



**SOSYAL BİLGİLER DERSİNDE YASSI
STANLEY PROJESİ'NİN ÖĞRENCİLERİN
AKADEMİK BAŞARILARI VE DERSE YÖNELİK
TUTUMLARINA ETKİSİ**

Arzu ŞAHAN

Doktora Tezi

Türkçe ve Sosyal Bilimler Eğitimi Ana Bilim Dalı

2023

(Her hakkı saklıdır.)

T.C.
ATATÜRK ÜNİVERSİTESİ
EĞİTİM BİLİMLERİ ENSTİTÜSÜ
TÜRKÇE VE SOSYAL BİLİMLER EĞİTİMİ ANA BİLİM DALI
SOSYAL BİLGİLER EĞİTİMİ BİLİM DALI

**SOSYAL BİLGİLER DERSİNDE YASSI STANLEY PROJESİ'NİN ÖĞRENCİLERİN
AKADEMİK BAŞARILARI VE DERSE YÖNELİK TUTUMLARINA ETKİSİ**

(The Effect of the Flat Stanley Project in Social Studies on Students' Academic Achievement
and Students' Attitudes towards the Course)

DOKTORA TEZİ

Arzu ŞAHAN

Danışman: Dr. Öğr. Üyesi Esra MİNDİVANLI AKDOĞAN

Erzurum

Eylül, 2023

KABUL VE ONAY TUTANAĞI

Arzu Şahan tarafından hazırlanan “Sosyal Bilgiler Dersinde Yassı Stanley Projesi’nin Öğrencilerin Akademik Başarılarına ve Derse Yönelik Tutumlarına Etkisi” başlıklı çalışması 31 / 07 / 2023 tarihinde yapılan tez savunma sınavı sonucunda başarılı bulunarak jürimiz tarafından Sosyal Bilgiler Eğitimi Ana Bilim Dalı, Türkçe ve Sosyal Bilimler Eğitimi Bilim Dalında doktora tezi olarak kabul edilmiştir.

Jüri Başkanı:	Doç. Dr. Bayram YILAR <i>Ondokuz Mayıs Üniversitesi</i>	Aslı ıslak imzalıdır
Danışman:	Dr. Öğr. Üyesi Esra MİNDİVANLI AKDOĞAN <i>Atatürk Üniversitesi</i>	Aslı ıslak imzalıdır
Jüri Üyesi:	Dr. Öğr. Üyesi Elif MERAL <i>Atatürk Üniversitesi</i>	Aslı ıslak imzalıdır
Jüri Üyesi:	Doç. Dr. Şeyda GÜL <i>Atatürk Üniversitesi</i>	Aslı ıslak imzalıdır
Jüri Üyesi:	Doç. Dr. Ayşe ÇAĞLAR <i>Tokat Gaziosmanpaşa Üniversitesi</i>	Aslı ıslak imzalıdır

Bu tezin Atatürk Üniversitesi Lisansüstü Eğitim ve Öğretim Yönetmeliği’nin ilgili maddelerinde belirtilen şartları yerine getirdiğini onaylarım.

03 / 10 / 2023

Aslı ıslak imzalıdır

Prof. Dr. Adnan KÜÇÜKOĞLU

Enstitü Müdürü

ETİK VE BİLDİRİM SAYFASI

Doktora Tezi olarak sunduğum “Sosyal Bilgiler Dersinde Yassı Stanley Projesi’nin Öğrencilerin Akademik Başarılarına ve Derse Yönelik Tutumlarına Etkisi” başlıklı çalışmanın tarafımdan bilimsel etik ilkelere uyularak yazıldığını ve yararlandığım eserleri kaynakçada gösterdiğimi beyan ederim.

31 / 07 / 2023

Aslı ıslak imzalıdır

Arzu ŞAHAN

☐ Tezle ilgili patent başvurusu yapılması / patent alma sürecinin devam etmesi sebebiyle Enstitü Yönetim Kurulunun / / tarih ve sayılı kararı ile teze erişim 2 (iki) yıl süreyle engellenmiştir.

