin önemi boyutunda kardeş sayısı Kardeşim/kardeşlerim var cevabını verenlerle Kardeş/Ağabeyim/Ablam var arasında sadece Kardeşim/kardeşlerim var cevabını verenler alanlar lehine; öğretmenlerin proje çalışmalarını uygulatma düzeyleri boyutunda kardeş sayısına Tek çocuğum ile Kardeş/Ağabeyim/Ablam var cevabını verenler arasında Tek çocuğum cevabını verenler lehine, kardeş sayısına Kardeşim/kardeşlerim var ile Kardeş/Ağabeyim/Ablam var cevabını verenler arasında Kardeşim/kardeşlerim var cevabını verenler lehine, kardeş sayısına Ağabeyim/ablam var ile Kardeş/Ağabeyim/Ablam var cevabını verenler arasında Ağabeyim/ablam var cevabını verenler lehine anlamlı farklılığın ortaya çıktığı görülmektedir. Bu verilere göre kendinden küçük kardeşi olanların projenin önemine ilişkin daha olumlu görüş belirttiği ve öğretmenlerin proje çalışmalarını uygulatma düzeylerinin daha yüksek olduğu söylenebilir.

Tablo 4.15.

Öğrencilerin Görüşlerine Göre; Türkçe Dersinde Yapılan Proje Çalışmaları İle İlgili Anne Eğitim Durumu Açısından Elde Edilen Bulgular

Alt Boyutlar	Anne Eğitim Durumu	N	$\bar{X}$	SS	df	F	p	Anlamlı Farklılık
Projenin Önemine İlişkin Görüşler	1- Okur Yazar Değil	107	33,56	4,087	5	3,198	,00	1*2
	2- İlkokul (5.Sınıf)	838	34,63	3,590				
	3- Ortaokul (8.Sınıf)	124	34,87	3,713				1*3
	4- Lise	95	35,35	3,524				
	5- Üniversite	34	35,62	4,178				1*4
	6- Lisansüstü	3	33,67	2,082				
	Toplam	1.201	34,64	3,677				1*5

Tablo 4.15. (Devamı)

Öğretmenlerin proje çalışmalarını uygulatma düzeyleri	1- Okur Yazar Değil	107	21,98	4,462	5	1,017	,41	--
	2- İlkokul (5.Sınıf)	838	22,03	4,647				
	3- Ortaokul (8.Sınıf)	124	22,60	5,294				
	4- Lise	95	22,87	5,020				
	5- Üniversite	34	22,68	4,854				
	6- Lisansüstü	3	24,33	3,055				
	Toplam	1.201	22,17	4,736				
Öğrencilerin proje çalışmalarını uygulama düzeyleri	1- Okur Yazar Değil	107	20,46	3,139	5	10,307	,00	1*2
	2- İlkokul (5.Sınıf)	838	21,39	2,741				1*3
	3- Ortaokul (8.Sınıf)	124	21,98	2,647				1*4
	4- Lise	95	22,75	2,454				1*5
	5- Üniversite	34	22,94	1,791				2*3
	6- Lisansüstü	3	23,33	1,155				2*4
	Toplam	1.201	21,53	2,777				2*5
								3*4

Tablo 4.15.'te görüldüğü gibi; araştırmaya katılan öğrencilerin verdikleri cevaplar *anne eğitim durumu* değişkeni bakımından anketin alt boyutlarına göre ANOVA testiyle analiz edilmiştir. Yapılan analizler sonucunda projenin önemi boyutunda ve öğrencilerin proje çalışmalarını uygulama düzeyleri boyutunda anne eğitim durumu değişkenine göre anlamlı farklılık ($p \leq 0,05$) ortaya çıkmış olup, öğretmenlerin proje çalışmalarını uygulatma düzeyleri boyutunda anne eğitim durumu değişkenine göre anlamlı farklılık ($p > 0,05$) ortaya çıkmamıştır (Bkz. Tablo 4.15.). Projenin önemi ve öğrencilerin proje çalışmalarını uygulama düzeyleri boyutlarında hangi alt boyutlar arasında anlamlı farklılık ortaya çıktığını tespit etmek amacıyla Tukey testi yapılmış olup; Projenin önemi boyutunda anne eğitim durumu okuryazar değil cevabını verenler ile İlkokul (5.Sınıf) cevabını verenler arasında İlkokul (5.Sınıf) cevabını verenler lehine, anne eğitim durumu okuryazar değil cevabını verenler ile ortaokul (8.Sınıf) cevabını verenler arasında ortaokul (8.Sınıf) cevabını verenler lehine, anne eğitim durumu okuryazar değil cevabını verenler ile lise cevabını verenler arasında lise cevabını verenler lehine ve anne eğitim durumu okuryazar değil cevabını verenler ile üniversite cevabını verenler arasında üniversite cevabını verenler lehine anlamlı

farklılığın olduğu görülmektedir. Ayrıca öğrencilerin proje çalışmalarını uygulama düzeyleri boyutunda anne eğitim durumu okuryazar değil cevabını verenler ile İlkokul (5.Sınıf) cevabını verenler arasında İlkokul (5.Sınıf) cevabını verenler lehine, anne eğitim durumu okuryazar değil cevabını verenler ile ortaokul (8.Sınıf) cevabını verenler arasında ortaokul (8.Sınıf) cevabını verenler lehine, anne eğitim durumu okuryazar değil cevabını verenler ile lise cevabını verenler arasında lise cevabını verenler lehine, anne eğitim durumu okuryazar değil cevabını verenler ile üniversite cevabını verenler arasında üniversite cevabını verenler lehine, anne eğitim durumu ilkokul (5.Sınıf) cevabını verenler ile ortaokul (8.Sınıf)cevabını verenler arasında ortaokul (8.Sınıf)cevabını verenler lehine, anne eğitim durumu ilkokul (5.Sınıf) cevabını verenler ile lise cevabını verenler arasında lise cevabını verenler lehine, anne eğitim durumu ilkokul (5.Sınıf) cevabını verenler ile üniversite cevabını verenler arasında üniversite cevabını verenler lehine ve anne eğitim durumu ortaokul (8.Sınıf) cevabını verenler ile lise cevabını verenler arasında lise cevabını verenler lehine anlamlı farklılığın olduğu görülmektedir. Bu verilere göre anne eğitim düzeyi yükseldikçe öğrencilerin projelerin önemine ilişkin daha olumlu görüş belirttikleri ve projeleri uygulama düzeylerinin daha yüksek olduğu söylenebilir.

Tablo 4.16.

Öğrencilerin Görüşlerine Göre; Türkçe Dersinde Yapılan Proje Çalışmaları İle İlgili Baba Eğitim Durumu Açısından Elde Edilen Bulgular

Alt Boyutlar	Baba Eğitim Durumu	N	$\bar{X}$	SS	df	F	p	Anlamlı Farklılık
Projenin Önemine İlişkin Görüşler	1- Okur Yazar Değil	27	33,56	4,668	5	1,127	,34	--
	2- İlkokul (5.Sınıf)	646	34,50	3,667				
	3- Ortaokul (8.Sınıf)	192	34,93	3,451				
	4- Lise	221	34,90	3,541				
	5- Üniversite	98	34,70	3,951				
	6- Lisansüstü	17	34,53	4,732				
	Toplam	1.201	34,64	3,677				

Tablo 4.16. (Devamı)

Öğretmenlerin proje çalışmalarını uygulatma düzeyleri	1- Okur Yazar Değil	27	22,67	3,584	5	,354	,88	--
	2- İlkokul (5.Sınıf)	646	22,20	4,724				
	3- Ortaokul (8.Sınıf)	192	22,10	4,838				
	4- Lise	221	21,91	4,980				
	5- Üniversite	98	22,44	4,493				
	6- Lisansüstü	17	22,94	4,023				
	Toplam	1.201	22,17	4,736				
	1- Okur Yazar Değil	27	19,81	2,988				
	2- İlkokul (5.Sınıf)	646	21,21	2,837				
	3- Ortaokul (8.Sınıf)	192	21,80	2,681				
Öğrencilerin proje çalışmalarını uygulama düzeyleri	4- Lise	221	21,97	2,581	5	7,962	,00	1*2
	5- Üniversite	98	22,49	2,463				1*3
	6- Lisansüstü	17	22,00	2,574				1*4
	Toplam	1.201	21,53	2,777				1*5
								1*6
								2*3
								2*4
								2*5
								3*5

Tablo 4.16.'da görüldüğü gibi; araştırmaya katılan öğrencilerin verdikleri cevaplar *baba eğitim durumu* değişkeni bakımından anketin alt boyutlarına göre ANOVA testiyle analiz edilmiştir. Yapılan analizler sonucunda öğrencilerin proje çalışmalarını uygulama düzeyleri boyutunda baba eğitim durumu değişkenine göre anlamlı farklılık ($p \leq 0,05$) ortaya çıkmış olup, projenin önemi boyutunda ve öğretmenlerin proje çalışmalarını uygulatma düzeyleri boyutunda baba eğitim durumu değişkenine göre anlamlı farklılık ($p > 0,05$) ortaya çıkmamıştır (Bkz. Tablo 4.16.). Anlamlı farklılığın ortaya çıktığı öğrencilerin proje çalışmalarını uygulama düzeyleri boyutunda hangi alt boyutlar arasında anlamlı farklılık ortaya çıktığını tespit etmek amacıyla Tukey testi yapılmıştır. Yapılan analiz sonucunda öğrencilerin proje çalışmalarını uygulama düzeyleri boyutunda baba eğitim durumu okuryazar değil cevabını verenler ile İlkokul (5.Sınıf) cevabını verenler arasında İlkokul (5.Sınıf)

cevabını verenler lehine, baba eğitim durumu okuryazar değil cevabını verenler ile ortaokul (8.Sınıf) cevabını verenler arasında ortaokul (8.Sınıf) cevabını verenler lehine, baba eğitim durumu okuryazar değil cevabını verenler ile lise cevabını verenler arasında lise cevabını verenler lehine, baba eğitim durumu okuryazar değil cevabını verenler ile üniversite cevabını verenler arasında üniversite cevabını verenler lehine, baba eğitim durumu okuryazar değil cevabını verenler ile lisansüstü cevabını verenler arasında lisansüstü cevabını verenler lehine, baba eğitim durumu ilkokul (5.Sınıf) cevabını verenler ile ortaokul (8.Sınıf) cevabını verenler arasında ortaokul (8.Sınıf) cevabını verenler lehine, baba eğitim durumu ilkokul (5.Sınıf) cevabını verenler ile lise cevabını verenler arasında lise cevabını verenler lehine, baba eğitim durumu ilkokul (5.Sınıf) cevabını verenler ile üniversite cevabını verenler arasında üniversite cevabını verenler lehine ve baba eğitim durumu ortaokul (8.Sınıf) cevabını verenler ile üniversite cevabını verenler arasında üniversite cevabını verenler lehine anlamlı farklılığın olduğu görülmektedir. Bu verilere göre baba eğitim düzeyi yükseldikçe öğrencilerin projeleri uygulama düzeylerinin daha yüksek olduğu söylenebilir.

Tablo 4.17.

Öğrencilerin Görüşlerine Göre; Türkçe Dersinde Yapılan Proje Çalışmaları İle İlgili Ailenin Ortalama Aylık Geliri Açısından Elde Edilen Bulgular

Alt Boyutlar	Ailenin Ortalama Aylık Geliri	N	$\bar{X}$	SS	df	F	p	Anlamlı Farklılık
Projenin Öneme İlişkin Görüşler	1- 800 TL ve altı	420	34,41	3,680	5	1,144	,33	--
	2- 801- 1.200 TL	355	34,84	3,379				
	3- 1.201- 1.800 TL	161	34,76	3,842				
	4- 1.801- 2.400 TL	114	35,09	3,534				
	5- 2.401- 3.000 TL	90	34,51	4,095				
	6- 3.001TL ve üzeri	61	34,16	4,401				
	Toplam	1.201	34,64	3,677				

Tablo 4.17. (Devamı)

Öğretmenlerin proje çalışmalarını uygulatma düzeyleri	1- 800 TL ve altı	420	21,86	4,869	5	2,296	,04	1*5 3*5 4*6 5*6
	2- 801- 1.200 TL	355	22,47	4,698				
	3- 1.201- 1.800 TL	161	21,75	4,912				
	4- 1.801- 2.400 TL	114	22,82	4,243				
	5- 2.401- 3.000 TL	90	22,98	4,113				
	6- 3.001 TL ve üzeri	61	21,28	5,014				
	Toplam	1.201	22,17	4,736				
Öğrencilerin proje çalışmalarını uygulama düzeyleri	1- 800 TL ve altı	420	20,97	2,781	5	6,352	,00	1*2 1*3 1*4 1*5 1*6
	2- 801- 1.200 TL	355	21,68	2,651				
	3- 1.201- 1.800 TL	161	21,68	2,733				
	4- 1.801- 2.400 TL	114	22,18	2,709				
	5- 2.401- 3.000 TL	90	21,96	2,990				
	6- 3.001 TL ve üzeri	61	22,23	2,789				
	Toplam	1.201	21,53	2,777				

Tablo 4.17.'de görüldüğü gibi; araştırmaya katılan öğrencilerin verdikleri cevaplar *ailenin ortalama aylık geliri* değişkeni bakımından anketin alt boyutlarına göre ANOVA testiyle analiz edilmiştir. Yapılan analizler sonucunda öğretmenlerin proje çalışmalarını uygulatma düzeyleri boyutunda ve öğrencilerin proje çalışmalarını uygulama düzeyleri boyutunda aylık gelir değişkenine göre anlamlı farklılık ($p \leq 0,05$) ortaya çıkmış olup, projenin önemi boyutunda aylık gelir değişkenine göre anlamlı farklılık ($p > 0,05$) ortaya çıkmamıştır (Bkz. Tablo 4.17.). Öğretmenlerin proje çalışmalarını uygulatma düzeyleri ve öğrencilerin proje çalışmalarını uygulama düzeyleri boyutlarında hangi alt boyutlar arasında anlamlı farklılık ortaya çıktığını tespit etmek amacıyla Tukey testi yapılmış olup; öğretmenlerin proje çalışmalarını uygulatma düzeyleri alt boyutunda aylık geliri 800 TL ve altı olanlar ile 801-1.200 TL olanlar arasında 801-1.200 TL olanlar lehine, aylık geliri 800 TL ve altı olanlar ile 1.201-1.800 TL olanlar arasında 1.201-1.800 TL olanlar lehine, aylık geliri 800 TL ve altı olanlar ile

1.801-2.400 TL olanlar arasında 1.801-2.400 TL olanlar lehine, aylık geliri 800 TL ve altı olanlar ile 2.401- 3.000 TL olanlar arasında 2.401- 3.000 TL olanlar lehine, aylık geliri 800 TL ve altı olanlar ile 3.001 TL ve üzeri olanlar arasında 3.001 TL ve üzeri olanlar lehine anlamlı farklılık ortaya çıkarken; öğrencilerin proje çalışmalarını uygulama düzeyleri boyutunda aylık geliri 800 TL ve altı olanlar ile 2.401- 3.000 TL olanlar arasında 2.401- 3.000 TL olanlar lehine, aylık geliri 1.201-1.800 TL olanlar ile 2.401- 3.000 TL olanlar arasında 2.401- 3.000 TL olanlar lehine, aylık geliri 1.801- 2.400 TL olanlar ile 3.001 TL ve üzeri olanlar arasında 3.001 TL ve üzeri olanlar lehine, aylık geliri 2.401- 3.000 TL olanlar ile 3.001 TL ve üzeri olanlar arasında 3.001 TL ve üzeri olanlar lehine anlamlı farklılık ortaya çıkmıştır. Bu verilere göre ailenin aylık ortalama geliri yükseldikçe öğrencilerin projeleri uygulama düzeylerinin ve öğretmenleri proje çalışmalarını uygulatma düzeylerinin daha yüksek olduğu söylenebilir.

BEŞİNCİ BÖLÜM

5. SONUÇ ve ÖNERİLER

Bu bölümde çalışmanın bulguları ve yorumları ile ilgili elde edilen sonuçlara ve bu sonuçlar doğrultusunda değinilebilecek önerilere yer verilmiştir.

5.1. Sonuçlar

Bu bölümde araştırma verilerinden elde edilen bulgular doğrultusunda araştırmanın birinci alt problemi ve üçüncü alt problemine yönelik hazırlanan anket maddelerinin aynı doğrultuda olmasından dolayı araştırma sonuçları karşılaştırılarak birlikte verilmiştir. Araştırmanın ikinci alt problemi ve dördüncü alt problemlerine ilişkin sonuçlar ise araştırma değişkenleri doğrultusunda birbirinden ayrı olarak verilmiştir.

5.1.1. Araştırmanın birinci alt problemi olan “Türkçe dersinde proje çalışması yaptıran öğretmenlerin proje çalışmaları ile ilgili görüşleri nelerdir?” ve araştırmanın üçüncü alt problemi olan “Türkçe dersinde proje çalışması yapan öğrencilerin proje çalışmaları ile ilgili görüşleri nelerdir?” alt problemlerine ilişkin sonuçlar

5.1.1.1. Öğretmen Anket Maddeleri Açısından Genel Sonuçlar;

Samsun il ve ilçeleri örnekleme alınarak yapılan “Ortaokullarda Türkçe Dersinde Yapılan Proje Çalışmaları İle İlgili Öğretmen Görüşleri” anketinde öğretmenlerin düşüncelerine yönelik maddeler (25 madde) incelendiğinde; anketin genel ortalamasının 3.37 olmasından dolayı “kararsızım” aralığında olduğu ve 3 maddenin “Tamamen Katılıyorum”, 16 maddenin “katılıyorum”, 1 maddenin “kararsızım”, 3 maddenin “katılmıyorum”, 2 maddenin ise “hiç katılmıyorum” aralığında olduğu görülmüştür. Anketin 7, 11, 14, 16 ve 17. maddeleri ters madde olduğundan çevrilerek değerlendirilmiştir. Ayrıca öğretmenlerin görüşleri genel olarak incelendiğinde; 4,34 ortalama ile anketin 19. maddesinde yer alan “Öğrencilere proje hazırlarken takip edecekleri adımları gösteren yönerge veririm” konusunda en fazla; 0.97 ortalama ile

anketin 7. maddesinde yer alan “Türkçe dersinde proje yapılması gereksizdir” konusunda ise en az puan verdikleri sonucuna ulaşılmıştır.

Öğretmenlerin Türkçe dersinde yapılan proje çalışmaları ile ilgili anket maddelerine verdiği cevaplara göre “Tamamen Katılıyorum” aralığına denk gelen maddelerini incelediğimizde; öğretmenlerin öğrencilerin hazırladığı proje çalışmalarını önemseydiği, öğretmenlerin öğrencilere proje hazırlarken takip edecekleri adımları gösteren yönerge verdiği, öğretmenlerin öğrencilere proje konusu ile birlikte değerlendirme kriterlerini de verdiği sonuçlarına ulaşılabilir.

Öğretmenlerin Türkçe dersinde yapılan proje çalışmaları ile ilgili anket maddelerine verdiği cevaplara göre “Hiç Katılmıyorum” aralığına denk gelen maddeleri incelediğinde; Türkçe dersinde proje yapılması gereksiz olduğuna hiç katılmamaları, proje çalışmalarının gerekliliğine katıldıkları sonucuna ulaştırabilir. Proje notlarının, öğrencilerin sınıf içerisindeki ders başarı durumuna göre verildiği görüşlerine hiç katılmadıkları sonucu ise değerlendirmenin projede gösterilen performansa göre yapıldığı sonucuna ulaşılabilir. Bu iki görüş doğrultusunda, bu maddelere yönelik proje çalışmalarının beklenen düzeyde gerçekleşmekte olduğu sonucuna ulaşılabilir.