☐ Enstitü Yönetim Kurulunun / / tarih ve sayılı kararı ile teze erişim 6 (altı) ay süreyle engellenmiştir.

TEŞEKKÜR

Öncelikle doktora başladığım ilk günden bu yana her konuda ve her koşulda benden desteğini esirgemeyen, önümdeki zorlukları aşmamda yardımcı olan ve doktora süreci boyunca yoluma ışık tutan danışmanım Dr. Öğr. Üyesi Esra MİNDİVANLI AKDOĞAN'a sabrı, anlayışı, ilgisi ve desteğinden dolayı sonsuz teşekkürlerimi, minnetimi ve şükranlarımı sunuyorum.

Doktora ders dönemimde ve araştırma sürecimde eleştirileri ve önerileriyle her zaman destek olan ve yardımlarını esirgemeyen çok kıymetli Doç. Dr. Selçuk İLGAZ'a, Doç. Dr. Şeyda GÜL'e, Doç. Dr. Ayşe ÇAĞLAR, Doç. Dr. Bayram YILAR ve Doç. Dr. Zekerya AKKUŞ'a şükranlarımı sunuyorum. Bu çalışmanın yapıldığı ortaokulda görevli olan ve çalışmaya desteklerini esirgemeyen sosyal bilgiler öğretmeni Zeynep ŞAHİN BOZAN'a teşekkürlerimi sunuyorum.

Doktora sürecince yanımda bulunan, manevi destek ve yardımlarını esirgemeyen Doç. Dr. Emine Gül ÖZENÇ'E, Doç. Dr. Mehmet ÖZENÇ'e, Prof. Dr. Halil TOKCAN'a, Dr. Öğr. Üyesi Gökay KELDAL'a, Arş. Gör. Betül GÖKÇİNAR'a, Rabia ASAN'a, Özer VELİOĞLU'na, Zeliha EVGEN'e, Aslı TARAKÇI'ya, Nimet KOÇER'e ve Ahmet ÜNDEMİR'e minnet ve şükranlarımı sunuyorum.

Son olarak hayatımdaki en önemli kişi olan canım oğlum Burak ÇETİN'e ve değerli annem ve babama sonsuz teşekkürlerimi sunuyorum.

Arzu ŞAHAN

ÖZ

DOKTORA TEZİ

SOSYAL BİLGİLER DERSİNDE YASSI STANLEY PROJESİ'NİN ÖĞRENCİLERİN AKADEMİK BAŞARILARINA VE DERSE YÖNELİK TUTUMLARINA ETKİSİ

Arzu ŞAHAN

Eylül 2023, 199 Sayfa

Amaç: Bu araştırmanın amacı, beşinci sınıf sosyal bilgiler dersinde Yassı Stanley Projesi'nin, öğrencilerin akademik başarılarına ve derse yönelik tutumlarına etkisini ve projeye ilişkin öğrenci ve öğretmen görüşlerini ortaya koymaktır.

Yöntem: Araştırmada gömülü karma desen kullanılmıştır. Araştırmanın nicel kısmı ön test-son test kontrol gruplu desen, nitel kısmı ise temel nitel araştırma deseni ile yapılandırılmıştır. Araştırmanın çalışma grubunu 2017-2018 eğitim-öğretim yılı bahar yarıyılında Niğde il merkezinde bir ortaokulda öğrenim görmekte olan 44 5. sınıf öğrencisi oluşturmuştur. Araştırmada deney grubu öğrencilerine Yassı Stanley Projesi uygulanırken, kontrol grubu öğrencilerine ise mevcut öğretim programına göre belirlenen etkinlikler uygulanmıştır. Araştırmanın nicel verileri Sosyal Bilgiler Dersi Tutum Ölçeği ve araştırmacı tarafından geliştirilen Etkin Vatandaşlık Akademik Başarı Testi kullanılarak toplanmıştır. Araştırmanın nitel verileri ise Yassı Stanley Projesi uygulanan deney grubu öğrencileri ve sosyal bilgiler dersi öğretmeni ile Yassı Stanley Projesine ilişkin yarı yapılandırılmış görüşme formları ve araştırmacının uygulama sürecinde tuttuğu gözlem notları kullanılarak elde edilmiştir. Araştırmanın nicel verilerinin analizinde bağımsız gruplar t-testi ve bağımlı gruplar t-Testi kullanılmıştır. Nitel veriler analiz edilirken öğrenci görüşmeleri için içerik analiz yöntemi öğretmen görüşü ve gözlem verileri için betimsel analiz yöntemi kullanılmıştır. Öğrenci posterleri araştırmacı tarafından hazırlanan değerlendirme rubriği tercih edilmiştir.