Öğretmenlerin Türkçe dersinde yapılan proje çalışmaları ile ilgili anket maddelerine verdiği cevaplara göre “Katılmıyorum” aralığına denk gelen maddeleri incelediğinde; öğrencilerin projelerini özen göstermeden (gelişi güzel) yaptığı, proje için gerekli araç gereçleri temin etmekte zorlandığı, projeleri başka kişilere yaptırdığı konularındaki görüşlere katılmadıkları sonucuna ulaşılabilir.

Öğretmenlerin Türkçe dersinde yapılan proje çalışmaları ile ilgili anket maddelerine verdiği cevaplara göre “Kararsızım” aralığına denk gelen maddeleri incelediğimizde; proje çalışmasındaki performansı ile ilgili bilgilerin ailesiyle paylaşıldığı konusunda kararsız kalındığı sonucuna ulaşılabilir.

Genel olarak baktığımızda, öğretmenler Türkçe dersinde yapılan proje çalışmalarına karşı olumlu bir tutum sergilemişlerdir. Ancak öğretmenlerimizin verdiği cevapların “Tamamen Katılıyorum” aralığına çok az sayıda maddenin denk gelmesinden hala Türkçe çalışmalarında karşı tamamen olumlu tutum içerisinde

olmadıkları sonucuna ulaşılabilir. Cevaplardan “Kararsızım” maddesinin olması da Türkçe proje çalışmaları hakkında uygulamaların yetersiz olduğu sonucuna ulaşılabilir.

5.1.1.2. Öğrenci Anket Maddeleri Açısından Genel Sonuçlar;

Samsun il ve ilçeleri örnekleme alınarak yapılan “Ortaokullarda Türkçe Dersinde Yapılan Proje Çalışmaları İle İlgili Öğrenci Görüşleri” anketinde öğrencilerin düşüncelerine yönelik maddeler (19 madde) incelendiğinde; anketin genel ortalamasının 3.75 olmasından dolayı “katılıyorum” aralığında olduğu ve 7 maddenin “Tamamen Katılıyorum”, 9 maddenin “Katılıyorum”, 1 maddenin “Kararsızım”, 2 maddenin ise “Hiç Katılmıyorum” aralığında olduğu görülmüştür. Anketin 7. ve 10. maddeleri ters madde olduğundan çevrilerek değerlendirilmiştir. Ayrıca öğrencilerin görüşleri genel olarak incelendiğinde; 4,64 ortalama ile anketin 12. maddesinde yer alan “Projemi özen göstererek (titizlikle) hazırlarım” konusunda en fazla; 0,31 ortalama ile anketin 7. maddesinde yer alan “Türkçe dersinde proje yapmayı gereksiz buluyorum” konusunda ise en az puan verdikleri sonucuna ulaşılmıştır.

Öğrencilerin Türkçe dersinde yapılan proje çalışmaları ile ilgili anket maddelerine verdiği cevaplara göre “Tamamen Katılıyorum” aralığına denk gelen maddelerini incelediğimizde; öğrencilerin Türkçe projelerini severek yaptığı, proje çalışmalarında yeni bilgi ve beceriler öğrendiği, projelerde öğrendiklerini daha kolay ve çabuk hatırladığı, projelerin Türkçe dersi konularını öğrenmesinde faydalı olduğu, öğrencileri araştırma yapmaya yönlendirdiği, öğrencilerin projeleri özen göstererek (titizlikle) hazırladığı ve projeleri belirlenen sürede tamamlayarak teslim ettikleri sonuçlarına ulaşılabilir.

Öğrencilerin Türkçe dersinde yapılan proje çalışmaları ile ilgili anket maddelerine verdiği cevaplara göre “Hiç Katılmıyorum” aralığına denk gelen maddeyi incelediğimizde; öğrencilerin “*Türkçe dersinde proje yapmayı gereksiz buluyorum*” ve “*Proje için gerekli araç gereçleri temin etmekte zorlanırım*” maddesine hiç katılmadıkları görülmektedir. Bu maddeden öğrencilerin Türkçe dersinde proje yapmayı gerekli buldukları ve Türkçe proje çalışmaları için gerekli araç gereçleri temin etmekte zorlanmadıkları sonucuna ulaşılabilir.

Öğrencilerin Türkçe dersinde yapılan proje çalışmaları ile ilgili anket maddelerine verdiği cevaplardan “Kararsızım” aralığına denk gelen maddeyi incelediğimizde; öğretmenlerin projeleri değerlendirirken, öğrencilere öz değerlendirme yaptırıp yaptırmadığı konusunda kararsız kaldıkları veya bazı öğretmenlerin öz değerlendirme yaptırıp bazılarının yaptırmadığı sonucuna ulaşılabilir.

Genel olarak baktığımızda, öğrenciler Türkçe dersinde yapılan proje çalışmalarına karşı olumlu bir tutum sergilemişlerdir. Ancak öğrencilerin verdiği cevapların “Tamamen Katılıyorum” aralığına az sayıda maddenin denk gelmesinden hala Türkçe dersi proje çalışmalarına karşı tamamen olumlu tutum içerisinde olmadıkları söylenebilir.

5.1.1.3.Öğretmen ve Öğrenci Anket Maddelerinin Karşılaştırmalı Sonuçları

Öğretmen anketinin 1. maddesinde yer alan “*Öğrenciler Türkçe projelerini severek yapar*” ifadesine öğretmenlerin 3,71 ortalama ile “Katılıyorum”, öğrenci anketinin 1. maddesinde yer alan “*Türkçe projelerini severek yaparım*” ifadesine öğrencilerin, 4,54 ortalama ile “Tamamen Katılıyorum” yönünde görüş belirtmeleri birbirini desteklediğinden, bu çalışmadan öğrencilerin Türkçe projelerini severek yaptığı sonucuna ulaşılabilir.

Öğretmen anketinin 2. maddesinde yer alan “*Öğrenciler, proje çalışmalarında yeni bilgi ve beceriler kazanır*” ifadesine öğretmenlerin 3,92 ortalama ile “Katılıyorum”, öğrenci anketinin 2. maddesinde yer alan “*Proje çalışmalarında yeni bilgi ve beceriler öğrenirim*” ifadesine öğrencilerin 4,54 ortalama ile “Tamamen Katılıyorum” yönünde görüş belirtmeleri birbirini destekler nitelikte olduğundan; bu çalışmadan öğrencilerin Türkçe projelerinde yeni bilgi ve beceriler kazandıkları sonucuna ulaşılabilir.

Öğretmen anketinin 3. maddesinde yer alan “*Projelerde öğrenilenler daha kolay ve çabuk hatırlanır*” ifadesine öğretmenlerin 3,86 ortalama ile “Katılıyorum”, öğrenci anketinin 3. maddesinde yer alan “*Projelerde öğrendiklerimi daha kolay ve çabuk hatırlarım*” ifadesine öğrencilerin 4,20 ortalama ile “Tamamen Katılıyorum”

yönünde birbirini destekler nitelikte görüş belirtmelerinden; öğrencilerin Türkçe projelerinde öğrendiklerini daha kolay ve çabuk hatırladığı sonucuna ulaşılabilir.

Öğretmen anketinin 4. maddesinde yer alan “*Öğrenciler, projelerde öğrendiklerini günlük hayatta kolaylıkla kullanabilir*” ifadesine öğretmenlerin 3,48 ortalama ile “Katılıyorum”, öğrenci anketinin 4. maddesinde yer alan “*Projelerde öğrendiklerimi günlük hayatta kolaylıkla kullanabilirim*” ifadesine öğrencilerin 3,95 ortalama ile “Katılıyorum” yönünde görüş belirtmeleri birbirini desteklediğinden; öğrencilerin Türkçe proje çalışmalarında öğrendiklerini günlük hayatta kolaylıkla kullanılabildikleri sonucuna ulaşılabilir.

Öğretmen anketinin 5. maddesinde yer alan “*Projeler, Türkçe dersi kazanımlarına ulaşılmasında etkili olur*” ifadesine öğretmenlerin 4,00 ortalama ile “Katılıyorum”, öğrenci anketinin 5. maddesinde yer alan “*Projeler, Türkçe dersi konularını öğrenmemde faydalı olur*” ifadesine öğrencilerin 4,46 ortalama ile “Tamamen Katılıyorum” yönünde birbirini destekler nitelikte görüş belirtmelerinden; projelerin Türkçe dersi kazanımlarına ulaşılmasında ve konularının öğrenilmesinde etkili olduğu sonucuna ulaşılabilir. Ayrıca bu görüşlerden hareketle Türkçe dersinde yapılan projelerin beklenen kazanımlar doğrultusunda gerçekleştiği sonucuna da ulaşılabilir.

Öğretmen anketinin 6. maddesinde yer alan “*Projelerin öğrencilerin ilgi ve yeteneklerini ortaya çıkardığını düşünüyorum*” ifadesine öğretmenlerin 3,72 ortalama ile “Katılıyorum”, öğrenci anketinin 6. maddesinde yer alan “*Projelerin ilgi ve yeteneklerimi ortaya çıkardığını düşünüyorum*” ifadesine öğrencilerin 4,16 ortalama ile “Katılıyorum” yönünde görüş belirtmeleri birbirini desteklediğinden; Türkçe dersinde yapılan proje çalışmalarının öğrencilerin ilgi ve yeteneklerini ortaya çıkardığı sonucuna ulaşılabilir. Ayrıca Türkçe dersinde verilen proje çalışmalarının öğrencilerin ilgi ve yeteneklerine uygun olarak verildiği sonucuna da ulaşılabilir.

Öğretmen anketinin 7. maddesinde yer alan “*Türkçe dersinde proje yapılması gereksizdir*” ifadesine öğretmenlerin 0,97 ortalama ile “Hiç Katılmıyorum”, öğrenci anketinin 7. maddesinde yer alan “*Türkçe dersinde proje yapmayı gereksiz buluyorum*” ifadesine öğrencilerin 0,31 ortalama ile “Hiç Katılmıyorum” yönünde birbirini destekler

nitelikte görüş belirtmelerinden; Türkçe dersinde proje yapılmasının gerekli olduğu sonucuna ulaşılabilir.

Öğretmen anketinin 8. maddesinde yer alan “*Projelerde diğer derslerde öğrenilen bilgilerden de yararlanılmasını sağlarım*” ifadesine öğretmenlerin 3,85 ortalama ile “Katılıyorum”, öğrenci anketinin 8. maddesinde yer alan “*Projelerde diğer derslerde öğrendiğim bilgilerden de yararlanırım*” ifadesine öğrencilerin 4,11 ortalama ile “Katılıyorum” yönünde görüş belirtmeleri birbirini desteklediğinden; Türkçe dersi projelerinde diğer derslerde öğrenilen bilgilerden de yararlanıldığı sonucuna ulaşılabilir.

Öğrenci anketinin 9. maddesinde yer alan “Proje konusunda kendimi yeterli buluyorum” ifadesine öğrencilerin 4,12 ortalama ile “Katılıyorum” yönünde görüş belirtmelerinden, Türkçe dersi projelerinde öğrencilerin kendilerini yeterli buldukları sonucuna ulaşılabilir.

Öğretmen anketinin 9. maddesinde yer alan “*Projeler öğrencileri araştırma yapmaya yönlendirir*” ifadesine öğretmenlerin 4,06 ortalama ile “Katılıyorum”, öğrenci anketinin 11. maddesinde yer alan “*Projeler beni araştırma yapmaya yönlendirir*” ifadesine öğrencilerin 4,30 ortalama ile “Tamamen Katılıyorum” yönünde birbirini destekler nitelikte görüş belirtmelerinden; Türkçe proje çalışmalarının öğrencileri araştırma yapmaya yönlendirdiği sonucuna ulaşılabilir.

Öğretmen anketinin 10. maddesinde yer alan “*Öğrenciler proje hazırlarken kütüphaneden yararlanır*” ifadesine öğretmenlerin 3,62 ortalama ile “Katılıyorum” yönünde görüş belirtmelerinden, öğrencilerin Türkçe dersinden proje hazırlarken kütüphaneden yararlandığı sonucuna ulaşılabilir.

Öğretmen anketinin 11. maddesinde yer alan “*Öğrenciler projelerini özen göstermeden (gelişi güzel) yapmaktadır*” ifadesine öğretmenlerin 1,96 ortalama ile “Katılmıyorum”, öğrenci anketinin 12. maddesinde yer alan “*Projemi özen göstererek (titizlikle) hazırlarım*” ifadesine öğrencilerin 4,64 ortalama ile “Tamamen Katılıyorum” yönünde görüş belirtmeleri öğrenci ve öğretmen görüşlerinin birbirine yakın olduğunu göstermektedir. Öğrenci ve öğretmen anket verilerine göre öğrencilerin Türkçe projelerini özen göstererek (titizlikle) yaptığı sonucuna ulaşılabilir. Ancak öğretmen anketinin bu maddesine verilen cevapların yerleşim yeri değişkenine göre frekans

dağılımı incelendiğinde (Bkz. EK 14); köyde görev yapan öğretmenlerin toplamda %43,6 oranında “Katılıyorum”, şehirde görev yapan öğretmenlerin toplamda %44,4 oranında “Katılmıyorum” seçeneğine yönelmiş olduğu görülmektedir. Yerleşim yeri değişkenine göre öğretmen anketinin bu verileri değerlendirildiğinde şehirdeki öğrencilerin, köydeki öğrencilere göre projelerini daha fazla özen göstererek (titizlikle) yaptığı sonucuna da ulaşılabilir.

Öğretmen anketinin 12. maddesinde yer alan “*Projeler belirlenen sürede tamamlanarak teslim edilir*” ifadesine öğretmenlerin 3,46 ortalama ile “Katılıyorum”, öğrenci anketinin 13. maddesinde yer alan “*Projemi belirlenen sürede tamamlayarak teslim ederim*” ifadesine öğrencilerin 4,58 ortalama ile “Tamamen Katılıyorum” yönünde birbirini destekler nitelikte görüş belirtmelerinden; Türkçe proje çalışmalarının öğrenciler tarafından belirlenen sürede tamamlanarak teslim edildiği sonucuna ulaşılabilir.

Öğretmen anketinin 13. maddesinde yer alan “*Öğrenciler, proje sonucunda yeni bir ürün meydana getirir*” ifadesine öğretmenlerin 3,61 ortalama ile “Katılıyorum” yönünde görüş belirtmelerinden, öğrencilerin Türkçe dersi projesi sonucunda yeni bir ürün meydana getirdiği sonucuna ulaşılabilir.

Öğretmen anketinin 14. maddesinde yer alan “*Öğrenciler proje için gerekli araç gereçleri temin etmekte zorlanır*” ifadesine öğretmenlerin 2,02 ortalama ile “Katılmıyorum”, öğrenci anketinin 10. maddesinde yer alan “*Proje için gerekli araç gereçleri temin etmekte zorlanırım*” ifadesine öğrencilerin 1,12 ortalama ile “Hiç Katılmıyorum” yönünde görüş belirtmeleri; öğrenci ve öğretmen görüşlerinin aynı yönde olduğunu göstermektedir. Öğrenci ve öğretmen anket verilerine göre öğrencilerin Türkçe projeleri için gerekli araç gereçleri temin etmekte zorlanmadıkları sonucuna ulaşılabilir. Ancak öğretmen anketinin bu maddesine verilen cevapların yerleşim yeri değişkenine göre frekans dağılımı incelendiğinde (Bkz. EK 14); köyde görev yapan öğretmenlerin toplamda %59,0 oranında “Katılıyorum”, şehirde görev yapan öğretmenlerin toplamda %54,5 oranında “Katılmıyorum” seçeneğine yönelmiş olduğu görülmektedir. Yerleşim yeri değişkenine göre öğretmen anketinin bu verileri

değerlendirildiğinde köydeki öğrencilerin, şehirdeki öğrencilere göre Türkçe projeleri için gerekli araç gereçleri temin etmekte zorlandığı sonucuna da ulaşılabilir.

Öğretmen anketinin 15. maddesinde yer alan “*Projeler teknolojik araçlar kullanmayı gerektirir*” ifadesine öğretmenlerin 3,48 ortalama ile “Katılıyorum” yönünde görüş belirtmelerinden, Türkçe dersi projelerinin teknolojik araçlar kullanmayı gerektirdiği sonucuna ulaşılabilir.

Öğretmen anketinin 16. maddesinde yer alan “*Öğrencilerin projeleri başka kişilere yaptırdığını düşünüyorum*” ifadesine öğretmenlerin 1,89 ortalama ile “Katılmıyorum” yönünde görüş belirtmeleri, öğrencilerin Türkçe proje çalışmalarını başkalarına yaptırmadığını düşündüklerini göstermektedir.

Öğretmen anketinin 17. maddesinde yer alan “*Proje notlarını, öğrencilerin sınıf içerisindeki ders başarı durumuna göre veririm*” ifadesine öğretmenlerin 1,10 ortalama ile “Hiç Katılmıyorum” yönünde görüş belirtmelerinden, öğretmenlerin proje notlarını, öğrencilerin sınıf içerisindeki ders başarı durumuna göre vermedikleri, proje çalışmalarındaki durumlarını esas aldıkları sonucuna ulaşılabilir.

Öğretmen anketinin 18. maddesinde yer alan “*Öğrencilerin proje çalışmalarını önemserim*” ifadesine öğretmenlerin 4,23 ortalama ile “Tamamen Katılıyorum” yönünde görüş belirtmişlerdir. Dolayısıyla öğretmenlerin büyük çoğunluğunun, öğrencilerin Türkçe proje çalışmalarını büyük oranda önemsedikleri sonucuna ulaşılabilir.

Öğretmen anketinin 19. maddesinde yer alan “*Öğrencilere proje hazırlarken takip edecekleri adımları gösteren yönerge veririm*” ifadesine öğretmenlerin 4,34 ortalama ile “Tamamen Katılıyorum”, öğrenci anketinin 14. maddesinde yer alan “*Öğretmenimiz, proje hazırlarken takip edeceğimiz adımları gösteren yönerge verir*” ifadesine öğrencilerin 4,07 ortalama ile “Katılıyorum” yönünde birbirini destekler nitelikte görüş belirtmişlerdir. Buradan öğretmenlerin Türkçe dersinde yapılan proje çalışmalarında öğrencilere takip edecekleri adımları gösteren yönerge verdikleri sonucuna ulaşılabilir.

Öğretmen anketinin 20. maddesinde yer alan “*Öğrencilere proje sürecinde yararlanılabilecek kaynakların listesini veririm*” ifadesine öğretmenlerin 3,89 ortalama

ile “Katılıyorum”, öğrenci anketinin 15. maddesinde yer alan “*Öğretmenimiz, proje sürecinde yararlanılabilecek kaynakların listesini verir*” ifadesine öğrencilerin 3,42 ortalama ile “Katılıyorum” yönünde birbirini destekler nitelikte görüş belirtmelerinden; öğretmenlerin, Türkçe proje çalışmalarını hazırlarken öğrencilere proje sürecinde yararlanılabilecek kaynakların listesini verdikleri sonucuna ulaşılabilir.

Öğretmen anketinin 21. maddesinde yer alan “*Öğrencilere proje konusu ile birlikte değerlendirme kriterlerini de veririm*” ifadesine öğretmenlerin 4,21 ortalama ile “Tamamen Katılıyorum”, öğrenci anketinin 16. maddesinde yer alan “*Öğretmenimiz, proje konusu ile birlikte değerlendirme kriterlerini de verir*” ifadesine öğrencilerin 3,72 ortalama ile “Katılıyorum” yönünde birbirini destekler nitelikte görüş belirtmelerinden; öğretmenlerin öğrencilere proje konusu ile birlikte değerlendirme kriterlerini de verdikleri sonucuna ulaşılabilir.

Öğretmen anketinin 22. maddesinde yer alan “*Proje sürecinde, öğrencilerin çalışmalarını takip ederek eksikliklerini belirtirim*” ifadesine öğretmenlerin 4,09 ortalama ile “Katılıyorum” öğrenci anketinin 17. maddesinde yer alan “*Öğretmenimiz, proje sürecinde çalışmalarımızı takip ederek eksikliklerimizi belirtir*” ifadesine öğrencilerin 3,91 ortalama ile “Katılıyorum” yönünde birbirini destekler nitelikte görüş belirtmelerinden; öğretmenlerin proje sürecinde, öğrencilerin çalışmalarını takip ederek eksikliklerini belirttiği sonucuna ulaşılabilir.

Öğretmen anketinin 23. maddesinde yer alan “*Öğrencilerin proje çalışmasındaki performansıyla ilgili bilgileri, ailesiyle paylaşıyorum*” ifadesine öğretmenlerin 3,11 ortalama ile “Kararsızım” yönünde görüş belirtmeleri, öğrencilerin proje çalışmasındaki performansıyla ilgili bilgileri, ailesiyle paylaşılması konusunda öğretmenlerin kararsız kaldığını göstermektedir. Ancak öğretmen anketinin bu maddesine verilen cevapların yerleşim yeri değişkenine göre frekans dağılımı incelendiğinde (Bkz. EK 14); köyde görev yapan öğretmenlerin toplamda %46,1 oranında “Katılmıyorum”, şehirde görev yapan öğretmenlerin toplamda %54,0 oranında “Katılıyorum” seçeneğine en fazla yönelme olduğu görülmektedir. Yerleşim yeri değişkenine göre öğretmen anketinin bu frekans verileri değerlendirildiğinde şehirde görev yapan öğretmenlerin köyde görev yapan öğretmenlere göre daha fazla oranda öğrencilerin Türkçe proje çalışmasındaki performansıyla ilgili bilgileri, ailesiyle paylaştığı sonucuna da ulaşılabilir. Ayrıca köy

öğretmenlerinin şehirde görev yapan öğretmenlere göre velilerle ilişkilerinin daha zayıf olduğu da söylenebilir.

Öğretmen anketinin 24. maddesinde yer alan “*Projeler tamamlandıktan sonra sınıfta sunulur*” ifadesine öğretmenlerin 3,96 ortalama ile “Katılıyorum”, öğrenci anketinin 18. maddesinde yer alan “*Projemi bitirdikten sonra sınıftaki arkadaşlarıma sunarım*” ifadesine öğrencilerin 3,72 ortalama ile “Katılıyorum” yönünde birbirini destekler nitelikte görüş belirtmelerinden; projeler tamamlandıktan sonra sınıfta sunulduğu sonucuna ulaşılabilir.

Öğretmen anketinin 25. maddesinde yer alan “*Proje değerlendirmelerinde öğrencilere öz değerlendirme yaptırırım*” ifadesine öğretmenlerin 3,68 ortalama ile “Katılıyorum”, öğrenci anketinin 19. maddesinde yer alan “*Öğretmenim projemi değerlendirirken, bana öz değerlendirme yaptırır*” ifadesine öğrencilerin 3,33 ortalama ile “Kararsızım” yönünde görüş belirtmeleri öğretmen ve öğrenci görüşlerinin birbirinden farklı olduğunu göstermektedir. Bu verilerden öğretmen anketi verilerine göre öğretmenler Türkçe proje değerlendirmelerinde öğrencilere öz değerlendirme yaptırdıkları; öğrenci verilerine göre ise öğretmenler Türkçe proje değerlendirmelerinde öğrencilere kısmen (kararsızım) öz değerlendirme yaptırdıkları sonucuna ulaşılabilir. Ancak öğrenci anketinin bu maddesine verilen cevapların yerleşim yeri değişkenine göre frekans dağılımı incelendiğinde (Bkz. EK 15); köyde öğrenim gören öğrencilerin toplamda %49,9 oranında “Katılıyorum”, şehirde öğrenim gören öğrencilerin ise toplamda %48,8 oranında “Katılıyorum” seçeneğine en fazla yönelme olduğu görülmektedir. Yerleşim yeri değişkenine göre öğrenci anketinin bu frekans verileri değerlendirildiğinde köyde görev yapan Türkçe öğretmenlerinin, şehirde görev yapan Türkçe öğretmenlerine göre Türkçe projelerini değerlendirirken öğrencilere daha fazla öz değerlendirme yaptırdıkları sonucuna da ulaşılabilir.

5.1.2. “Türkçe öğretmenlerinin proje çalışmaları ilgili görüşleri hazırlattığı proje sayısı, görev yaptığı okulun bulunduğu yerleşim yeri, cinsiyet, mesleki kıdem ve mezun olunan bölüm değişkenlerine göre farklılaşmakta mıdır?” alt problemine ilişkin sonuçlar

Öğretmenlerin hazırlattıkları proje sayıları değişkenine göre elde edilen bulgular incelendiğinde; projenin önemi, öğretmenlerin proje çalışmalarını uygulatma düzeyleri ve öğrencilerin proje çalışmalarını uygulama düzeyleri boyutlarında anlamlı farklılığın ($p>,05$) ortaya çıkmadığı görülmektedir (Bkz. Tablo 4.2.). Buna göre Türkçe öğretmenlerinin hazırlatmış oldukları proje sayılarının proje çalışmaları ile ilgili görüşlerini farklılaştırmadığı sonucuna ulaşılabilir.

Öğretmenlerin görev yaptığı okulun bulunduğu yerleşim yeri değişkenine göre elde edilen bulgular incelendiğinde; projenin önemi boyutunda anlamlı farklılığın ($p>,05$) ortaya çıkmadığı görülmektedir (Bkz. Tablo 4.3.). Ancak öğretmenlerin proje çalışmalarını uygulatma düzeyleri ve öğrencilerin proje çalışmalarını uygulama düzeyleri alt boyutlarında anlamlı farklılığın ($p\leq,05$) ortaya çıktığı görülmektedir (Bkz. Tablo 4.3.). Buna göre köy ve şehir öğretmenleri projenin önemi boyutunda aynı görüşe sahip olduğu sonucuna ulaşılabilir. Ancak öğretmenlerin proje çalışmalarını uygulatma düzeyleri ve öğrencilerin proje çalışmalarını uygulama düzeyleri aritmetik ortalamalara göre incelendiğinde proje uygulamalarının şehirlerde köylere göre daha sağlıklı yürütüldüğü sonucuna ulaşılabilir.

Öğretmenlerin cinsiyeti değişkenine göre elde edilen bulgular incelendiğinde; projenin önemi ve öğrencilerin proje çalışmalarını uygulama düzeyleri alt boyutlarında cinsiyet değişkenine göre anlamlı farklılık ($p\leq,05$) ortaya çıktığı görülmektedir (Bkz. Tablo 4.4.). Ancak öğretmenlerin proje çalışmalarını uygulatma düzeyleri alt boyutunda ise cinsiyet değişkenine göre anlamlı farklılık ($p>,05$) ortaya çıkmamıştır (Bkz. Tablo 4.4.). Buna göre öğretmenlerin proje çalışmalarını uygulatma düzeylerinde bay ve bayan öğretmenlerin aynı görüşe sahip olduğu sonucuna ulaşılabilir. Ancak projenin önemi ve öğrencilerin proje çalışmalarını uygulama düzeyleri aritmetik ortalamalara göre incelendiğinde bayan öğretmenler lehine anlamlı farklılığın çıktığı sonucuna ulaşılabilir. Buna göre bayan öğretmenlerin projenin önemine ve öğrencilerin proje

çalışmalarını uygulama düzeylerine yönelik daha olumlu tutum içerisinde oldukları söylenebilir.

Öğretmenlerin mesleki kıdemi değişkenine göre elde edilen bulgular incelendiğinde; projenin önemi, öğrencilerin proje çalışmalarını uygulama düzeyleri ($p>,05$) alt boyutlarında mesleki kıdem değişkenine göre anlamlı farklılık ortaya çıkmadığı görülmektedir (Bkz. Tablo 4.5.). Ancak öğretmenlerin proje çalışmalarını uygulatma düzeyleri alt boyutlarında ise öğretmenlerin mesleki kıdemleri değişkenine göre anlamlı farklılık ($p\leq,05$) ortaya çıkmıştır (Bkz. Tablo 4.5.). Buna göre mesleki kıdem yılı 21 yıl ve üstü olan öğretmenler lehine anlamlı farklılığın çıktığı görülmektedir. Dolayısıyla öğretmenlerin mesleki kıdemleri arttıkça Türkçe projelerini uygulatma düzeylerinin de arttığı sonucuna ulaşılabilir.

Öğretmenlerin mezun oldukları bölüm değişkenine göre elde edilen bulgular incelendiğinde; projenin önemi, öğretmenlerin proje çalışmalarını uygulatma düzeyleri ve öğrencilerin proje çalışmalarını uygulama düzeyleri alt boyutlarında bölüm değişkenine göre anlamlı farklılığın ($p>,05$) ortaya çıkmadığı görülmektedir (Bkz. Tablo 4.6.). Buna göre Türkçe öğretmenlerinin mezun oldukları bölümün proje çalışmaları ile ilgili görüşlerini farklılaştırmadığı sonucuna ulaşılabilir.

5.1.3. “Türkçe dersinde proje çalışması yapan öğrencilerin proje çalışmaları ilgili görüşleri uygulanan proje sayısı, okulun bulunduğu yerleşim yeri, sınıf, cinsiyet, birinci dönemdeki Türkçe ders notu, internet durumu, kardeş sayısı, anne eğitim durumu, baba eğitim durumu, ailenin ortalama aylık geliri değişkenlerine göre farklılaşmakta mıdır?” alt problemine ilişkin sonuçlar

Öğrencilerin *hazırladıkları proje sayısı* değişkenine göre elde edilen bulgular incelendiğinde; öğretmenlerin proje çalışmalarını uygulatma düzeyleri ve öğrencilerin proje çalışmalarını uygulama düzeyleri boyutlarında hazırlanan proje sayılarına göre anlamlı farklılık ($p>,05$) ortaya çıkmadığı görülmektedir (Bkz. Tablo 4.8.). Ancak projenin önemi boyutunda hazırlanan proje sayısına göre anlamlı farklılığın ($p\leq,05$) ortaya çıktığı görülmektedir (Bkz. Tablo 4.8.). Buna göre hazırladığı proje sayısı 5 ve üzeri proje olan öğrenciler lehine anlamlı farklılığın çıktığı görülmektedir. Dolayısıyla

öğrencilerin hazırladığı proje sayısı arttıkça projenin önemini daha fazla kavradığı sonucuna ulaşılabilir.

Öğrencilerin öğrenim gördükleri okulun bulunduğu yerleşim yeri değişkenine göre elde edilen bulgular incelendiğinde; projenin önemi ve öğretmenlerin proje çalışmalarını uygulatma düzeyleri alt boyutlarında okulun bulunduğu yerleşim yeri değişkenine göre anlamlı farklılık ($p>,05$) ortaya çıkmadığı görülmektedir (Bkz. Tablo 4.9.). Ancak öğrencilerin proje çalışmalarını uygulama düzeyleri boyutunda yerleşim yeri değişkenine göre anlamlı farklılığın ($p\leq,05$) ortaya çıktığı görülmektedir (Bkz. Tablo 4.9.). Buna göre köy ve şehir öğrencileri projenin önemi ve öğretmenlerin proje çalışmalarını uygulatma düzeyleri boyutunda aynı görüşe sahip olduğu sonucuna ulaşılabilir. Ancak öğrencilerin proje çalışmalarını uygulama düzeyleri incelendiğinde şehirde öğrenim gören öğrencilerin köydeki öğrencilere göre proje uygulamalarını daha sağlıklı yaptığı sonucuna ulaşılabilir.

Öğrencilerin *Sınıf Düzeyi* değişkenine göre elde edilen bulgular incelendiğinde; projenin önemi boyutunda ve öğretmenlerin proje çalışmalarını uygulatma düzeyleri alt boyutlarında sınıf düzeyi değişkenine göre anlamlı farklılığın ($p\leq,05$) ortaya çıktığı görülmektedir (Bkz. Tablo 4.10.). Ancak öğrencilerin proje çalışmalarını uygulama düzeyleri alt boyutunda sınıf düzeyi değişkenine göre anlamlı farklılık ($p>,05$) ortaya çıkmadığı görülmektedir (Bkz. Tablo 4.10.). Buna göre projenin önemi ve öğretmenlerin proje çalışmalarını uygulatma düzeyleri boyutlarında 6. ve 7. Sınıflar arasında 6. sınıflar lehine anlamlı farklılığın ortaya çıktığı görülmektedir. Bu verilerden 6. Sınıflarda projenin önemi ve öğretmenlerin projeleri uygulatma düzeylerinin 7. Sınıf öğrencilerine göre daha etkin olduğu sonucuna ulaşılabilir.

Öğrencilerin *cinsiyeti* değişkenine göre elde edilen bulgular incelendiğinde; projenin önemi boyutunda ve öğrencilerin proje çalışmalarını uygulama düzeyleri alt boyutlarında cinsiyet değişkenine göre anlamlı farklılığın ($p\leq,05$) ortaya çıktığı görülmektedir (Bkz. Tablo 4.11.). Ancak öğretmenlerin proje çalışmalarını uygulatma düzeyleri alt boyutunda cinsiyet değişkenine göre anlamlı farklılığın ($p>,05$) ortaya çıkmadığı görülmektedir (Bkz. Tablo 4.11.). Buna göre projenin önemi ve öğrencilerin proje çalışmalarını uygulama düzeyleri boyutlarında kız ve erkek öğrenciler arasında kız

öğrenciler lehine anlamlı farklılığın ortaya çıktığı görülmektedir. Buna göre kız öğrencilerin erkek öğrencilere göre projenin önemine daha fazla inandıkları ve proje çalışmalarını daha etkin uyguladıkları sonucuna ulaşılabilir. Buna göre kız öğrencilerin erkek öğrencilere göre projenin önemine daha fazla inandıkları ve proje çalışmalarını daha etkin uyguladıkları sonucuna ulaşılabilir.

Öğrencilerin *birinci dönemdeki Türkçe ders notu* değişkenine göre elde edilen bulgular incelendiğinde; projenin önemi boyutunda ve öğrencilerin proje çalışmalarını uygulama düzeyleri boyutunda aldığı not değişkenine göre anlamlı farklılığın ($p \leq 0,05$) ortaya çıktığı görülmektedir (Bkz. Tablo 4.12.). Ancak öğretmenlerin proje çalışmalarını uygulatma düzeyleri boyutunda aldığı not değişkenine göre anlamlı farklılığın ($p > 0,05$) ortaya çıkmadığı görülmektedir (Bkz. Tablo 4.12.). Buna göre projenin önemi ve öğrencilerin proje çalışmalarını uygulama düzeyleri boyutlarında birinci dönem notu yüksek olanların lehine anlamlı farklılığın ortaya çıktığı görülmektedir. Dolayısıyla Türkçe dersinde yüksek not alan öğrencilerin proje çalışmalarını daha fazla önemsendiği ve proje uygulamalarına daha etkin katılım gösterdiği sonucuna ulaşılabilir.

Öğrencilerin *evde internet olması durumu* değişkenine göre elde edilen bulgular incelendiğinde; öğretmenlerin proje çalışmalarını uygulatma düzeyleri ve öğrencilerin proje çalışmalarını uygulama düzeyleri alt boyutlarında internet bağlantısı değişkenine göre anlamlı farklılığın ($p \leq 0,05$) ortaya çıktığı görülmektedir (Bkz. Tablo 4.13.). Ancak projenin önemi alt boyutunda internet bağlantısı değişkenine göre anlamlı farklılığın ($p > 0,05$) ortaya çıkmadığı görülmektedir (Bkz. Tablo 4.13.). Buna göre öğretmenlerin proje çalışmalarını uygulatma düzeyleri ve öğrencilerin proje çalışmalarını uygulama düzeyleri boyutlarında internet bağlantısı olanlar lehine anlamlı farklılığın ortaya çıktığı sonucuna ulaşılabilir. Dolayısıyla öğrencilerin evlerine internet bağlantısı olmasının, öğrencilerin proje çalışmalarına olumlu yönde etki ettiği sonucuna ulaşılabilir.

Öğrencilerin *kardeş sayısı* değişkenine göre elde edilen bulgular incelendiğinde; projenin önemi boyutunda ve öğretmenlerin proje çalışmalarını uygulatma düzeyleri boyutunda kardeş sayısı değişkenine göre anlamlı farklılığın ($p \leq 0,05$) ortaya çıktığı görülmektedir (Bkz. Tablo 4.14.). Ancak öğrencilerin proje çalışmalarını uygulama

düzeyleri boyutunda kardeş sayısı değişkenine göre anlamlı farklılığın ($p>,05$) ortaya çıkmadığı görülmektedir (Bkz. Tablo 4.14.). Buna göre projenin önemi ve öğretmenlerin proje çalışmalarını uygulatma düzeyleri boyutlarında kendinden küçük kardeşi olanlar lehine anlamlı farklılığın ortaya çıktığı sonucuna ulaşılabılır.

Öğrencilerin *anne eğitim durumu* değişkenine göre elde edilen bulgular incelendiğinde; projenin önemi boyutunda ve öğrencilerin proje çalışmalarını uygulama düzeyleri boyutunda anne eğitim durumu değişkenine göre anlamlı farklılığın ($p\leq,05$) ortaya çıktığı görülmektedir (Bkz. Tablo 4.15.). Ancak öğretmenlerin proje çalışmalarını uygulatma düzeyleri boyutunda anne eğitim durumu değişkenine göre anlamlı farklılığın ($p>,05$) ortaya çıkmadığı görülmektedir (Bkz. Tablo 4.15.). Buna göre projenin önemi ve öğrencilerin proje çalışmalarını uygulama düzeyleri boyutlarında anne eğitim seviyesi yüksek olanlar lehine anlamlı farklılığın ortaya çıktığı sonucuna ulaşılabılır.

Öğrencilerin *baba eğitim durumu* değişkenine göre elde edilen bulgular incelendiğinde; öğrencilerin proje çalışmalarını uygulama düzeyleri boyutunda baba eğitim durumu değişkenine göre anlamlı farklılığın ($p\leq,05$) ortaya çıktığı görülmektedir (Bkz. Tablo 4.16.). Ancak projenin önemi ve öğretmenlerin proje çalışmalarını uygulatma düzeyleri boyutunda baba eğitim durumu değişkenine göre anlamlı farklılığın ($p>,05$) ortaya çıkmadığı görülmektedir (Bkz. Tablo 4.16.). Buna göre öğrencilerin proje çalışmalarını uygulama düzeyleri boyutunda baba eğitim seviyesi yüksek olanlar lehine anlamlı farklılığın ortaya çıktığı sonucuna ulaşılabılır.