Bulgular: Yapılan analizler sonucunda uygulama sonrası deney grubu ve kontrol grubu akademik başarı testi ön test ve son test puanları arasında anlamlı bir farklılık bulunmuştur. Ancak deney ve kontrol grubu son test puan karşılaştırmasında anlamlı bir farklılığa ulaşılmamıştır. Ayrıca derse yönelik tutum değişkeni ile ilgili analizler sonucunda uygulama öncesi deney grubu ve kontrol grubu Sosyal Bilgiler Dersi Tutum Ölçeği ön test puan ortalamaları arasında anlamlı bir farklılık bulunmamıştır. Uygulama sonrası da deney grubu ve kontrol grubu son test puan ortalamalarında anlamlı bir farklılık meydana gelmiştir. Araştırmada uygulanan Yassı Stanley Projesi'ne ilişkin olarak yapılan görüşmeler sonucunda deney grubu öğrencileri projenin eğlenceli, heyecanlı ve eğitici olduğu ve kalıcılığı ve özgüvenlerini artırdığı yönünde görüşlerini ifade etmiştir. Sosyal bilgiler öğretmeni ise Yassı Stanley Projesi'ni öğrencilerin eğlenceli bulduğunu, onların sunum yapma, araştırma yapma ve iletişim gibi becerilerinin artırdığını ifade etmiştir.

Sonuçlar: Araştırma sonucunda Yassı Stanley Projesi ile gerçekleştirilen öğretimin sosyal bilgiler dersinde öğrencilerin akademik başarılarını ve tutumlarını olumlu yönde etkilemiştir. Son olarak, araştırmada uygulanan Yassı Stanley Projesi, projeye ilişkin yapılan görüşmeler sonucunda deney grubu öğrencileri ve sosyal bilgiler öğretmeni olumlu yönde görüş bildirmişlerdir.

Anahtar Kelimeler: sosyal bilgiler, Yassı Stanley Projesi, proje tabanlı öğrenme, etkin vatandaşlık.

ABSTRACT

DOCTORAL DISSERTATION

THE EFFECT of the FLAT STANLEY PROJECT in SOCIAL STUDIES on STUDENTS' ACADEMIC ACHIEVEMENT AND ATTITUDES towards THE COURSE

Arzu ŞAHAN

September 2023, 199 Pages

Purpose: This study explored the effect of the Flat Stanley Project on 5th grade social studies on students' academic achievement and attitudes towards the course .

Method: The study employed the embedded mixed design. While in the quantitative section of the study, the pretest-posttest control group design was used, in the qualitative part, the basic qualitative design was used. The study group consisted of 44 5th grade students who were attending a middle school in the city center of Niğde during the spring semester of the 2017-2018 academic year. In the study, the Flat Stanley Project was used with the experimental group students, while the activities determined according to the current social studies curriculum were used with the control group students. Quantitative data of the study were collected using the Social Studies Attitude Scale and the Active Citizenship Academic Achievement Test developed by the researcher. The qualitative data of the study were collected by administering semi-structured interview forms regarding the Flat Stanley Project to the experimental group students and the social studies teacher, and the observation notes kept by the researcher during the application process. For the analysis of the quantitative data of the study, independent groups t-test was utilized and dependent groups t-test was used. Finally, for the analysis of the qualitative data of the study, content analysis method was used for the student views and descriptive analysis method was used for the teacher views and observation data. The student posters were analyzed using the evaluation rubric development by the researcher.