Öğrencilerin *ailenin ortalama aylık geliri* değişkenine göre elde edilen bulgular incelendiğinde; öğretmenlerin proje çalışmalarını uygulatma düzeyleri boyutunda ve öğrencilerin proje çalışmalarını uygulama düzeyleri boyutunda aylık gelir değişkenine göre anlamlı farklılığın ($p\leq,05$) ortaya çıktığı görülmektedir (Bkz. Tablo 4.17.). Ancak projenin önemi boyutunda aylık gelir değişkenine göre anlamlı farklılığın ($p>,05$) ortaya çıkmadığı görülmektedir (Bkz. Tablo 4.17.). Buna göre öğretmenlerin proje çalışmalarını uygulatma ve öğrencilerin proje çalışmalarını uygulama düzeyleri alt boyutlarında ailenin ortalama aylık geliri yüksek olanlar lehine anlamlı farklılığın ortaya çıktığı sonucuna ulaşılabılır.

5.2. Öneriler

Ortaokul öğrencilerinin yaptığı Türkçe proje çalışmalarını öğretmen ve öğrenci görüşlerine göre değerlendirmek amacıyla yapılan araştırmanın sonuçları doğrultusunda getirilen öneriler, genel öneriler ve anket maddelerine göre yapılan öneriler olmak üzere ayrı iki başlık halinde aşağıda verilmiştir:

5.2.1. Genel Öneriler

1. Öğretmenlerin proje çalışmalarına rehberlik etmek, veli ziyaretleri yapmak, materyal ve öğrenen merkezli etkinlikler hazırlamak gibi ders dışı görevleri yerine getirebilmesi için diğer memurlar gibi 08.00-17.00 mesaisini okulda yapması ve artırılan saatlerinin ücretlerini de alması gerekmektedir. Bu nedenle Millî Eğitim Bakanlığı öğretmenlerin mesai saatlerini yeniden düzenlemelidir.

2. Okullarda Türkçe proje çalışmalarının en etkili şekilde yürütülebilmesi için, Milli Eğitim Bakanlığı ve okul müdürlükleri tarafından öğrencilerin grup çalışması yapabileceği, grupların etkileşimde bulunabileceği bir şekilde düzenlenmiş sabit bir Türkçe sınıfları oluşturulmalıdır.

3. Milli Eğitim Bakanlığı, ilçe milli eğitim müdürlükleri ve okullar tarafından öğrencilerin projelerini anlatabilecekleri proje sergileri ve yarışmaları düzenlenmelidir. Türkçe proje çalışmalarının da yer aldığı yarışma ve sergiler, okulların son haftasında önce sınıflarda, okullarda ve son olarak da ilçe merkezlerinde şenlik şeklinde yapılmalıdır. Ayrıca Türkçe projelerinin matematik ve fen bilimleri alanında yapılan “Bu Benim Eserim Proje Çalışmaları” gibi Millî Eğitim Bakanlığının koordine ettiği yarışmalarda ve sergilerde yer alması etkin uygulamaları artıracaktır.

4. Okullarda Türkçe proje çalışmalarının en etkili şekilde yürütülebilmesi için, proje tabanlı öğrenme yöntemi üniversitelerin eğitim fakültelerinde Türkçe öğretimine ilişkin dersler içerisinde hem kuramsal hem de uygulamalı olarak öğretilmelidir. Türkçe öğretmenlerine ise hizmet içi eğitim faaliyetleri kapsamında Milli Eğitim Bakanlığı tarafından verilen proje eğitimlerinin daha fazla yaygınlaştırılması, branş branş gruplara ayrılarak uygulamalı olarak yapılması gerekir.

5. Köy okullarında görev yapan öğretmenler, proje çalışmalarını daha etkin gerçekleştirmek için önlemler almalıdır. Köy öğretmenleri projelerde kullanılacak araç gereçleri önceden öğrenci hizmetine sunabilmeli, öğrencilerin temin edemediği araç gereçleri kendisi temin etmeli, aileleri bilinçlendirebilmeli ve onlarla işbirliği yapabilmelidir. Ayrıca öğrencilere örnek proje çalışmaları gösterilebilir, proje sergileri düzenlenebilir, başarılı proje hazırlayan öğrenciler ödüllendirilebilir. Köy yerleşimlerinde henüz internet yaygınlaşmadığı için okul bilişim sınıflarında öğrencilerin araştırma yapmalarına ve çıktı alabilmelerine imkan tanınmalı, okul kütüphaneleri zenginleştirilerek öğrencilerin aktif kullanımı sağlanmalıdır. Köyde öğrenim gören öğrencilerin fiziki imkanlarını iyileştirilmeye yönelik çalışmaların yanında, proje uygulamaları da okulun yerleşim yeri şartlarına göre verilmeli, öğrencilerin yapamayacağı projeler verilmemelidir.

6. Okul müdürlüklerince, özellikle erkek öğretmenlerin okulda ya da okul dışında yapılan proje sergilerine ve proje çalıştaylarına katılımlarının sağlanması onların projelere yönelik daha olumlu tutum sergilemeleri ve bilgilenmelerinde etkili olabilir. Ayrıca mesleki kıdemi düşük olan öğretmenler tecrübeli öğretmenlerin deneyimlerinden faydalanmalı, proje döngüsü, proje hazırlama ve uygulama eğitimleri gibi programlara katılarak kendilerini geliştirmelidir.

7. Sınıf seviyesi yükseldikçe proje çalışmalarına karşı olumlu görüşlerin artması için öğretmenler tarafından proje çalışmaları sınıf seviyesine ve öğrencilerin ilgilerine göre verilmeli, çalışmalar zevkli ve çevre şartlarına uygun hale getirilmelidir.

8. Öğrencilere daha fazla proje hazırlatılması projenin önemi hakkındaki görüşlerini daha olumlu yönde etkileyecektir. Bu nedenle İKY yeniden düzenlenerek hem birinci dönemde hem de ikinci dönemde olmak üzere öğrencilere her yıl en az iki proje çalışması verilmelidir.

9. Öğretmenlerin özellikle erkek öğrencilerin çalışmalarını daha yakından takip etmesi, eksikliklerini anında düzeltmesi onların projenin önemi konusundaki olumlu tutumlarını arttırmasında ve uygulamadaki eksiklerini gidermelerine faydalı olacaktır. Ayrıca proje çalışmaları öncelikle öğrencilerin ilgilerine göre verilmeli, Türkçe ders notu düşük öğrencilerin proje çalışmaları daha yakından takip edilmeli, eksiklikleri

anında düzeltilmelidir. Proje çalışmalarında başarılı olan öğrencilerin ders notları da yükseleceğinden Türkçe dersine yönelik ilgileri de artacaktır.

10. Proje çalışmalarının uygulama ve uygulatma düzeylerinin daha etkin olması için öğrencilerin evlerinde internet bağlantısının olması veya okulda internete rahat ulaşım imkanlarının sağlanması, okul yönetimince yazıcıdan çıktı alınması gibi teknolojik imkanlar öğrencilere kullanılmalıdır.

11. Proje çalışmalarının etkinliğinin artırılmasına yönelik okul yönetimleri ve öğretmenler tarafından ailelerle işbirliği yapılması, anne ve babalara yönelik eğitimlerin verilmesi gerekmektedir.

12. Bu araştırmada öğretmen ve öğrenci görüşlerini nicel araştırma tekniklerinden anket tekniği uygulanmıştır. Yapılacak araştırmalarda bu tekniğin yanı sıra; gözlem ve görüşme gibi farklı teknikler de kullanılabilir. Ayrıca yerleşim yeri değişkenine göre köy okullarında ve şehir okullarında proje çalışmalarına yönelik farklılıklar olmasından dolayı sadece bu değişkenin alt boyutları da incelenebilir.

5.2.2. Anket Maddelerine Göre Öneriler

Öğretmen ve öğrenci görüşleri anket maddelerine göre belirlenen sorunların çözümüne yönelik önerileri şöyle sıralayabiliriz:

1. Türkçe öğretmenleri öğrencilerin severek yapacağı Türkçe projeleri verilmelidir. Öncelikle Türkçe dersinden proje çalışmaları gönüllülük esasına göre verilmelidir. Türkçe proje çalışmalarına öğretmenler gereğinden fazla müdahale etmemeli, öğrencilerin öğrenme etkinliklerinde aktif yer almaları sağlanmalıdır. Ayrıca belirlenen kazanımla ilgili projelerin hazırlanmasında öğrencilere kompozisyon, karikatür, şiir, görsel metin gibi değişik türlerle ifade etme seçeneği verilmesi de öğrencilerin projeleri severek yapmasını sağlayacaktır.

2. Türkçe öğretmenleri, öğrencilere yeni bilgi ve beceriler kazandıracak, kendilerinin araştırma yapabilecekleri, ilgileri yönünde çeşitli etkinlikleri bir arada kullanabilecekleri, proje sürecini yönetebilecekleri türde projeler vermelidir. Öğrenciler süreci yöneten ve öğrenen olarak projelerini kendileri yapmalıdır.

3. Türkçe öğretmenleri öğrencilerin önceden bilmediği ya da bilgilerini kullanarak geliştirebileceği ancak seviyelerine uygun, araştırma yaparak ve üzerinde çalışarak yapabilecekleri nitelikte projeler vermelidir. Öğretmenler, projenin başlamasından sonra yapılan alan çalışması, geziler, sunum gibi anlama, anlatma ve düşünce becerilerini geliştirici etkinliklere yer vererek Türkçe dersinin temelinde yer alan becerileri kazandırmalıdır.

4. Türkçe öğretmenleri, proje çalışmalarında öğrencilerin kendilerinin bilgi toplamalarını, değerlendirme ve sentez yapabilmelerini, konuyu kendi yaşantısı içerisinde derinlemesine inceleyebilmelerini sağlamalıdır. Ayrıca öğretmenlerin bireysel projelerin yanında grup projelerine de yer vermesi, yeni ürünler ortaya çıkaracak ortamlar sağlaması ve etkili sunum yöntemleri kullanılarak sürecin paylaşılması öğrenilenlerin kolay ve çabuk hatırlanmasını sağlayacaktır.

5. Projeyi hazırlayan öğrencilerin proje sunumunu yaparken diğer öğrencilerin de anlatılan konuyla ilgili not tutması, gerçek yaşamla ilişki kurulması ve proje sunumlarının sınıfta tartışılması projelerde öğrenilenlerin daha kolay ve çabuk hatırlanabilmesini sağlayabilir.

6. Türkçe öğretmenleri programda ve planlarda belirtilen, günlük hayata ve Türkçe dersi kazanımlarına yönelik güncel konulardan proje vermelidir. Projelerde öğrenilenlerin günlük hayatta kolaylıkla kullanılabilmesi için; projelerin öğrencilerin bireysel farklılıklarına duyarlı, okulda, işte ya da günlük hayatında karşılaşılabileceği olay veya problemlere yönelik verilmelidir. Öğrenciler proje çalışmalarını konuyla ilgili her yerde (okul kütüphanesi, bahçe, ev ortamı, ilgili kişiler gibi) yapabilmelidir.

7. Türkçe öğretmenleri, öğrencilerin ilgi ve yeteneklerini ortaya çıkaran ve geliştiren nitelikte projeler vermeye özen göstermelidir. Türkçe dersinden proje hazırlamak isteyen tüm öğrencilere aynı konu ve türde proje vermemelidir. Projeler, önceden hazırlanmış sabit bir programı takip etmekten çok öğrencilerin ilgilerine göre yapılandırılmalı ve öğrencilerin yetenekleri doğrultusunda yapabilecekleri seviyede olmalıdır.

8. Öğretmenler, Türkçe projelerinde disiplinler arası bir yaklaşım uygulayarak, öğrencilerin diğer derslerde öğrendiği bilgilerden de yararlanarak hazırlayabilecekleri Türkçe projeleri verdiği gibi, diğer derslerin de Türkçe dersiyle ilişkilendirilmesini sağlamalıdır. Türkçe dersinde öğrenilen bilgilerin diğer derslere transferi açısından disiplinler arası bir bağ kurduğu için İKY’de belirtildiği gibi öğretmenler kurulunda ve zümre çalışmalarında proje çalışmalarının Türkçe dersi kazanımları ile ilişkilendirilmesine yönelik çalışmalar yapılmalıdır. Özellikle Türkçe dersi projelerinin görsel sanatlar, müzik, matematik, fen bilimleri, sosyal bilgiler gibi derslerin öğretiminde uygulanması disiplinler arası bütünlük sağlayacaktır.

9. Türkçe öğretmenleri proje çalışmalarında öğrencilere kaynak listesi vermemelidir. Yapılandırmacı eğitimde kaynakları bulmak ve belirlemek öğrencinin sorumluluğunda olduğundan, öğrencilerin farklı kaynak tiplerine kendilerinin ulaşmasını sağlamalıdır. Öğrenciler de tek bir kaynağa bağlı kalmaksızın, farklı kaynaklara kendileri ulaşarak edindiği bilgileri kullanmalı ve kullandıkları kaynakları proje raporunda ve sunumda belirtmelidir. Ayrıca öğretmenler de konu ile ilgili kendileri de araştırma yapmalı, rehber olmanın yanında öğrencilerin eksiklerini tamamlayıcı bir rol de üstlenmelidir.

10. Öğretmenler öğrencileri araştırma yapmaya yönlendiren Türkçe proje çalışmaları vermelidir. Öğrencilerin çevrelerinde rahatça ulaşabilecekleri, ulusumuzun ve bütün insanlığın duygu ve düşünce ürünlerine dayalı kaynaklara yönlendirmelidir.

11. Öğretmenler, öğrencilere kütüphaneden yararlanmalarını sağlayacak Türkçe proje çalışmaları vermelidir. Öğrencilere kütüphaneye gitme alışkanlığı kazandırılması için öncelikle her öğrenci mutlaka kütüphaneye üye yapılmalıdır. Öğrencilerin ihtiyacı olan kaynaklara ulaşılabilceği zengin okul kütüphaneleri oluşturulmalı, kütüphanelerde öğrencilerin rahatça çalışabileceği bir ortam sağlanmalıdır.

12. Doğru bilgiye ulaşabilmek ve internetin etkin kullanımını sağlayabilmek için bilgisayar sınıfları ile kütüphaneler iç içe oluşturulmalıdır. Öğrencilerin çok sayıda kaynağa ulaştığında kaynakları birleştirmede, analiz ve sentez ederek değerlendirmede sorun yaşamamaları için öğretmenler, rehber olarak öğrencilere yol göstermelidir.

13. Öğretmenler, öğrencilere seviyelerine uygun, başarılı olabilecekleri ve kendi yeterliliklerinin farkına varabilecekleri projeler verilmelidir. Öğrencilere başaramayacakları veya zorlanacakları Türkçe projeleri vermemelidir. Ayrıca proje sonucunda öğrencilerin yeni bir ürün ortaya koymaları ve proje sergilerinde bu ürünleri sergilenmeleri öğrencilerin özgüvenlerini ve ilgilerini artırdığı gibi başarıya duygusunu da tattıracaktır.

13. Öğrencilerin projelerini daha fazla özen göstererek ve titizlikle yapması sağlanmalıdır. Bu bağlamda öğretmenlerin, özellikle köydeki öğrencilere yönelik, öğrencilerin seviyesine uygun ilgileri ve istekleri doğrultusunda projeler uygulatması, bir rehber olarak uygulanabilir ve açık bir yönerge vermesi, örnek proje çalışmalarını sınıfa getirmesi veya teknolojik araçlarla göstermesi, kolay ulaşılabilir araç gereçler gerektiren projeler vermesi, gerektiğinde araç gereçlerin tedarik edilmesine yardımcı olması, uygulama esnasında projeleri izlemesi ve sık sık kontrol etmesi, aile ile işbirliği içerisinde olması, yeterli zaman vermesi, objektif bir değerlendirme süreci takip etmesi ve projelerin sınıf, okul vb. yerlerde sunumunu sağlaması projelerin daha özenli yapılmasını sağlayacaktır.

14. Öğretmenler, Türkçe projelerinin hazırlanması için öğrencinin yaş seviyesine ve projenin özelliklerine göre öğrencilere yeterli süre vermelidir. Proje süreci bir haftadan daha geniş bir zaman dilimini kapsamalı ve proje süresi öğrencinin yaş seviyesine göre farklılık göstermelidir.

15. Projeler, öğrenmenin gerçekleşme düzeyini belirlemek ve değerlendirme yapabilmek için ortaya çıkan nesne ya da düşün niteliğinde bir ürünle somutlaştırılmalıdır. Bu ürün bir kitap, metin, mektup, poster, sunum, şiir, uygulamalı bir program, birbirini izleyen etkinlikler bütünü olabileceği gibi tüm projeyi özetleyen proje raporu da olabilir.

16. Öğrencilerin projeleri için temin etmekte zorlandığı araç gereçleri tedarik edebilmeleri için öğretmen ve ailelerin sadece rehber olarak yardımcı olması gerekir. Ancak araç gereç temininde alt yapı öncelikle MEB tarafından geliştirilmelidir. Okul yönetimlerince öğrencilerin proje çalışmaları yapmaları için gerekli kaynakları ve araç gereçleri temin edebilecekleri ortamlar sağlanmalıdır. Türkçe projelerinin sağlıklı bir

şekilde uygulanabilmesi ve tamamlanabilmesi için, özellikle köy yerleşiminde çalışan öğretmenler, Türkçe dersinde kullanılan araç gereçleri, kütüphaneyi, sahneyi, bilişim teknolojilerini hazır bulundurmaya ve öğrencilerin kullanımına sunmaya daha fazla önem vermelidir. Köy okullarında öğrencilerin imkanına göre kolay temin edilebilir araç gereçler gerektiren proje çalışmalarına yer verilmesi, öğrencilerin temin edemediği araç gereçlerin tedarik edilmesine öğretmenin yardımcı olması projelerin zamanında ve amacına uygun olarak yapılmasında etkili olacaktır. Ayrıca öğrenciler kendilerine özgü araçlar oluşturmaya da yönlendirilmelidir.

17. Projeler teknolojik araçlar kullanmayı gerektirdiğinden, bu araçların öğrencilerin her zaman amacına uygun olarak kullanabilmesi sağlanmalıdır. Bunun için okul yönetimleri teknolojik araçları öğrenme ortamlarında kullanıma hazır halde bulundurmaları gerekirken, öğretmenler de öğrencileri teknolojiyi kullanmaya teşvik edebilmeli, değişik teknolojik araçları sınıf ortamına getirerek öğrencilere sunabilmeli ve onları kullanmalarına fırsat vermelidir. Teknolojik araç olarak ilk akla gelen bilgisayar ve internetin bir öğrenme aracı olarak doğru ve etkin kullanımı için öğretmenlerin ve ailelerin gerekli önlemleri alması gerekmektedir. Öğrenciler bilgisayarı oyun aracı olmaktan ziyade öğrenme aracı olarak kullanılmalıdır.

18. Öğrencilerin proje çalışmalarını bizzat kendilerinin gerçekleştirmesi gerekir. Öğretmenler ise öğrenenlerin kendi öğrenmelerini kurgulayıp yönlendirmeleri, yaratıcılıklarını geliştirebilmeleri, karşılaştıkları sorunları işbirliği içinde kendilerinin çözebilmeleri ve projenin her aşamasında kendilerinin karar verebilmeleri için iyi bir rehber olmalıdır. İstekli öğrencilere ek çalışmalar verilebileceği gibi proje çalışması hazırlayacak tüm öğrencilere sevdiği ve istediği konuda proje verilmesi öğrencilerin projelerini kendilerinin hazırlamalarında etkili olacaktır.