Findings: The study analyses showed a significant difference between the Active Citizenship Academic Achievement Test pretest mean scores of the experimental group and the control group before after the application. However, a significant difference was not found between the posttest mean scores of the experimental group and the control group after the application. In addition, as a result of the analysis regarding the attitude towards the course variable, no significant difference was found between the Social Studies Attitude Scale pretest mean scores of the experimental group and the control group before the application. However, after the application, a significant difference in the posttest mean scores of the experimental group and the control group was revealed. The examination of the interviews conducted regarding the Flat Stanley Project put forth that the experimental group students expressed that the project was fun, exciting and educational and that it increased their permanence and self-confidence. The social studies teacher stated that the students found the Flat Stanley Project entertaining and that it increased their skills such as making presentations, conducting research and communication.

Results: The study results put forth that the Flat Stanley Project positively affected students' academic achievement and attitudes towards the course in social studies. Finally, regarding the Flat Stanley Project used in the study, in the interviews conducted regarding the project, the experimental group students and the social studies teacher stated positive views.

Keywords: social studies, Flat Stanley Project, project based learning, active citizenship

İÇİNDEKİLER

KABUL VE ONAY TUTANAĞI.....	i
ETİK VE BİLDİRİM SAYFASI.....	ii
TEŞEKKÜR	iii
ÖZ.....	iv
ABSTRACT	v
İÇİNDEKİLER.....	vi
TABLolar DİZİNİ.....	x
ŞEKİLLER DİZİNİ.....	xii
KISALTMALAR VE SİMGELER DİZİNİ.....	xiii
BİRİNCİ BÖLÜM.....	1
Giriş	1
Araştırmanın Problem Durumu.....	1
Araştırmanın Amacı	4
Araştırmanın Varsayımları.....	8
Araştırma Sınırlılıkları	8
Araştırma için Araştırmacı Tarafından Belirlenen Sınırlılıklar	8
Araştırma Sürecine İlişkin Sınırlılıklar	9
Terim ve Tanımlar.....	9
Yassı Stanley Projesi.....	9
Proje Tabanlı Öğrenme	9
Sosyal Bilgiler	9
İKİNCİ BÖLÜM	10
Kuramsal Çerçeve ve İlgili Araştırmalar.....	10
Proje Tabanlı Öğrenme	10
Sosyal Bilgilerde Proje Tabanlı Öğrenme.....	21
Yassı Stanley Projesi.....	23
Yassı Stanley Projesi ve Proje Tabanlı Öğrenme	29
İlgili Araştırmalar.....	30
Dünyada Proje Tabanlı Öğrenme İle İlgili Yapılmış Araştırmalar	30