19. Öğretmenler, proje çalışmalarına not verirken proje dışındaki ders performansını değil, öğrencilerin proje sürecindeki her aşamasını dikkate alarak performanslarını değerlendirmeli ve önceden hazırlanan değerlendirme ölçeklerine ve dereceli puanlama anahtarına göre not vermelidir.

20. Öğretmenler, öğrencilerin proje çalışmalarını önemsemeli ve bunu öğrencilere hissettirmelidir. Öğretmenler proje çalışmalarını önemseydiğini projelerin

uygulanmasında öğrencilere sorular sorarak, projeleri ve sonuçlarını sınıfta ve okulda diğer öğrencilerle ve aileleriyle paylaşarak ya da sergileterek gösterebilir.

21. Proje çalışmalarının önceden belirlenen ölçütlere göre hazırlanan, açık ve anlaşılır bir biçimde öğrencilere ve velilere sunulan değerlendirme ölçeği veya dereceli puanlama anahtarına göre değerlendirilerek projelerin daha etkin uygulanması sağlanmalıdır. Bu nedenle öğretmenler, proje çalışmalarında öğrencilere değerlendirme kriterlerini önceden vermelidir.

22. Proje çalışmalarında öğretmenler, öğrencilerin proje çalışmalarını yakından takip ederek onların eksik ve yanlışlarını kendilerinin düzeltmelerine yardımcı olmalıdır. Ayrıca öğretmenler yapıcı eleştirilerle onları yönlendirmeli ve kendilerini geliştirmesinde yol gösteren bir rehber konumunda rol almalıdır. Proje sürecinde öğretmenler öğrencilerinin eksiklerini tamamlamak için gerekli araç-gereçleri hazırlayabilir, kaynak insanlarla gerekirse randevular ayarlayabilir, onları arkadaşları ile işbirliği yapmaya teşvik edebilir. Öğrenciler kendi projeleri ile ilgili olarak çalışırken onları izlemeli, çalışıp çalışmadıklarını kontrol etmeli, dinlemeli, yöneltilen soruları cevaplamalı, gerektiğinde zorlamalı, çeşitli öneriler sunmalı, onlara yardım etmeli, onları sorumluluk alma ve diğer çalışmaları konusunda cesaretlendirmelidir. Bütün bunlar için öğretmenin de hazırlıklı ve istekli olması gerekmektedir.

23. Öğretmenler velileri okula beklemek yerine; kendileri öğrencilerinin evlerine gitmeli, evde de uygun bir eğitim ortamı oluşturulması için aile ile işbirliği yapmalıdır. Türkçe öğretimi becerileri kazandırılırken öğretmenler; proje çalışmaları hakkında aileleri mutlaka haberdar etmeli, onların çalışmalar için öğrencilere ihtiyaç duydukları imkan ve olanakları tanımalarını sağlamalıdır. Öğrencilerin proje çalışmalarındaki performansları da aileleriyle paylaşmalı, aileler özellikle değerlendirme sürecine katılmalıdır. Ayrıca köyde görev yapan öğretmenler şehirde görev yapan öğretmenlere göre, proje çalışmaları ve süreçleriyle ilgili olarak ailelerle daha fazla işbirliği içerisinde olmalıdırlar. Ailelerin proje sürecinde etkin olarak yer almaları için onları proje çalışmaları yönünden bilgilendirmek, okullarda ailelere yönelik Ar-Ge proje uzmanları gibi uzman kişilerin yer aldığı seminerler düzenlenmeli, öğrencilere nasıl ve ne kadar yardımcı olabilecekleri hakkında bilgilendirme çalışmaları yapılmalıdır.

24. Okul yönetimi ve öğretmenler proje çalışmalarında öğrencilere mutlaka çalışmalarını sunma şansı vermeli ve öğrencilerin proje deneyimlerini paylaşmak için sınıf arkadaşları ile birlikte diğer insanlar da davet edilmelidir. Öğrenciler sunumlarını yazılı ve görsel araçlarla desteklemelidir. Ayrıca öğrencilerin yaratıcılıklarını arttırmaya katkı sağlayacak etkinliklerin, problemlerin ve proje taslaklarının yer aldığı kitap, dergi, broşür, bülten ve internet sayfaları aktif olarak kullanılmalıdır.

25. Proje değerlendirme aşamasında öğretmenin ve velilerin yanında projeyi hazırlayan öğrenci ve arkadaşlarının da söz sahibi olması sağlanmalıdır. Bunun için öz değerlendirme ve akran değerlendirme formları etkin kullanılmalıdır.

KAYNAKÇA

- Açıkgöz, K. Ü. (2003). *Etkili öğretim ve öğretme*. (4. Baskı). İzmir: Eğitim Dünyası.
- Açıkgöz, K. Ü. (2005). *Aktif öğrenme*. (8. Baskı). İzmir: Biliş Yayınları.
- Akgün, Ş. (2000). *Fen bilgisi öğretimi* (6. Baskı). Ankara: Pegema Yayıncılık.
- Akyüz, Y. (2004). *Türk eğitim tarihi M.Ö.1000-M.S.2004*. Ankara: PegemA Yayıncılık.
- Aladağ, S. (2005). *İlköğretim matematik öğretiminde proje tabanlı öğrenme yaklaşımının öğrencilerin akademik başarısına ve tutumuna etkisi*. Yayımlanmamış yüksek lisans tezi. Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Albayrak, M. ve Erkal, M. (2003). Başarıya giden yolda ifade ve beceri derslerinin (Türkçe-matematik) birlikteliği. *Millî Eğitim Dergisi*, (158). http://dhgm.meb.gov.tr/yayimlar/dergiler/Milli_Egitim_Dergisi/158/albayrak.htm adresinden 9 Mart 2014'te alınmıştır.
- Arı, A. (2013). Bilişsel alan sınıflamasında yenilenmiş Bloom, SOLO, Fink, Dettmer taksonomileri ve uluslararası alanda tanınma durumları. *Uşak Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 6, (2), 259-290
- Armfield, S. (1998). *Early literacy and the project approach*. Unpublished Master Thesis. Edmonton: University of Alberta Department of Elementary Education
- Atalay, F. (2005). Sistemin adresi Finlandiya. (28 Mayıs 2005). *Cumhuriyet*, s.9.
- Balakrishnan M. (2000). *An investigation of the use of constructivism and technology in Project based learning*. <http://www.blackwell-synergy.com>. 17 Mayıs 2007'de alınmıştır.
- Balkı Girgin, A. 2003. *Proje temelli öğrenme yönteminin özel Konya Esentepe İlköğretim Okulu tarafından uygulanmasına yönelik değerlendirme*. Yayımlanmamış yüksek lisans tezi. Selçuk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Konya.

- Barın, E. (2004). Yabancılara Türkçe öğretiminde ilkeler. *Hacettepe Üniversitesi Türkiyat Araştırmaları Dergisi*, (1), 23.
- Başbay, A. (2006). *Basamaklı öğretim programıyla desteklenmiş proje tabanlı öğrenmenin sürece, öğrenen ve öğretmen görüşlerine etkisi*. Yayımlanmamış doktora tezi. Hacettepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Ankara.
- Bidwell, S. E. (2000). Project-based learning for cosmetology students. career education. *ERIC Document Reproduction*. <http://www.dogus.k12.tr/> adresinden 02.03.2007’de alınmıştır.
- Bilen, M. (2002). *Plandan uygulamaya öğretim*. (6. Baskı). Ankara: Anı Yayıncılık.
- Böke, K. (Editör). (2010). *Sosyal Bilimlerde araştırma yöntemleri*. Ankara: Alfa Yayınları.
- Brook, J. G and Brooks M. G. (1993). Insearch of understanding: the case for constructivist classrooms. *Assoeration for Supervision and Curriulum Development*, Alexandria, Virginia.
- Buck Institute for Education. (2001). *Pbl Overview What Is Project Based Learning?* <http://www.bie.org/pbl/pblhandbook/intro.php#history> adresinden 18 Kasım 2013’te alınmıştır.
- Buck Institute for Education (2002). *PBL Handbook*, Url: <http://www.bie.org/pbl/pblhandbook/intro.php#history> adresinden 18 Kasım 2013’te alınmıştır.
- Chard, S. (2002). *What is Project-Based Learning?*. Edutopia.
- Coşkun, M. (2004). *Coğrafya öğretiminde proje tabanlı öğrenme yaklaşımı*. Yayımlanmamış doktora tezi. Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Çepni, S. (2005). *Araştırma ve proje çalışmalarına giriş*. Trabzon: Üçyol Yayınevi.

- Çıbık, A.S. (2006). *Proje tabanlı öğrenme yaklaşımlarının fen bilgisi dersinde öğrencilerin mantıksal düşünme becerilerine ve tutumlarına etkisi*. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi. Çukurova Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Adana.
- Çiftçi, S. (2006). *Sosyal bilgiler öğretiminde proje tabanlı öğrenmenin öğrencilerin akademik risk alma düzeylerine, problem çözme becerilerine, erişilerine kalıcılığa ve tutumlarına etkisi*. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi. Selçuk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Konya.
- Çil, A. (2005). *Kimya eğitiminde proje tabanlı öğrenmenin incelenmesi ve öneriler*. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi. Hacettepe Üniversitesi, Ankara.
- Dede, Y. ve Yaman S. (2003). Fen ve matematik eğitiminde proje çalışmalarının yeri, önemi ve değerlendirilmesi. *Gazi Üniversitesi Gazi Eğitim Fakültesi Dergisi*, (1), 117-132.
- Demir, T. (2013). Türkçe öğretimi dersinde proje tabanlı öğrenme yaklaşımı. *Ana Dili Eğitimi Dergisi*, 1(1), 53-76.
- Demirel, Ö. (1995). *Genel öğretim yöntemleri*. Ankara: Usem Yayınları
- Demirel, Ö. (1998). *Türkçe öğretiminde amaç ve ilkeler*. Eskişehir: Anadolu Üniversitesi Yayınları.
- Demirel, Ö. (2000). *Programlandırılmış öğretime göre öğretmen yetiştirme*. Ankara: Anı Yayıncılık.
- Demirel, Ö., Başbay, A., Uyangör, N. ve Bıyıklı, C. (2001, Haziran). *Proje tabanlı öğrenme modelinin öğrenme sürecine ve öğrenci tutumlarına etkisi*, X. Ulusal Eğitim Bilimleri Kongresinde sunulan bildiri, Abant İzzet Baysal Üniversitesi, Bolu.
- Demirel, Ö. (2003). *Kuramdan uygulamaya eğitimde program geliştirme*. Ankara: PegemA Yayıncılık.

- Demirel, Ö. (2005). *Eğitimde yeni yönelimler*. Ankara: PegemA Yayıncılık.
- Demirhan, C. (2002). *Program geliştirmede proje tabanlı öğrenme yaklaşımı*. Yayımlanmamış yüksek lisans tezi. Hacettepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Ankara.
- Dengiz, A.Ş. ve Yılmaz B. (2007). 2004 İlköğretim Programında okuma ve kütüphane kullanma alışkanlıklarına ilişkin öğretmen görüşleri. *Bilgi Dünyası*, (8), 203-229.
- Dikici, A. (2001). Sanat eğitiminde yaratıcılık. *Millî Eğitim Dergisi*, (149).
- http://dhgm.meb.gov.tr/yayimlar/dergiler/Milli_Egitim_Dergisi/149/dikici.htm
adresinden 19 Eylül 2013 tarihinde ulaşılmıştır.
- Dilidüzgün, S. (2003). *Çağdaş çocuk yazını yazın eğitimine atılan ilk adım*. İstanbul: Morpa Kültür Yayınları.
- Doğanay, A. ve Sarı, M. (2003). İlköğretim öğrencilerinin sahip oldukları eğitim felsefelerine ilişkin algılarının değerlendirilmesi: Öğretmenlerin eğitim felsefeleri. *Türk Eğitim Bilimleri Dergisi*, (1), 321-339.
- Eğilmez, K. (2007). *Yeniden yapılanma bağlamında Türkçe öğretiminde metin çalışmaları*. Yüksek lisans tezi. İstanbul Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.
- Ekşi, A. (1997). *“Çağdaş Bir Toplumda Kişilik Gelişimi”, Yaratıcı toplum yolunda çağdaş eğitim*. İstanbul: Cem Yayınevi.
- Erdem, E. (2001). *Program geliştirmede yapılandırmacı yaklaşımı*. Yayımlanmamış yüksek lisans tezi. Hacettepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Ankara.
- Erdem, E. (2005). Proje tabanlı öğrenme. Demirel, Özcan. (Ed.). *Eğitimde yeni yönelimler*. (1. Baskı). Ankara. PegemA Yayıncılık.

- Erden, M. ve Akkoyunlu, B. (2002). İlköğretim sosyal bilgiler dersi kapsamında beşinci sınıf öğrencileriyle yürütülen ekiple proje tabanlı öğrenme üzerine bir çalışma. *İlköğretim Online E-Dergi*, (1), 2-11.
- Erden, M. (Tarihsiz). *Sosyal bilgiler öğretimi*. İstanbul: Alkım Yayınevi.
- Ersoy, A. (2006). *İlköğretim beşinci sınıfta teknoloji destekli proje tabanlı öğrenme uygulaması*. Yayımlanmamış doktora tezi. Anadolu Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Eskişehir.
- Ertürk, S. (1984). *Eğitimde program geliştirme*. Ankara: Yelkentepe Yayınları.
- Fidan, N. ve Erden, M. (1994). *Eğitime Giriş*. Ankara: Meteksan Matbaacılık.
- Gülbahar, Y. ve Tınmaz, H. (2006). *Implementing project- based learning and e-portfolio assesment in an undergraduate course*. Journal of Research on Technology in Education, 38(3), 309-327.
- Gültekin, M. (2005). İlköğretim beşinci sınıf sosyal bilgiler dersinde proje tabanlı öğrenmenin öğrenme ürünlerine etkisi. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Bilimleri Dergisi*, 5, (2), 548-556.
- Gürses, A., Yalçın, M. ve Doğan, Ç. (2003). Fen sınıflarında öğretimin yeri. *Milli Eğitim Dergisi*, (Kış).
- http://dhgm.meb.gov.tr/yayimlar/dergiler/Milli_Egitim_Dergisi/157/gurses.htm adresinden 20 Mart 2014'te alınmıştır.
- Haliloğlu, Z. ve Aşan, A. (2004). *Proje tabanlı öğretimin yönetiminin ilköğretim ikinci kademe okullarda yürütülen (seçmeli) bilgisayar derslerindeki etkililiği*. XII. Eğitim Bilimleri Kongresi Bildirisi, (Cilt II), Ankara.
- Kaplan, M. (1992). *Kültür ve dil*. İstanbul: Dergah Yayınları.
- Karakuş, M. (2004). *İlköğretim dördüncü sınıf sosyal bilgiler dersinde proje yaklaşımı öğretimin öğrencilerin sorun çözme becerilerine tutumlarına ve akademik başarılarına ve kalıcılığa etkisi*. Yayımlanmamış doktora tezi. Çukurova Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Adana.

- Karasar, N. (2009). *Bilimsel araştırma yöntemi*. (19. Baskı). Ankara: Nobel Yayın Dağıtım.
- Katz, L.G. and Chard, C. (2000). *Engaging children's minds: The project approach* (Second Edition). Stamford, Connecticut. Ablex Publishing Corporation.
- Kavcar, C. (1999). *Edebiyat ve eğitim*. (3. Baskı). Ankara: Engin Yayınevi.
- Kayıran, M. (1998). Atatürkçü düşünce ışığında çağdaş eğitim. *Atatürk Araştırma Merkezi Dergisi*, (14), 42.
- Kemertaş, İ. (2001). *Uygulamalı genel öğretim yöntemleri öğretiminde planlama ve değerlendirme*. İstanbul: Birsen Yayınevi.
- Kınık, A. (2004). *Fen bilgisi dersinde proje çalışmalarının öğrencilerin bilim anlayışına ve bilimsel süreç algılarına etkisi*. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi. Marmara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, İstanbul.
- Knoll, M. (1997). The project method: Its vocational education origin and international development. *Journal of Industrial Teacher Education*, 34, (3), 59–80.
- Koçoğlu, Ç. (2003). *Öğrencilerin hiperortam tasarımcısı olarak katıldığı öğrenme çevresinin yaratıcı düşünmeye etkisi*. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi. Çukurova Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Adana.
- Korkmaz, H. (2002). *Fen eğitiminde proje tabanlı öğrenmenin yaratıcı düşünme, problem çözme ve akademik risk alma düzeylerine etkisi*. Yayınlanmamış doktora tezi. Hacettepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Ankara.
- Korkmaz, H. ve Kaptan, F. (2001). Fen eğitiminde proje tabanlı öğrenme yaklaşımı. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, (20), 193-200.
- Korkmaz, H. ve Kaptan, F. (2002a). Fen eğitiminde proje tabanlı öğrenme yaklaşımının ilköğretim öğrencilerinin akademik başarı, akademik benlik kavramı ve çalışma sürelerine etkisi. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, (22), 91.

- Korkmaz, H. ve Kaptan F. (2002b). Fen eğitiminde öğrencilerin gelişimini değerlendirmek için portfolyo kullanımı üzerine bir inceleme. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, (23), 167-176.
- Köseoğlu, F. ve Kavak N. (2001). Fen öğretiminde yapılandırıcı bir yaklaşım. *Gazi Eğitim Fakültesi Dergisi*, (21), 39-148.
- Kurak, D. (2009). *İlköğretim dördüncü ve beşinci sınıf öğrencilerinin yaptığı proje çalışmalarının öğretmen ve öğrenci görüşlerine göre değerlendirilmesi*. Yüksek lisans tezi. Çukurova Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Adana.
- Land, S. M. and Greene, B. A. (2000). Project-based learning with world wide web: A qualitative study of resource integration. *Education Technology Research and Development*, 48, (1), 45-68.
- Lucio, W. (1963). *Readings in American education*. Chicago, Atlanta, Dallas, Polo Aito, Foit Lown, N. J. Scott, Foresman and Company.
- Liu, C. Y. and Chien, C. (1998). *Project approach and parent involvement in taiwan*. Childhood Education, Summer, (74), 4, 213.
- MEB. (2005). *PISA 2003 projesi ulusal nihai rapor*. Millî Eğitim Bakanlığı Eğitimi Araştırma ve Geliştirme Dairesi Başkanlığı. (2005). Ankara: Millî Eğitim Basımevi.
- MEB. (2006). *İlköğretim Türkçe dersi (6, 7, 8. sınıflar) öğretim programı*. Ankara: Millî Eğitim Bakanlığı Talim ve Terbiye Kurulu Başkanlığı
- MEB. (2008). *Millî Eğitim Bakanlığı İlköğretim Kurumları Yönetmeliği*, Resmî Gazete, No. 25212.
- MEB. (2009). *İlköğretim Türkçe dersi öğretim programı ve kılavuzu (1-5 sınıflar)*. Ankara: Devlet Kitapları Müdürlüğü Basım Evi.
- MEB. (2013). *PISA 2012 ulusal ön raporu*. Millî Eğitim Bakanlığı Eğitimi Araştırma ve Geliştirme Dairesi Başkanlığı. (2013). Ankara: EĞİTEK.