Türkiye’de Proje Tabanlı Öğrenme İle İlgili Yapılmış Araştırmalar.....	34
Dünyada ve Türkiye’de Yassı Stanley Projesi ile İlgili Yapılmış Araştırmalar	42
ÜÇÜNCÜ BÖLÜM.....	45
Yöntem	45
Araştırmanın Deseni.....	45
Araştırmanın Nicel Boyutu	49
Araştırmanın Değişkenleri	50
Araştırmanın Nitel Boyutu.....	51
Çalışma Grubu	51
Deney ve Kontrol Grubunun Denkliğinin İncelenmesi	52
Veri Toplama Araçları	52
Etkin Vatandaşlık Akademik Başarı Testi	52
Sosyal Bilgiler Dersi Tutum Ölçeği.....	56
Yassı Stanley Görüşme Formu 1.....	57
Yassı Stanley Görüşme Formu 2.....	59
Gözlem Notları.....	59
Uygulama	60
Uygulama Öncesi Hazırlık Aşaması	61
Uygulama Aşaması	62
Yassı Stanley’nin Maceraları	65
Yassı Stanley Maceralarından Örnekler ve Öğrenilenler.....	66
Öğrenci Posterleri Hazırlama Süreci.....	67
Öğrenci Posterlerinin Sunumları.....	68
Uygulama Sonrası	69
Veri Analizi.....	70
Nicel Verilerin Analizi.....	70
Nitel verilerin Analizi	71
Araştırmacı Rolü	71
Araştırmanın Geçerliği ve Güvenirliği.....	72
Araştırmanın Nicel Boyutundaki Geçerlik ve Güvenirlik Uygulamaları	72
Araştırmanın Nitel Boyutundaki Geçerlik ve Güvenirlik Uygulamaları	72
DÖRDÜNCÜ BÖLÜM	77
Bulgular	77
Yassı Stanley Projesi ile Öğretimin Öğrencilerin Akademik Başarıları Üzerindeki Etkisi	77

Yassı Stanley Projesi ile Öğretimin Öğrencilerin Derse Yönelik Tutumları Üzerindeki Etkisi	79
Öğrenci Görüşlerine Ait Bulgular	82
Öğretmen Görüşlerine Ait Bulgular	85
Araştırmacının Gözlem Notlarına İlişkin Bulgular	87
Birinci Gözlem Notuna Ait Bulgular	87
İkinci Gözlem Notuna Ait Bulgular	89
Üçüncü Gözlem Notuna Ait Bulgular	89
Dördüncü Gözlem Notuna Ait Bulgular	90
Beşinci Gözlem Notuna Ait Bulgular	91
BEŞİNCİ BÖLÜM	94
Sonuç ve Tartışma	94
Akademik Başarıya İlişkin Sonuç ve Tartışma	94
Derse Yönelik Tutuma İlişkin Sonuç ve Tartışma	98
Öğrencilerin Yassı Stanley Projesi'ne Yönelik Görüşlerine İlişkin Sonuç ve Tartışma	100
Ders Öğretmeninin Yassı Stanley Projesi'ne Yönelik Görüşlerine İlişkin Sonuç ve Tartışma	103
Araştırmacının Gözlem Notlarına İlişkin Sonuç ve Tartışma	106
Öneriler	107
KAYNAKÇA	109
EKLER	122
EK-1. Niğde İl Milli Eğitim Müdürlüğü Araştırma İzni	122
EK-2. Etik Kurul İzin Yazısı	123
EK-3. Taslak EVABT	126
EK-4. EVABT Son Hâli	130
EK-5. SBDTÖ İzni	134
EK-6. Yassı Stanley Tanıtım Broşürü Ön Yüzü	135
EK-7. Yassı Stanley Tanıtım Broşürü İç Yüzü	136
EK-8. Tanıtım Sunumu	137
EK-9. Yassı Stanley Proje Değerlendirme Rubriği	139
EK-10. Öğrencilere Boyanmak üzere Verilen Yassı Stanley Taslağı	140
EK-11. Yassı Stanley Niğde Belediye Başkanı ile	141
EK-12. Yassı Stanley Niğde Valisi ile	144
EK-13. Yassı Stanley Niğde Kültür ve Turizm Müdürü ile	147

EK-14. Yassı Stanley Niğde Gençlik ve Spor İl Müdürlüğü'nde	149
EK-15. Yassı Stanley Niğde Çevre ve Şehircilik Müdürü ile.....	152
EK-16. Yassı Stanley Niğde Bilim, Sanayi ve Teknoloji İl Müdürlüğü ile.....	154
EK-17. Yassı Stanley Niğde Sağlık Müdürü ile	156
EK-18. Yassı Stanley Niğde Aile ve Sosyal Politikalar Müdürü ile.....	158
EK-19. Yassı Stanley Niğde Ticaret Müdürü ile	160
EK-20. Yassı Stanley Özel Hayatın Gizliliğini Öğreniyor	162
EK-21. Yassı Stanley Din ve Vicdan Özgürlüğü Öğreniyor	164
EK-22. Yassı Stanley Ülkemiz Sembollerinden İstiklal Marşı'nı Öğreniyor.....	166
EK-23. Yassı Stanley Ülkemiz Sembollerinden Türk Bayrağını Öğreniyor	167
EK-24. Yassı Stanley Ülkemiz Sembollerinden Başkentimizi Geziyor	168
EK-25. Yassı Stanley Ülkemiz Sembollerinden Türkçe Hakkında Bilgi Alıyor.....	170
EK-26. Yassı Stanley AKUT'ta	172
EK-27. Yassı Stanley Tohum Otizm Vakfı'nda	174
EK-28. Yassı Stanley TEMA'da.....	176
EK-29. Yassı Stanley Yeşilay'da	178
EK-30. Poster Sunum Günü	180
ÖZ GEÇMİŞ	184

TABLÖLAR DİZİNİ

Tablo 1. <i>Proje Tabanlı Öğrenme İle İlgili Dünyada Yapılmış Olan Araştırmaların Amacı, Örneklem Düzeyi, Örneklem Sayısı, Yöntemi ve Sonuçları</i>	30
Tablo 2. <i>Proje Tabanlı Öğrenme İle İlgili Türkiye’de Yapılmış Olan Araştırmaların Amacı, Örneklem Düzeyi, Örneklem Sayısı, Yöntemi ve Sonuçları</i>	35
Tablo 3. <i>Yassı Stanley Projesi İle İlgili Dünyada ve Türkiye’de Yapılmış Araştırmaların Amacı, Örneklem Düzeyi, Örneklem Sayısı, Yöntemi ve Sonuçları</i>	42
Tablo 4. <i>Deney ve Kontrol Grubu Öğrencilerinin EVABT Öntest Puanlarının Bağımsız Gruplar t-Testi Sonuçları</i>	52
Tablo 5. <i>Sosyal Bilgiler 5. Sınıf Etkin Vatandaşlık Öğrenme Alanında Yer Alan Kazanımlar</i>	53
Tablo 6. <i>Belirtke Tablosu</i>	53
Tablo 7. <i>EVABT Maddelerine İlişkin Madde Analizi Sonuçları</i>	54
Tablo 8. <i>Madde Ayırıcılık Gücü İndisi Değerleri</i>	55
Tablo 9. <i>Öntest Uygulanan Şubelerin Ortalamaları</i>	61
Tablo 10. <i>Her Öğrenciye Ait Konular</i>	63
Tablo 11. <i>Deney ve Kontrol Gruplarının SBDTÖ ve EVABT Verilerinin Shapiro-Wilk Testi Sonuçları</i>	72
Tablo 12 . <i>Verilerin Çarpıklık ve Basıklık Değerleri</i>	72
Tablo 13. <i>Araştırmamanın nicel kısmı ile ilgili geçerliği ve güvenirliği hakkında özet bilgiler ..</i>	75
Tablo 14. <i>Araştırmamanın nitel kısmı ile ilgili geçerliği ve güvenirliği hakkında özet bilgiler ..</i>	76
Tablo 15. <i>Deney ve Kontrol Grubu Öğrencilerinin EVABT Öntest Puanlarının Bağımsız Gruplar t-Testi Sonuçları</i>	77
Tablo 16. <i>Deney Grubu Öğrencilerinin EVABT Öntest ve Sontest Puanlarının Bağımlı Gruplar t-Testi Sonuçları</i>	78
Tablo 17. <i>Kontrol Grubu Öğrencilerinin EVABT Öntest ve Sontest Puanlarının Bağımlı Gruplar t-Testi Sonuçları</i>	78
Tablo 18. <i>Deney ve Kontrol Grubu Öğrencilerinin EVABT Sontest Puanlarının Bağımsız Gruplar t-Testi Sonuçları</i>	79
Tablo 19. <i>Deney ve Kontrol Grubu Öğrencilerinin EVABT Ortalama ve Standart Sapma Değerleri</i>	79
Tablo 20. <i>Deney ve Kontrol Grubu Öğrencilerinin SBDTÖ Ön Uygulama Puanlarının Bağımsız Gruplar t-Testi Sonuçları</i>	80