- MEB. (Tarihsiz). *Proje çalışması, öğretmenler için ön hazırlık*. Millî Eğitim Bakanlığı Talim ve Terbiye Kurulu Başkanlığı. <http://talimterbiye.mebnet.net/e-ders/projegrupcalismasi/Projecalismasinonemi.pdf> adresinden 26.11.2013'te alınmıştır.
- Memişoğlu, H. (2001). *Sosyal bilgiler dersi öğretiminde proje tabanlı öğrenme yaklaşımı*. Yayımlanmamış yüksek lisans tezi. Ankara: Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Memişoğlu, H. (2008). *Sosyal bilgiler dersi öğretiminde proje tabanlı öğrenme yaklaşımı*. Yayımlanmamış doktora tezi. Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Meyer, D.K. ve diğerleri (1997). *Challenge in a mathematics classroom: students' Motivation and strategies in project based learning*. The Elementary School Journal. Vol, 97.
- Moti, F. and Abigail, B. (2004). Integrating alternative assessment in a project based learning course for pre-service science and technology teachers. *Assessment and Evaluation In Higher Education*, (29), 1.
- Moursund, D. (1999). *Project based learning using information technology*. International Society for Technology in Education. Books and Courseware Department, Eugene.
- Muniandy, B. (2000). *An investigation of the use of constructivism and project-based learning.* University of Oregon, UMI ProQuest Dissertations. <http://wwwlib.umi.com/dissertations/fullcit/3049516>. 29 Ekim 2006'da ulaşılmıştır.
- Oktay, A. (2001). *21. yüzyılda yeni eğilimler ve eğitim 21. yüzyılda eğitim ve Türk eğitim sistemi*. İstanbul: Serdar Eğitim Araştırma Yayıncılık Ltd. Şti.
- Ören, Ş.F. (2005, Eylül). *Fen eğitiminde portfolyo ve rubrik değerlendirme üzerine bir çalışma*, 14. Ulusal Eğitim Bilimleri Kongresinde sunulan bildiri, Pamukkale Üniversitesi, Denizli.

- Öz, M. F. (2001). *Uygulamalı Türkçe öğretimi*. Ankara: Anı Yayıncılık.
- Özdemir, E. (2006). *Proje tabanlı öğrenmenin öğrencilerin geometri başarılarına ve geometriye yönelik tutumlarına etkisinin araştırılması*. Yüksek lisans tezi. Orta Doğu Teknik Üniversitesi, Ankara.
- Özden, Y. (1999). *Eğitimde dönüşüm. Eğitimde yeni değerler*. (2. Baskı). Ankara: Pegem Yayıncılık.
- Özden, Y. (2003). *Öğrenme ve öğretme*. (5. Baskı). Ankara: PegemA Yayıncılık.
- Özdener, N. ve Özçoban, T. (2004). Bilgisayar eğitiminde çoklu zeka kuramına göre proje tabanlı öğrenme modelinin öğrenci başarısı üzerine etkisi. *Kuram Ve Uygulamada Eğitim Bilimleri Dergisi*, (1), 4, 147-170.
- Özkal, N. (2001, Haziran). *İşbirlikli öğrenmenin sosyal bilgiler dersine ilişkin kavramı ve tutumlar üzerindeki etkileri*, 10. Ulusal Eğitim Bilimleri Kongresinde sunulan bildiri, Abant İzzet Baysal Üniversitesi, Bolu.
- Öztürk, E. (2004). *Sosyal bilgiler eğitiminde proje tabanlı öğrenme ve portfolyo değerlendirme yaklaşımlarının eğitim ve sinama durumlarına yansımaları*. Yüksek lisans tezi. Kafkas Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Kars.
- Pekkaya, H. (2007). *Öğrenci merkezli Türkçe öğretiminde çocuk şiirleri*. Yayımlanmamış yüksek lisans tezi. İstanbul Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.
- Perkins, D. (1999). *The Many Faces Of Constructivism*. Educational Leadership. November.
- Petersan, S.E. and Myer, R. (1995). *The use of collabarative project based learning in counslor education*. Coynselar Education and Supervision.
- Polat, T. (2006). Okur odaklı bir yaklaşımla yazın eğitimi. *Millî Eğitim Dergisi*, (169), 18-24.

- Railsback, J. (2002). *Project Based Instruction. Creating Excitement For Learning*. North Regional Educational Laboratory.
- Saban, A. (2005). *Öğrenme öğretme süreci, yeni teori ve yaklaşımlar*. Ankara: Nobel Yayınları.
- Sağlam, M. (2005). *Özel öğretim yöntemleri*. Eskişehir: Anadolu Üniversitesi Yayınları.
- Sandıkçı, C. (2006). *Öğretmenlerin ilköğretim altı, yedi ve sekizinci sınıf türkçe dersi öğretimi uygulamalarıyla ilgili görüşleri*. Yüksek lisans tezi. Selçuk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Konya.
- Seloni, Ş.R. (2005). *Fen bilgisi öğretiminde oluşan kavram yanlışlarının proje tabanlı öğrenme ile giderilmesi*. Yüksek lisans tezi. Marmara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, İstanbul.
- Semerci, Ç. (2001). Kavramına göre ölçme ve değerlendirme. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Bilimleri Dergisi*, (5), 1.
- Senemoğlu, N. (1997). *Gelişim öğrenme ve öğretim. kuramdan uygulamaya*. Ankara: Ertem Matbaacılık.
- Sever, S. (2004). *Türkçe öğretimi ve tam öğrenme*. Ankara: Anı Yayıncılık.
- Sidman, T. R. and Milner, B. M. (2001). Constructivist inspiration, a project-based model for 12 learning in virtual worlds. *Texas Papers in Foreign Language Education*, (6), 1.
- Simkins, M. (1999). Project based learning with multimedia. *Educational Leadership*, 28, 4.
- Solomon, G. (2003). *Project based learning: a primer*. Technology & Learning. http://www.techlearning.com/db_area/archives/TL/2003/01/project.html 05 Eylül 2006 tarihinde ulaşılmıştır.
- Sönmez, V. (2005). *Eğitim felsefesi*. (7. Baskı). Ankara: Anı Yayıncılık.
- Sungur, N. (1992). *Yaratıcı düşünce*. İstanbul: Evrim Yayınevi.

- Şahin, M. (2009). *İlköğretim fen ve teknoloji dersinde proje tabanlı öğrenme yönteminin uygulanması ile ilgili öğretmen ve öğrenci görüşleri*. Yüksek lisans tezi. Ondokuz Mayıs Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Samsun.
- Tahta, F. ve İvrendi, A. (2007). *Okul öncesi eğitimde fen öğrenimi ve öğretimi*. Ankara: Kök Yayıncılık.
- Tapan, N. (2003). PISA araştırması ve Alman eğitiminde yeni arayışlar. *İstanbul Üniversitesi Alman Dili ve Edebiyatı Dergisi*, (14), 99-109.
- Tekışık, H.H. (1994). *İlköğretim Türkçe öğretimi ve 4. sınıf ders kitabı uygulama kılavuzu*. Ankara: Tekışık Yayıncılık.
- Tekinarslan, E. (Nisan, 2004). Project-based distributed learning and adult learners. *Turkish Online Journal of Distance Education*. TOJDE, (2), 5.
<http://tojde.anadolu.edu.tr/tojde14/index.htm> adresinden 2 Mayıs 2008 tarihinde alınmıştır.
- Temel, A. (2010). *Eğitimde ölçme ve değerlendirme*. Ankara: Maltepe Üniversitesi.
- Thomas, J. (2000). A review of research on project-based learning. *Buck Institute for Education*. <https://www.bie.org/files/researchreviewPBL.pdf> adresinden 01 Mayıs 2008 tarihinde alınmıştır.
- Toci, M. J. (2000). *The effect of a technology supported, project-based learning environment on intrinsic and extrinsic motivational orientation*. Yayınlanmamış Doktora Tezi. The Pennsylvania State University, Pennsylvania.
- Tıknaç Titiz, M. (1999). *Ezbersiz eğitim yol haritası*. Ankara: Beyaz Yayınları.
- Topbaş, S., Demirel, Ö., Koç, S., Odabaşı, F., Namlu, A.G., Yangın, B. ve Müftüoğlu, G. (1998). *Türkçe öğretimi*. Eskişehir: Anadolu Üniversitesi Yayınları.
- Topbaş, E. ve Toy, B.Y. (2007). Kalabalık sınıflarda öğrenci merkezli öğretim uygulaması etkinliklerinin değerlendirilmesi: Öğretimde planlama ve değerlendirme dersi örneği. *Türk Eğitim Bilimleri Dergisi*, (3), 377-403.

- Uslu, S. (2010). *İlköğretim 8. sınıf bilişim teknolojileri dersinde uygulanan proje tabanlı öğretimin başarıya etkisinin öğrenci ve öğretmen görüşleri temelinde değerlendirilmesi*. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi. Çukurova Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Adana.
- Uzun, Y. (2007). *Proje tabanlı öğrenme yaklaşımı ve ilköğretim din kültürü ve ahlak bilgisi derslerinde kullanılması*. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi. Marmara Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.
- Ülgen, G. ve Üstündağ, T. (2002). *Zeka ve yaratıcı eğitim sürecinde öğrenme ortamı. Eğitimde zeka ve yaratıcılık. Bilgi, belge, kılavuzlar*. Ankara: MEB Basımevi.
- Ünal, S., Coştu, B. ve Karataş, F. Ö. (2004). Türkiye’de fen bilimleri eğitimi alanındaki program geliştirme çabalarına genel bir bakış. *Gazi Üniversitesi Gazi Eğitim Fakültesi Dergisi*, (2), 183-202.
- Ünalan, S. (2001). *Türkçe öğretimi*. (2. Baskı). Ankara: Nobel Yayın Dağıtım.
- Ünsal, P. (2003). *Örgütsel araştırmalarda anket yöntemi*. İstanbul: Çantay Yayıncılık.
- Üstündağ, T. (2003). *Yaratıcılığa yolculuk*. (2. Baskı). Ankara: PegemA Yayıncılık.
- Vaiz, O. (2003). *Proje tabanlı öğrenmede portfolyoların (öğrenci gelişim dosyalarının) kullanımı ve öğrenme sürecine yansımaları*. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi. Hacettepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Ankara.
- Villeneuve, J. C. (2000). *Composing a life: community college students and project based learning in a multimedia program*. Yayınlanmamış Doktora Tezi. Californiya University, California.
- Vygotsky, L. S. (1998). *Düşünce ve dil*. İstanbul: Toplumsal Dönüşüm Yayınları.
- Yaman, S. (2003). *Fen bilgisi eğitiminde probleme dayalı öğrenmenin öğrenme ürünlerine etkisi*. Yayınlanmamış doktora tezi. Gazi Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Ankara.

- Yanpar, S.T. (2001, Haziran). *İlköğretim sosyal bilgiler dersinde oluşturmacı yaklaşımın otantik değerlendirme süreçlerini kullanarak öğrenciler üzerindeki etkisinin belirlenmesi*, X. Ulusal Eğitim Bilimleri Kongresinde sunulan bildiri, Abant İzzet Baysal Üniversitesi, Bolu.
- Yaşar, Ş. (1998a). Yapısalcı kuram ve öğrenme-öğretme süreci. *Anadolu Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, (8), 68-75.
- Yaşar, Ş. (1998b). *Fen bilgisi öğretiminde kullanılan strateji, yöntem ve teknikler*. Eskişehir: Anadolu Üniversitesi Yayınları.
- Yılar, Ö. (2007). *Halk bilimi ve eğitim*. Ankara: Pegem Yayınları.
- Yurdakul, B. (2005). Yapılandırmacılık. Demirel, Özcan. (Ed.). *Eğitimde yeni yönelimler*. (1. Baskı) içinde (s. 5458). Ankara. PegemA Yayıncılık.
- Yılmaz, O. (2006). *İlköğretim 7. sınıf sosyal bilgiler dersinde proje tabanlı öğrenmenin öğrenenlerin akademik başarıları, yaratıcılıkları ve tutumlarına etkisi*. Yayımlanmamış yüksek lisans tezi. Karaelmas Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Zonguldak.
- Yurtluk, M. (2003). *Proje tabanlı öğrenme yaklaşımının matematik dersi öğrenme süreci ve öğrenci tutumlarına etkisi*. Yayımlanmamış yüksek lisans tezi. Hacettepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Ankara.
- Yurtluk, M. (2005). “Proje tabanlı öğrenme”, *Eğitimde yeni yönelimler*. (2. Baskı). Ankara: PegemA Yayıncılık.

EKLER

EK 1: Öğretmen Görüşleri Anketi

ORTAOKULLARDA TÜRKÇE DERSİNDE YAPILAN PROJE ÇALIŞMALARI İLE İLGİLİ ÖĞRETMEN GÖRÜŞLERİ ANKETİ

Değerli Meslektaşım;

Bu anket ortaokul öğrencilerinin Türkçe dersinde yaptıkları proje çalışmalarını hakkında **Türkçe öğretmenlerinin** görüşlerini tespit etmek amacıyla hazırlanmıştır. Aşağıda verilen her bir maddeyi okuyarak, size ne kadar uyduğuna karar veriniz. Ankette yer alan maddelerin 5 farklı seçeneği olup, görüşlerinize uygun olan seçeneği (X) ile işaretleyiniz. Araştırmanın sağlıklı olması açısından **tüm maddeleri yanıtlamanız gerekmektedir**. Ankette verdiğiniz cevaplar, bu araştırma dışında başka hiçbir yerde kullanılmayacaktır. Cevaplarınızın objektifliği araştırma sonucunun doğruluğu açısından önemli olacağından, verdiğiniz cevapların samimiyeti için şimdiden teşekkür ederim.

Abdullah ÇİLESİZ

Atatürk Üniversitesi İlköğretim A.B.D.

Yüksek Lisans Öğrencisi

0505 808 02 83 - abdullahcilesiz@hotmail.com

I. Kişisel Bilgiler

1. Bugüne kadar öğrencilerinize hazırlattığınız ortalama Türkçe proje çalışması sayısı:

☐Hiç uygulamadım ☐1-50 ☐51-100 ☐101-200 ☐201-300 ☐301'den fazla

2. Okulunuzun bulunduğu ilçe:

3. Okulunuzun bulunduğu yerleşim yeri: ☐ Köy ☐ Şehir (Belde/İlçe)

4. Cinsiyetiniz : ☐Bay ☐Bayan

5. Meslekteki kıdeminiz : ☐0-5 Yıl ☐6-10 Yıl ☐11-15 Yıl ☐16-20 Yıl ☐21 Yıl ve Üstü

6. Mezun olduğunuz bölüm: ☐Türkçe Öğretmenliği

☐Diğer (Lütfen belirtiniz):

Ek 1: Öğretmen Görüşleri Anketi (Devam)

II. Türkçe Dersi Proje Çalışmalarıyla İlgili Öğretmen Görüşleri

Türkçe dersi proje çalışmalarına yönelik olan aşağıdaki ifadelerden size uygun olanı (X) ile işaretleyiniz.		Hic Kabulmuyorum	Kabulmuyorum	Kararsızım	Kabuluyorum	Tamamen Kabuluyorum
1	Öğrenciler Türkçe projelerini severek yapar.					
2	Öğrenciler, proje çalışmalarında yeni bilgi ve beceriler kazanır.					
3	Projelerde öğrenilenler daha kolay ve çabuk hatırlanır.					
4	Öğrenciler, projelerde öğrendiklerini günlük hayatta kolaylıkla kullanabilir.					
5	Projeler, Türkçe dersi kazanımlarına ulaşılmasında etkili olur.					
6	Projelerin öğrencilerin ilgi ve yeteneklerini ortaya çıkardığını düşünüyorum.					
7	Türkçe dersinde proje yapılması gereksizdir.					
8	Projelerde diğer derslerde öğrenilen bilgilerden de yararlanmasını sağlarım.					
9	Projeler öğrencileri araştırma yapmaya yönlendirir.					
10	Öğrenciler proje hazırlarken kütüphaneden yararlanır.					
11	Öğrenciler projelerini özen göstermeden (gelişi güzel) yapmaktadır.					
12	Projeler belirlenen sürede tamamlanarak teslim edilir.					
13	Öğrenciler, proje sonucunda yeni bir ürün meydana getirir.					
14	Öğrenciler proje için gerekli araç gereçleri temin etmekte zorlanır.					
15	Projeler teknolojik araçlar kullanmayı gerektirir.					
16	Öğrencilerin projeleri başka kişilere yaptırdığını düşünüyorum.					
17	Proje notlarını, öğrencilerin sınıf içerisindeki ders başarı durumuna göre veririm.					
18	Öğrencilerin proje çalışmalarını önemserim.					
19	Öğrencilere proje hazırlarken takip edecekleri adımları gösteren yönerge veririm.					
20	Öğrencilere proje sürecinde yararlanabilecek kaynakların listesini veririm.					
21	Öğrencilere proje konusu ile birlikte değerlendirme kriterlerini de veririm.					
22	Proje sürecinde, öğrencilerin çalışmalarını takip ederek eksikliklerini belirtirim.					
23	Öğrencilerin proje çalışmasındaki performansıyla ilgili bilgileri, ailesiyle paylaşıyorum.					
24	Projeler tamamlandıktan sonra sınıfta sunulur.					
25	Proje değerlendirmelerinde öğrencilere öz değerlendirme yaptırım.					

EK 2: Öğrenci Görüşleri Anketi

ORTAOKULLARDA TÜRKÇE DERSİNDE YAPILAN PROJE ÇALIŞMALARI İLE İLGİLİ ÖĞRENCİ GÖRÜŞLERİ ANKETİ

Değerli Öğrenciler;

Bu anket Türkçe dersinde yapılan proje çalışmalarındaki **6. ve 7.sınıf öğrenci** görüşlerini tespit etmek amacıyla hazırlanmıştır. Aşağıda verilen her bir maddeyi okuyarak, size ne kadar uyduğuna karar veriniz. Ankette yer alan maddelerin 5 farklı seçeneği olup, görüşlerinize uygun olan seçeneği (X) ile işaretleyiniz. Araştırmanın sağlıklı olması açısından **tüm maddeleri yanıtlamanız gerekmektedir**. Ankete verdiğiniz cevaplar, bu araştırma dışında başka hiçbir yerde kullanılmayacaktır. Cevaplarınızın objektifliği araştırmanın sonucunun doğruluğu açısından önemli olacağından, verdiğiniz cevapların samimiyeti için şimdiden teşekkür ederim.

Abdullah ÇİLESİZ

Atatürk Üniversitesi İlköğretim A.B.D.