Tablo 21. <i>Deney Grubu Öğrencilerinin SBDTÖ Ön Uygulama ve Son Uygulama Puanlarının Bağımlı Gruplar t-Testi Sonuçları</i>	80
Tablo 22. <i>Kontrol Grubu Öğrencilerinin SBDTÖ Ön Uygulama ve Son Uygulama Puanlarının Bağımlı Gruplar t-Testi Sonuçları</i>	81
Tablo 23. <i>Deney ve Kontrol Grubu Öğrencilerinin SBDTÖ Son Uygulama Puanlarının Bağımsız Gruplar t-Testi Sonuçları</i>	81
Tablo 24. <i>Öğrencilerin Yassı Stanley kitaplarından ya da projesinden haberdar olma durumu</i>	82
Tablo 25. <i>Öğrencilerin Yassı Stanley Projesi Hakkındaki Duygu ve Düşünceleri</i>	82
Tablo 26. <i>Yassı Stanley Projesi'nin Yararlı Yanları</i>	83
Tablo 27. <i>Öğrencilerin Yaşadıkları Olumsuzluklar/Zorluklar</i>	84
Tablo 28. <i>Yassı Stanley Proje Değerlendirme Rubriği</i>	92

ŞEKİLLER DİZİNİ

Şekil 1. Proje Tabanlı Öğrenmenin Tarihsel Aşamaları	11
Şekil 2. Stanley Lambchop Karakteri, Yassı Stanley'nin Türkçeye Çevrilmiş Kitaplarından Bir Tanesi, Yassı Stanley İlk Kitabının Kapak Resmi (URL1, URL2, URL3).....	24
Şekil 3. Öğrencilerin Projelerinde Kullandıkları Yassı Stanley	25
Şekil 4. Yassı Stanley Sırasıyla Mısır'da ve Fransa'da (URL4)	26
Şekil 5. Örnek Yassı Stanley Öğrenci Posteri (URL5).....	26
Şekil 6. Yassı Stanley Sırasıyla Barack Obama'yla, George Bush'la, Antartika'da ve Uzayda (URL6)	27
Şekil 7. Yassı Stanley Projesi'nin Aşamaları	28
Şekil 8. Araştırmada Kullanılan Gömülü Karma Desen	48
Şekil 9. Araştırmada Uygulanan Deneysel Desen	50
Şekil 10. Araştırmanın Değişkenleri	50
Şekil 11. EVABT'nin Geliştirilme Sürecini Özeti	56
Şekil 12. Uygulama Öncesi Hazırlıkların Özeti.....	62
Şekil 13. Araştırmacının Yassı Stanley Sunumu Tanıtımı ve Öğrencilere Hediye Edilen Yassı Stanley Kitabı	63
Şekil 14. Öğrencilerin Yassı Stanley'leri Boyamalarına Örnekler	64
Şekil 15. Yassı Stanley'nin gittiği yerlerde yaşadığı maceralardan örnekler (1 ve 2: Niğde Belediyesi; 3 ve 4: Niğde Gençlik ve Spor İl Müdürlüğü)	65
Şekil 16. Posterin Hazırlanma Gününden Kareler (1: Ders Öğretmeninin Posterlerin Nasıl Hazırlanması Gerektiği Hakkında Anlatım Yaparken; 2: Araştırmacının Posterlerini Kontrol Ederken	68
Şekil 17. Poster Sunum Gününden Kareler	68
Şekil 18. Uygulama Aşamasının Özeti	69