Yüksek Lisans Öğrencisi

abdullahcilesiz@hotmail.com

I. Kişisel Bilgiler

1. Bugüne kadar Türkçe dersinden **kaç defa** proje çalışması hazırladınız?
☐ Hiç hazırlamadım. ☐ 1 defa ☐ 2 defa ☐ 3 defa ☐ 4 defa ☐ 5 ve daha fazla
2. Okulunuzun bulunduğu ilçe:
3. Okulunuzun bulunduğu yerleşim yeri: ☐ Köy ☐ Şehir (Belde/İlçe)
4. Sınıfınız : ☐ 6. Sınıf ☐ 7. Sınıf
5. Cinsiyetiniz : ☐ Kız ☐ Erkek
6. Birinci dönemdeki Türkçe dersi notunuz: ☐ 1 ☐ 2 ☐ 3 ☐ 4 ☐ 5
7. Evinizde internet var mı? ☐ Evet ☐ Hayır
8. Kardeş durumu: ☐ Tek çocuğum. ☐ Kardeşim/kardeşlerim var. ☐ Ağabeyim/ablam var.
9. Annenizin eğitim durumu: ☐ Okur yazar değil ☐ İlkokul (5. sınıf mezunu) ☐ Ortaokul (8. sınıf mezunu) ☐ Lise ☐ Üniversite ☐ Lisans Üstü
10. Babanızın eğitim durumu: ☐ Okur yazar değil ☐ İlkokul (5. sınıf mezunu) ☐ Ortaokul (8. sınıf mezunu) ☐ Lise ☐ Üniversite ☐ Lisans Üstü
11. Ailenizin ortalama aylık gelir durumu:
☐ 800 TL altı ☐ 801-1.200 TL ☐ 1.201-1.800 TL
☐ 1.801-2.400 TL ☐ 2.401-3.000 TL ☐ 3.001 TL üzeri

Ek 2: Öğrenci Görüşleri Anketi (Devam)

II. Türkçe Dersinde Uygulanan Proje Çalışmalarıyla İlgili Öğrenci Görüşleri

	<u>Türkçe dersi proje çalışmalarına yönelik</u> olan aşağıdaki ifadelerden size uygun olanı (X) ile işaretleyiniz.	Hiç Katılmıyorum	Katılmıyorum	Kararsızım	Katılıyorum	Tamamen Katılıyorum
1	Türkçe projelerini severek yaparım.					
2	Proje çalışmalarında yeni bilgi ve beceriler öğrenirim.					
3	Projelerde öğrendiklerimi daha kolay ve çabuk hatırlarım.					
4	Projelerde öğrendiklerimi günlük hayatta kolaylıkla kullanabilirim.					
5	Projeler, Türkçe dersi konularını öğrenmemde faydalı olur.					
6	Projelerin ilgi ve yeteneklerimi ortaya çıkardığını düşünüyorum.					
7	Türkçe dersinde proje yapmayı gereksiz buluyorum.					
8	Projelerde diğer derslerde öğrendiğim bilgilerden yararlanırım.					
9	Proje konusunda kendimi yeterli buluyorum.					
10	Proje için gerekli araç gereçleri temin etmekte zorlanırım.					
11	Projeler beni araştırmaya yapmaya yönlendirir.					
12	Projemi özen göstererek (titizlikle) hazırlarım.					
13	Projemi belirlenen sürede tamamlayarak teslim ederim.					
14	Öğretmenimiz, proje hazırlarken takip edeceğimiz adımları gösteren yönerge verir.					
15	Öğretmenimiz, proje sürecinde yararlanılabilecek kaynakların listesini verir.					
16	Öğretmenimiz, proje konusu ile birlikte değerlendirme kriterlerini de verir.					
17	Öğretmenimiz, proje sürecinde çalışmalarımızı takip ederek eksikliklerimizi belirtir.					
18	Projemi bitirdikten sonra sınıftaki arkadaşlarıma sunarım.					
19	Öğretmenim projemi değerlendirirken, bana öz değerlendime yaptırır.					

EK 3: Araştırma İzni

**T.C.
SAMSUN VALİLİĞİ
İl Millî Eğitim Müdürlüğü**

Sayı : 42276601/605.01/572055

12/04/2013

Konu: Anket Çalışması

VALİLİK MAKAMINA

İlgi : a) Millî Eğitim Bakanlığı Yenilik ve Eğitim Teknolojileri Genel Müdürlüğü'nün 07/03/2012 tarih ve 3616 sayılı 2012/13 nolu Genelgesi,
b) Atatürk Üniversitesi Rektörlüğü'nün 03/04/2013 tarihli ve 7333 sayılı yazısı.

Atatürk Üniversitesi Rektörlüğü Eğitim Bilimleri Enstitüsü yüksek lisans öğrencisi Abdullah ÇİLESİZ'in "Türkçe Öğretiminde Proje Tabanlı Öğrenme Yaklaşımı" konulu çalışmasını Ekli listedeki ortaokullarda görev yapan Türkçe Öğretmenleri ve aynı okul 6 ve 7. sınıf öğrencilerine ilgi (b) yazı ekinde gönderilen anket soruları müdürlüğümüzde kurulan, "Araştırma ve Değerlendirme Komisyonu" tarafından 11/04/2013 tarihinde incelenmiş olup, uygun bulunmuştur.

Bahis konusu anketin; ilgi (a) genelge hükümleri doğrultusunda okul müdürlerinin gözetim, denetim ve sorumluluğunda, Atatürk Üniversitesi Rektörlüğü Eğitim Bilimleri Enstitüsü yüksek lisans öğrencisi Abdullah ÇİLESİZ'in "Türkçe Öğretiminde Proje Tabanlı Öğrenme Yaklaşımı" konulu çalışması ekli listedeki ortaokullarda görev yapan Türkçe Öğretmenleri ve aynı okul 6 ve 7. sınıf öğrencilerine ilgi (b) yazı ekinde gönderilen anket sorularını uygulanabilmesi hususunu;

Olurlarınıza arz ederim.

Dr. Mustafa CORA
İl Millî Eğitim Müdür V.

OLUR
12/04/2013
Osman Nuri ÇOBANOĞLU
Vali a.
Vali Yardımcısı

**Güvenli Elektronik İmza ile
Aynı İle Aynıdır.**

12.12.2013

L. KARATOPRAK

Bu belge, 5070 sayılı Elektronik İmza Kanununun 5 inci maddesi gereğince güvenli elektronik imza ile imzalanmıştır

Adres: Atatürk Bulvarı Yeni Hükümet Konağı Kat:3-SAMSUN
Santr 0(362) 435 80 63 - 435 80 64 - 435 54 50
E-Posta:samsunmem@meb.gov.tr

Ayrıntılı Bilgi: ALİ ERİŞGİN (Temel Eğitim 231)
Fax: 0(362) 431 93 76 - 432 48 54 - 432 06 09
Web http://samsun.meb.gov.tr

Ek 3. Araştırma İzni (Devam)

**T.C.
SAMSUN VALİLİĞİ
İl Millî Eğitim Müdürlüğü**

Sayı : 42276601/605.01/580012
Konu: Anket Çalışması

12/04/2013

..... KAYMAKAMLIĞINA
(İlçe Millî Eğitim Müdürlüğü)

İlgi : a) Millî Eğitim Bakanlığı Yenilik ve Eğitim Teknolojileri Genel Müdürlüğü'nün 07/03/2012 tarih ve 3616 sayılı 2012/13 nolu Genelgesi,
b) Atatürk Üniversitesi Rektörlüğü'nün 03/04/2013 tarihli ve 7333 sayılı yazısı,
c) Valilik Makamının 12/04/2013 tarihli ve 572055 sayılı onayı.

Atatürk Üniversitesi Rektörlüğü Eğitim Bilimleri Enstitüsü yüksek lisans öğrencisi Abdullah ÇİLESİZ'in "Türkçe Öğretiminde Proje Tabanlı Öğrenme Yaklaşımı" konulu çalışmasını Ekli listedeki ortaokullarda görev yapan Türkçe Öğretmenleri ve aynı okul 6 ve 7. sınıf öğrencilerine uygulayabilmesi ile ilgili Valilik Makamının ilgi (c) onayları ilişikte gönderilmiştir.

Bilgilerinizi rica ederim.

Dr. Mustafa CORA
Vali a.
İl Millî Eğitim Müdür V.

EKLER:

- 1-Valilik Onayı (1 Sayfa)
- 2- İsim Listesi (1 Sayfa)

DAĞITIM:

17 İlçe Kaymakamlığına
(İlçe Millî Eğitim Müdürlüğü)

**Güvenli Elektronik İmza ile
Aşlı ile Aynıdır.**

12/04/2013.

Lale KARADUMAN
Şef

Bu belge, 5070 sayılı Elektronik İmza Kanununun 5 inci maddesi gereğince güvenli elektronik imza ile imzalanmıştır

Adres: Atatürk Bulvarı Yeni Hükümet Konağı Kat:3-SAMSUN
Santr 0(362) 435 80 63 - 435 80 64 - 435 54 50
E-Posta:samsunmem@meb.gov.tr

Ayrıntılı Bilgi: ALİ ERİŞGİN (Temel Eğitim 231)
Fax: 0(362) 431 93 76 - 432 48 54 - 432 06 09
Web http://samsun.meb.gov.tr

Ek.3. Araştırma İzni (Devam)

UYGULAMA YAPILACAK OKULLAR LİSTESİ

SN	İLÇE	OKUL	SN	İLÇE	OKUL
1	19 MAYIS	ATATÜRK ORTAOKULU	66	HAVZA	BEKDİĞİN ORTAOKULU
2	19 MAYIS	KARAGÖL ŞEHİT ARIF ÇETİN ORTAOKULU	67	HAVZA	HAVZA MAKBULE YUSUF ÖLÇER YBO
3	19 MAYIS	KUŞKAYASI ORTAOKULU	68	HAVZA	ILICA ORTAOKULU
4	19 MAYIS	ŞEHİT HÜSEYİN AYDIN ORTAOKULU	69	HAVZA	KAMLIK ORTAOKULU
5	19 MAYIS	YÖRÜKLER ORTAOKULU	70	HAVZA	KARŞIYAKA ORTAOKULU
6	ALAÇAM	ATATÜRK ORTAOKULU	71	HAVZA	MEHMET ÖNGEL ORTAOKULU
7	ALAÇAM	GÖÇÜN 75.YIL YATILI BÖLGE ORTAOKULU	72	HAVZA	MİSMİLAĞAÇ ORTAOKULU
8	ALAÇAM	KARAYOLLARI KOLİN FATİH ORTAOKULU	73	İLKADIM	50. YIL ORTAOKULU
9	ALAÇAM	SOĞUKÇAM ORTAOKULU	74	İLKADIM	75. YIL ORTAOKULU
10	ASARCIK	ARMUTLU ORTAOKULU	75	İLKADIM	BELEDİYE ORTAOKULU
11	ASARCIK	ATATÜRK ORTAOKULU	76	İLKADIM	ÇATKAYA ORTAOKULU
12	ASARCIK	KLAVUZLU ŞEHİT NİYAZI KAYA ORTAOKULU	77	İLKADIM	DERECİK ORTAOKULU
13	ATAKUM	ADNAN KAHVECİ ORTAOKULU	78	İLKADIM	GAZİ ORTAOKULU
14	ATAKUM	ÇATALÇAM ORTAOKULU	79	İLKADIM	GÜLSUM SAMİ KEFELİ ORTAOKULU
15	ATAKUM	DENİZEVLERİ ORTAOKULU	80	İLKADIM	KILIÇARSLAN ORTAOKULU
16	ATAKUM	ORHAN GENÇEBAY ORTAOKULU	81	İLKADIM	TOYBELEN ORTAOKULU
17	ATAKUM	ÖZÖREN ŞEHİT METİN ARSLANTÜRK OO	82	İLKADIM	YUNUS EMRE ORTAOKULU
18	ATAKUM	SARAYKÖY ORTAOKULU	83	KAVAK	19 MAYIS ORTAOKULU
19	ATAKUM	SEYFİ DEMİRSOY ORTAOKULU	84	KAVAK	AKBELEN ORTAOKULU
20	ATAKUM	TAFLAN YALI ORTAOKULU	85	KAVAK	EMİRLİ ORTAOKULU
21	AYVACIK	ATATÜRK ORTAOKULU	86	KAVAK	MERKEZ ORTAOKULU
22	AYVACIK	ÇARŞIKÖY ORTAOKULU	87	LADİK	100.YIL ORTAOKULU
23	AYVACIK	DÖNGEL ORTAOKULU	88	LADİK	LADİK 80. YIL ORTAOKULU
24	AYVACIK	MUSTAFA ÜSTÜNDAĞ YBO	89	SALIPAZARI	BEREKET YATILI BÖLGE ORTAOKULU
25	BAFRA	AKTEKKE YATILI BÖLGE ORTAOKULU	90	SALIPAZARI	GÖKÇELİ ORTAOKULU
26	BAFRA	ALTINYAPRAK ORTAOKULU	91	SALIPAZARI	KONAKÖREN ORTAOKULU
27	BAFRA	ATATÜRK ORTAOKULU	92	SALIPAZARI	MUŞLUBEY ORTAOKULU
28	BAFRA	BARBAROS ORTAOKULU	93	TEKKEKÖY	19 MAYIS ORTAOKULU
29	BAFRA	BOĞAZKAYA ORTAOKULU	94	TEKKEKÖY	AŞAĞIÇINIK ORTAOKULU
30	BAFRA	CUMHURİYET ORTAOKULU	95	TEKKEKÖY	ATATÜRK ORTAOKULU
31	BAFRA	DEDEDAĞI ŞEHİT İSA KURT ORTAOKULU	96	TEKKEKÖY	GELEMEN YATILI BÖLGE ORTAOKULU
32	BAFRA	FEVZİ ÇAKMAK ORTAOKULU	97	TEKKEKÖY	GÜZELYURT ORTAOKULU
33	BAFRA	İKİZPINAR ORTAOKULU	98	TEKKEKÖY	KUTLUKENT 80.YIL ORTAOKULU
34	BAFRA	KUŞÇULAR GÜLİZAR KAHVE ORTAOKULU	99	TEKKEKÖY	TEKKEKÖY ORTAOKULU
35	BAFRA	MUSTAFA KEMAL ORTAOKULU	100	TEKKEKÖY	TURGUT TUFENK ORTAOKULU
36	BAFRA	MÜSTECEP ORTAOKULU	101	TEKKEKÖY	YAĞBASAN ORTAOKULU
37	BAFRA	SÜRME Lİ ORTAOKULU	102	TEKKEKÖY	YAYLAGERİŞ ORTAOKULU
38	BAFRA	TİCARET SANAYİ ODASI ORTAOKULU	103	TERME	ANAFARTALAR ORTAOKULU
39	BAFRA	ÜÇPINAR ORTAOKULU	104	TERME	DUMANTEPE ORTAOKULU
40	BAFRA	YEŞİLYAZI ORTAOKULU	105	TERME	FATİH ORTAOKULU
41	CANIK	BAŞALAN CUMHURİYET ORTAOKULU	106	TERME	GEÇMİŞ ORTAOKULU
42	CANIK	BAŞKONAK ORTAOKULU	107	TERME	KOZLUK ORTAOKULU
43	CANIK	DERELER ORTAOKULU	108	TERME	OĞUZLU ORTAOKULU
44	CANIK	EMRULLAH EFENDİ ORTAOKULU	109	TERME	SÖĞÜTLÜ ORTAOKULU
45	CANIK	FATİH ORTAOKULU	110	TERME	ŞEYHLİ ORTAOKULU
46	CANIK	FATİH TEMİZ ORTAOKULU	111	TERME	TAŞPINAR ORTAOKULU
47	CANIK	HACİSMAİL ORTAOKULU	112	TERME	TERME ORTAOKULU
48	CANIK	TUZAKLI ORTAOKULU	113	VEZİRKÖPRÜ	AKÖREN ORTAOKULU
49	ÇARŞAMBA	ANAFARTALAR ORTAOKULU	114	VEZİRKÖPRÜ	ALAN ORTAOKULU
50	ÇARŞAMBA	ATATÜRK ORTAOKULU	115	VEZİRKÖPRÜ	ATATÜRK ORTAOKULU
51	ÇARŞAMBA	CUMHURİYET ORTAOKULU	116	VEZİRKÖPRÜ	BAHÇEKONAK ORTAOKULU
52	ÇARŞAMBA	ÇAYVAR ORTAOKULU	117	VEZİRKÖPRÜ	BEŞPINAR ORTAOKULU
53	ÇARŞAMBA	DİKBİYİK ORTAOKULU	118	VEZİRKÖPRÜ	CUMHURİYET ORTAOKULU
54	ÇARŞAMBA	DUMLUPINAR ORTAOKULU	119	VEZİRKÖPRÜ	FİRDEVS YILMAZ ORTAOKULU
55	ÇARŞAMBA	DURUSU ORTAOKULU	120	VEZİRKÖPRÜ	GAZİ YATILI BÖLGE ORTAOKULU
56	ÇARŞAMBA	EPÇELİ ORTAOKULU	121	VEZİRKÖPRÜ	HABİBFAKİ ORTAOKULU
57	ÇARŞAMBA	GAZİOSMANPAŞA ORTAOKULU	122	VEZİRKÖPRÜ	İNCE SU ORTAOKULU
58	ÇARŞAMBA	GÖKÇEÇAKMAK ORTAOKULU	123	VEZİRKÖPRÜ	MİRZA ÇALIŞKAN ORTAOKULU
59	ÇARŞAMBA	GÜLÖREN OSMAN YENİAY YBO	124	VEZİRKÖPRÜ	MUSTAFA TUNÇ ORTAOKULU
60	ÇARŞAMBA	HACİ YILMAZ YILMAZ ORTAOKULU	125	VEZİRKÖPRÜ	NARLISARAY ORTAOKULU
61	ÇARŞAMBA	KABACEVİZ YENİMAHALLE ORTAOKULU	126	VEZİRKÖPRÜ	OYMAAĞAÇ ORTAOKULU
62	ÇARŞAMBA	KIZILOTLU BURÇİN UYSAL ORTAOKULU	127	VEZİRKÖPRÜ	TEPEÖREN ORTAOKULU
63	ÇARŞAMBA	MUSTAFA KEMAL ORTAOKULU	128	VEZİRKÖPRÜ	YATILI BÖLGE ORTAOKULU
64	ÇARŞAMBA	ŞENYURT ORTAOKULU	129	YAKAKENT	KARAABA ORTAOKULU
65	HAVZA	25 MAYIS ORTAOKULU	130	YAKAKENT	YAKAKENT 100.YIL ORTAOKULU

EK 4: Öğretmen Görüşleri Anketi Faktör Analizi Sonucu Dönüştürülmüş (Rotated) Faktör Tablosu

Madde No	Anket Maddesi	Component		
		1	2	3
2	Öğrenciler, proje çalışmalarında yeni bilgi ve beceriler kazanır.	,776		
6	Projelerin öğrencilerin ilgi ve yeteneklerini ortaya çıkardığını düşünüyorum.	,754		
3	Projelerde öğrenilenler daha kolay ve çabuk hatırlanır.	,733		
4	Öğrenciler, projelerde öğrendiklerini günlük hayatta kolaylıkla kullanabilir.	,722		
5	Projeler, Türkçe dersi kazanımlarına ulaşılmasında etkili olur.	,719		
9	Projeler öğrencileri araştırma yapmaya yönlendirir.	,659		
13	Öğrenciler, proje sonucunda yeni bir ürün meydana getirir.	,541		
7	Türkçe dersinde proje yapılması gereksizdir.	,536		
1	Öğrenciler Türkçe projelerini severek yapar.	,522		
10	Öğrenciler proje hazırlarken kütüphaneden yararlanır.	,478		
11	Öğrenciler projelerini özen göstermeden (gelişi güzel) yapmaktadır.	,473		
8	Projelerde diğer derslerde öğrenilen bilgilerden de yararlanılmasını sağlarım.	,465		
12	Projeler belirlenen sürede tamamlanarak teslim edilir.	,409		
19	Öğrencilere proje hazırlarken takip edecekleri adımları gösteren yönerge veririm.		,720	
21	Öğrencilere proje konusu ile birlikte değerlendirme kriterlerini de veririm.		,697	
20	Öğrencilere proje sürecinde yararlanılabilecek kaynakların listesini veririm.		,659	
22	Proje sürecinde, öğrencilerin çalışmalarını takip ederek eksikliklerini belirtirim.		,582	
25	Proje değerlendirmelerinde öğrencilere öz değerlendirme yaptırım.		,576	
23	Öğrencilerin proje çalışmasındaki performansıyla ilgili bilgileri, ailesiyle paylaşıyorum.		,536	
18	Öğrencilerin proje çalışmalarını önemserim.		,508	
24	Projeler tamamlandıktan sonra sınıfta sunulur.		,494	
16	Öğrencilerin projeleri başka kişilere yaptırdığını düşünüyorum.			,694
14	Öğrenciler proje için gerekli araç gereçleri temin etmekte zorlanır.			,545
17	Proje notlarını, öğrencilerin sınıf içerisindeki ders başarı durumuna göre veririm.			,469
15	Projeler teknolojik araçlar kullanmayı gerektirir.			,381

EK 5: Öğretmen Görüşleri Anketi Faktör Analizi Sonucu Açıklanan Varyans Tablosu

Com ponent	Initial Eigenvalues			Extraction Sums of Squared Loadings			Rotation Sums of Squared Loadings		
	Total	% of Variance	Cumulative %	Total	% of Variance	Cumulative %	Total	% of Variance	Cumulative %
1	7,414	29,658	29,658	7,414	29,658	29,658	5,433	21,733	21,733
2	1,973	7,891	37,549	1,973	7,891	37,549	3,691	14,766	36,499
3	1,464	5,856	43,405	1,464	5,856	43,405	1,726	6,906	43,405
4	1,340	5,359	48,764						
5	1,051	4,205	52,969						
6	,969	3,875	56,844						
7	,931	3,724	60,568						
8	,896	3,582	64,150						
9	,825	3,301	67,451						
10	,791	3,162	70,613						
11	,747	2,990	73,603						
12	,714	2,854	76,457						
13	,662	2,647	79,104						
14	,609	2,435	81,539						
15	,567	2,267	83,805						
16	,519	2,076	85,881						
17	,497	1,987	87,869						
18	,489	1,957	89,826						
19	,463	1,851	91,677						
20	,438	1,750	93,427						
21	,399	1,595	95,022						
22	,346	1,383	96,405						
23	,321	1,282	97,687						
24	,302	1,209	98,896						
25	,276	1,104	100,000						

EK 6: Öğretmen Anketi Güvenirlik Analizi Sonucu

Cronbach's Alpha	Cronbach's Alpha Based on Standardized Items	N of Items
,741	,907	26

EK 7: Öğretmen Anketi Madde İstatistikleri

Madde No	Anket Maddesi	Mean	Std. Deviation	N
	T1	93,3472	12,01862	265
1	Öğrenciler Türkçe projelerini severek yapar.	3,7132	,89655	265
2	Öğrenciler, proje çalışmalarında yeni bilgi ve beceriler kazanır.	3,9245	,85832	265
3	Projelerde öğrenilenler daha kolay ve çabuk hatırlanır.	3,8604	,90419	265
4	Öğrenciler, projelerde öğrendiklerini günlük hayatta kolaylıkla kullanabilir.	3,4792	,88792	265
5	Projeler, Türkçe dersi kazanımlarına ulaşılmasında etkili olur.	4,0000	,75879	265
6	Projelerin öğrencilerin ilgi ve yeteneklerini ortaya çıkardığını düşünüyorum.	3,7245	,91472	265
7	Türkçe dersinde proje yapılması gereksizdir.	0,9735	1,02768	265
8	Projelerde diğer derslerde öğrenilen bilgilerden de yararlanmasını sağlarım.	3,8491	,78808	265
9	Projeler öğrencileri araştırma yapmaya yönlendirir.	4,0604	,80018	265
10	Öğrenciler proje hazırlarken kütüphaneden yararlanır.	3,6151	,96283	265
11	Öğrenciler projelerini özen göstermeden (gelişi güzel) yapmaktadır.	1,9585	1,09500	265
12	Projeler belirlenen sürede tamamlanarak teslim edilir.	3,4566	1,03673	265
13	Öğrenciler, proje sonucunda yeni bir ürün meydana getirir.	3,6075	,99465	265
14	Öğrenciler proje için gerekli araç gereçleri temin etmekte zorlanır.	2,0189	1,19485	265
15	Projeler teknolojik araçlar kullanmayı gerektirir.	3,4755	1,02634	265
16	Öğrencilerin projeleri başka kişilere yaptırdığını düşünüyorum.	1,8868	1,00114	265
17	Proje notlarını, öğrencilerin sınıf içerisindeki ders başarı durumuna göre veririm.	1,0981	1,10002	265
18	Öğrencilerin proje çalışmalarını önemserim.	4,2340	,72167	265
19	Öğrencilere proje hazırlarken takip edecekleri adımları gösteren yönerge veririm.	4,3396	,70559	265
20	Öğrencilere proje sürecinde yararlanılabilecek kaynakların listesini veririm.	3,8906	,91251	265
21	Öğrencilere proje konusu ile birlikte değerlendirme kriterlerini de veririm.	4,2075	,84294	265
22	Proje sürecinde, öğrencilerin çalışmalarını takip ederek eksikliklerini belirtirim.	4,0943	,65320	265
23	Öğrencilerin proje çalışmasındaki performansı ile ilgili bilgileri, ailesiyle paylaşıyorum.	3,1057	1,13325	265
24	Projeler tamamlandıktan sonra sınıfta sunulur.	3,9623	,84303	265
25	Proje değerlendirmelerinde öğrencilere öz değerlendirme yaptırım.	3,6830	,94423	265

EK 8: Öğretmen Anketi Madde Korelasyon Değerleri

Madde No	Anket Maddesi	Toplam Puan
		1,000
1	Öğrenciler Türkçe projelerini severek yapar.	,559
2	Öğrenciler, proje çalışmalarında yeni bilgi ve beceriler kazanır.	,700
3	Projelerde öğrenilenler daha kolay ve çabuk hatırlanır.	,658
4	Öğrenciler, projelerde öğrendiklerini günlük hayatta kolaylıkla kullanabilir.	,634
5	Projeler, Türkçe dersi kazanımlarına ulaşılmasında etkili olur.	,686
6	Projelerin öğrencilerin ilgi ve yeteneklerini ortaya çıkardığını düşünüyorum.	,643
7	Türkçe dersinde proje yapılması gereksizdir.	,574
8	Projelerde diğer derslerde öğrenilen bilgilerden de yararlanmasını sağlarım.	,483
9	Projeler öğrencileri araştırma yapmaya yönlendirir.	,639
10	Öğrenciler proje hazırlarken kütüphaneden yararlanır.	,474
11	Öğrenciler projelerini özen göstermeden (gelişi güzel) yapmaktadır.	,559
12	Projeler belirlenen sürede tamamlanarak teslim edilir.	,453
13	Öğrenciler, proje sonucunda yeni bir ürün meydana getirir.	,658
14	Öğrenciler proje için gerekli araç gereçleri temin etmekte zorlanır.	,329
15	Projeler teknolojik araçlar kullanmayı gerektirir.	,325
16	Öğrencilerin projeleri başka kişilere yaptırdığını düşünüyorum.	,373
17	Proje notlarını, öğrencilerin sınıf içerisindeki ders başarı durumuna göre veririm.	,313
18	Öğrencilerin proje çalışmalarını önemserim.	,543
19	Öğrencilere proje hazırlarken takip edecekleri adımları gösteren yönerge veririm.	,503
20	Öğrencilere proje sürecinde yararlanılabilecek kaynakların listesini veririm.	,466
21	Öğrencilere proje konusu ile birlikte değerlendirme kriterlerini de veririm.	,514
22	Proje sürecinde, öğrencilerin çalışmalarını takip ederek eksikliklerini belirtirim.	,535
23	Öğrencilerin proje çalışmasındaki performansıyla ilgili bilgileri, ailesiyle paylaşıyorum.	,585
24	Projeler tamamlandıktan sonra sınıfta sunulur.	,526
25	Proje değerlendirmelerinde öğrencilere öz değerlendirme yaptırım.	,498

EK 9: Öğrenci Görüşleri Anketi Faktör Analizi Sonucu Dönüştürülmüş (Rotated) Faktör Tablosu

Madde No	Anket Maddesi	Component		
		1	2	3
3	Projelerde öğrendiklerimi daha kolay ve çabuk hatırlarım.	,656		
2	Proje çalışmalarında yeni bilgi ve beceriler öğrenirim.	,613		
5	Projeler, Türkçe dersi konularını öğrenmemde faydalı olur.	,604		
4	Projelerde öğrendiklerimi günlük hayatta kolaylıkla kullanabilirim.	,580		
6	Projelerin ilgi ve yeteneklerimi ortaya çıkardığını düşünüyorum.	,573		
1	Türkçe projelerini severek yaparım.	,453		
7	Türkçe dersinde proje yapmayı gereksiz buluyorum.	,407		
8	Projelerde diğer derslerde öğrendiğim bilgilerden de yararlanırım.	,395		
16	Öğretmenimiz, proje konusu ile birlikte değerlendirme kriterlerini de verir.		,722	
15	Öğretmenimiz, proje sürecinde yararlanılabilecek kaynakların listesini verir.		,712	
14	Öğretmenimiz, proje hazırlarken takip edeceğimiz adımları gösteren yönerge verir.		,709	
17	Öğretmenimiz, proje sürecinde çalışmalarımızı takip ederek eksikliklerimizi belirtir.		,567	
19	Öğretmenim projemi değerlendirirken, bana öz değerlendirme yaptırır.		,537	
18	Projemi bitirdikten sonra sınıftaki arkadaşlarıma sunarım.		,398	
13	Projemi belirlenen sürede tamamlayarak teslim ederim.			,636
12	Projemi özen göstererek (titizlikle) hazırlarım.			,586
10	Proje için gerekli araç gereçleri temin etmekte zorlanırım.			,557
11	Projeler beni araştırma yapmaya yönlendirir.			,554
9	Proje konusunda kendimi yeterli buluyorum.			,380

EK 10: Öğrenci Görüşleri Anketi Faktör Analizi Sonucu Açıklanan Varyans Tablosu

Component	Initial Eigenvalues			Extraction Sums of Squared Loadings			Rotation Sums of Squared Loadings		
	Total	% of Variance	Cumulative %	Total	% of Variance	Cumulative %	Total	% of Variance	Cumulative %
1	3,755	19,765	19,765	3,755	19,765	19,765	2,597	13,668	13,668
2	1,933	10,176	29,941	1,933	10,176	29,941	2,389	12,575	26,243
3	1,186	6,244	36,185	1,186	6,244	36,185	1,889	9,942	36,185
4	1,047	5,512	41,697						
5	,983	5,171	46,868						
6	,945	4,976	51,844						
7	,897	4,720	56,564						
8	,852	4,482	61,047						
9	,822	4,325	65,371						
10	,770	4,055	69,426						
11	,743	3,912	73,338						
12	,735	3,869	77,207						
13	,703	3,701	80,909						
14	,690	3,631	84,540						
15	,662	3,483	88,023						
16	,652	3,434	91,457						
17	,587	3,090	94,547						
18	,557	2,932	97,479						
19	,479	2,521	100,000						

EK 11: Öğrenci Anketi Güvenirlilik Analizi Sonucu

Cronbach's Alpha	Cronbach's Alpha Based on Standardized Items	N of Items
,698	,811	20

EK 12: Öğrenci Anketi Madde İstatistikleri

Madde No	Anket Maddesi	Mean	Std. Deviation	N
	T2	86,9575	8,75094	1201
1	Türkçe projelerini severek yaparım.	4,5429	,70948	1201
2	Proje çalışmalarında yeni bilgi ve beceriler öğrenirim.	4,5387	,64579	1201
3	Projelerde öğrendiklerimi daha kolay ve çabuk hatırlarım.	4,1965	,83348	1201
4	Projelerde öğrendiklerimi günlük hayatta kolaylıkla kullanabilirim.	3,9534	,96927	1201
5	Projeler, Türkçe dersi konularını öğrenmemde faydalı olur.	4,4555	,73929	1201
6	Projelerin ilgi ve yeteneklerimi ortaya çıkardığını düşünüyorum.	4,1607	,88411	1201
7	Türkçe dersinde proje yapmayı gereksiz buluyorum.	0,3122	,63895	1201
8	Projelerde diğer derslerde öğrendiğim bilgilerden de yararlanırım.	4,1066	1,01995	1201
9	Proje konusunda kendimi yeterli buluyorum.	4,1224	1,01858	1201
10	Proje için gerekli araç gereçleri temin etmekte zorlanırım.	1,1157	1,24262	1201
11	Projeler beni araştırma yapmaya yönlendirir.	4,3039	,95135	1201
12	Projemi özen göstererek (titizlikle) hazırlarım.	4,6378	,75468	1201
13	Projemi belirlenen sürede tamamlayarak teslim ederim.	4,5779	,77619	1201
14	Öğretmenimiz, proje hazırlarken takip edeceğimiz adımları gösteren yönerge verir.	4,0699	1,18256	1201
15	Öğretmenimiz, proje sürecinde yararlanılabilecek kaynakların listesini verir.	3,4238	1,32705	1201
16	Öğretmenimiz, proje konusu ile birlikte değerlendirme kriterlerini de verir.	3,7186	1,26124	1201
17	Öğretmenimiz, proje sürecinde çalışmalarımızı takip ederek eksikliklerimizi belirtir.	3,9084	1,21378	1201
18	Projemi bitirdikten sonra sınıftaki arkadaşlarıma sunarım.	3,7227	1,28344	1201
19	Öğretmenim projemi değerlendirirken, bana öz değerlendirme yaptırır.	3,3306	1,33284	1201

EK 13: Öğrenci Anketi Madde Korelasyon değerleri

Madde No	Anket Maddesi	Toplam Puan
		1,000
1	Türkçe projelerini severek yaparım.	,469
2	Proje çalışmalarında yeni bilgi ve beceriler öğrenirim.	,474
3	Projelerde öğrendiklerimi daha kolay ve çabuk hatırlarım.	,477
4	Projelerde öğrendiklerimi günlük hayatta kolaylıkla kullanabilirim.	,463
5	Projeler, Türkçe dersi konularını öğrenmemde faydalı olur.	,420
6	Projelerin ilgi ve yeteneklerimi ortaya çıkardığını düşünüyorum.	,422
7	Türkçe dersinde proje yapmayı gereksiz buluyorum.	,399
8	Projelerde diğer derslerde öğrendiğim bilgilerden de yararlanırım.	,439
9	Proje konusunda kendimi yeterli buluyorum.	,346
10	Proje için gerekli araç gereçleri temin etmekte zorlanırım.	,347
11	Projeler beni araştırma yapmaya yönlendirir.	,384
12	Projemi özen göstererek (titizlikle) hazırlarım.	,371
13	Projemi belirlenen sürede tamamlayarak teslim ederim.	,392
14	Öğretmenimiz, proje hazırlarken takip edeceğimiz adımları gösteren yönerge verir.	,490
15	Öğretmenimiz, proje sürecinde yararlanılabilecek kaynakların listesini verir.	,428
16	Öğretmenimiz, proje konusu ile birlikte değerlendirme kriterlerini de verir.	,505
17	Öğretmenimiz, proje sürecinde çalışmalarımızı takip ederek eksikliklerimizi belirtir.	,549
18	Projemi bitirdikten sonra sınıftaki arkadaşlarıma sunarım.	,400
19	Öğretmenim projemi değerlendirirken, bana öz değerlendirme yaptırır.	,376

EK 14: Öğretmen Görüşleri Anketinin Yerleşim Yeri Değişkenine Göre Frekans Dağılımı Tablosu

		Yerleşim Yeri	Hiç Katılmıyorum (1)		Katılmıyorum (2)		Kararsızım (3)		Katılıyorum (4)		Tamamen Katılıyorum (5)		$\bar{X}$	
Anket Maddesi			N	%	N	%	N	%	N	%	N	%		
11	Öğrenciler projelerini özen göstermeden (gelişi güzel) yapmaktadır.	Köy	4	5,1	16	20,5	24	30,8	25	32,1	9	11,5	3,24	Kararsızım
		Şehir	16	8,6	67	35,8	47	25,1	45	24,1	12	6,4	2,84	Kararsızım
14	Öğrenciler proje için gerekli araç gereçleri temin etmekte zorlanır.	Köy	3	3,8	17	21,8	12	15,4	27	34,6	19	24,4	3,54	Katılıyorum
		Şehir	12	6,4	90	48,1	23	12,3	47	25,1	15	8,0	2,80	Kararsızım
23	Öğrencilerin proje çalışmasındaki performansı ile ilgili bilgileri, ailesiyle paylaşırım	Köy	10	12,8	26	33,3	15	19,2	25	32,1	2	2,6	2,78	Kararsızım
		Şehir	9	4,8	55	29,4	22	11,8	84	44,9	17	9,1	3,24	Kararsızım

EK 15: Öğrenci Görüşleri Anketinin Yerleşim Yeri Değişkenine Göre Frekans Dağılımı Tablosu

		Yerleşim Yeri	Hiç Katılmıyorum (1)		Katılmıyorum (2)		Kararsızım (3)		Katılıyorum (4)		Tamamen Katılıyorum (5)		$\bar{X}$	
Anket Maddesi			N	%	N	%	N	%	N	%	N	%		
19	Öğretmenim projemi değerlendirirken bana öz değerlendirme yaptırır.	Köy	67	12,6	56	10,5	144	27,0	139	26,1	159	23,8	3,48	Katılıyorum
		Şehir	101	15,1	88	13,2	153	22,9	168	25,1	126	23,7	3,20	Kararsızım

ÖZ GEÇMİŞ

Kişisel Bilgiler	
Adı Soyadı	Abdullah ÇİLESİZ
Doğum Yeri ve Tarihi	İSKİLİP - 01.09.1983
Eğitim Durumu	
Lisans Öğrenimi	Atatürk Üniversitesi – 2003 Kazım Karabekir Eğitim Fakültesi Sınıf Öğretmenliği
Y. Lisans Öğrenimi	Atatürk Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü
Yabancı Dil	İngilizce
İş Deneyimi	
Çalıştığı Kurumlar	* 2003-2005: Ortaköy İlköğretim Okulu – Sınıf Öğretmeni Ayvacık/SAMSUN * 2005-2006 : Beşyol İlköğretim Okulu – Sınıf Öğretmeni Merkez/SİİRT * 2006-2009 : Esentepe İlköğretim Okulu – Sınıf Öğretmeni 19 Mayıs/SAMSUN * 2009-2012 : 19 Mayıs İlçe Millî Eğitim Müdürlüğü – AR-GE 19 Mayıs/SAMSUN * 2012-2013 : Tepeköy İlköğretim Okulu – Sınıf Öğretmeni 19 Mayıs/SAMSUN * 2013-2014 : Kuşkayası İlkokulu – Sınıf Öğretmeni 19 Mayıs/SAMSUN * 2014 - : Esentepe İlkokulu – Sınıf Öğretmeni 19 Mayıs/SAMSUN
İletişim	
İş Adresi	Esentepe İlkokulu 19 Mayıs/SAMSUN
Telefon	0 505 80 80 283
E-Posta Adresi	abdullahcilesiz@hotmail.com
Tarih	19 / 06 / 2014