KISALTMALAR VE SİMGELER DİZİNİ

AKUT	: Arama Kurtarma Derneği
SBDTÖ	: Sosyal Bilgiler Dersi Tutum Ölçeği
EVABT	: Etkin Vatandaşlık Akademik Başarı Testi
TEMA	: Türkiye Erozyonla Mücadele, Ağaçlandırma ve Doğal Varlıkları Koruma Vakfı
ÖSKD	: Ön test-Son test Kontrol Gruplu Desen



BİRİNCİ BÖLÜM

Giriş

Bu bölümde araştırmanın problem durumu ve önemi, araştırmanın amacı ve araştırma soruları, varsayımlar, sınırlılıklar ve tanımlara yer verilmiştir.

Araştırmanın Problem Durumu

Son yıllarda globalleşen dünyada özellikle teknoloji ve sanayi sektörlerinde yaşanan gelişmeler, dünyayı değiştirmiştir ve günümüzde insanların kendilerini yenilemelerini bir zorunluluk hâline getirmiştir. Bu hızlı değişim, hem toplumsal yapı ve kurumları hem de eğitim sistemini kökten etkilemiştir. İnsanların ihtiyaçları da dünyadaki bu gelişmeler ve ilerlemelerle birlikte evrilmiştir. Bu nedenle öğrenme etkinliklerinde de değişiklikler meydana gelmiştir. Artık eğitim sistemlerinin temel hedefi hazır bilgi alan bireyler yetiştirmek yerine kendi çabalarıyla bilgiye ulaşabilen, yaratıcı çözümler üretebilen ve düşüncelerini etkili ve anlaşılır bir şekilde ifade edebilen bireyler yetiştirmektir (Karaarslan, 2010). Günümüz dünyasında öğrenci bilgiyi pasif olarak alıp ezberleyen değil, aktif olarak öğrenen, araştıran, öğrendiği bilgileri analiz edip sentezleyen bir birey olma durumundadır (Maden vd., 2011). Dünyadaki gelişmelerle birlikte eğitim sistemlerindeki bu dönüşüm öğrenme ve öğretme süreçlerinde öğrenci merkezli yaklaşımların önemini artırmıştır (Çalışkan, 2008).

Türkiye’de 2005 yılına kadar öğretim programlarında daha çok davranışçı bir yaklaşım benimsenmekteydi. Ancak eğitim-öğretim alanında dünya genelinde yaşanan değişiklikler ülkemizi de etkilemiş ve bu bağlamda 1998’de hazırlanan öğretim programının eksiklikleri göz önünde bulundurularak 2005 yılında yeni bir öğretim programı geliştirilmiştir. Bu yeni programın istenilen başarıyı elde edebilmesi için ise yapılandırmacı bir yaklaşım benimsenmiştir. Dolayısıyla, Türkiye’de sosyal bilgiler programı da 2005 yılında diğer programlar ile birlikte köklü bir değişikliğe uğramıştır. Yapılandırmacı yaklaşımın en temel özelliği öğrencinin bilgiyi öğretmenden direkt alması yerine, kendi bilgisini yeniden oluşturmasıdır (Özden, 2003). 2018 yılında ise Sosyal Bilgiler Öğretim Programı (Milli Eğitim Bakanlığı [MEB], 2018), 2005 Sosyal Bilgiler Programı (MEB, 2005a; MEB, 2005b) temel alınarak geliştirilmiştir. Tıpkı 2005 sosyal bilgiler programında olduğu gibi 2017 sosyal bilgiler dersi öğretim programının da ana amacı öğrenciye edindiği bilgiyi yaşadığı çağda kullanması için gerekli olan beceri, kavram ve değerleri kazandırmaktır (MEB, 2017).

Yenilenen ve geliştirilen Sosyal Bilgiler Programı merak duygusunu yitirmemiş, günümüzün sosyal ve ekonomik şartlarında aktif rol oynayabilecek, problem çözebilen, sorumluluk sahibi, karar verme ve eleştirel düşünme becerileri gelişmiş, kişi hak ve hürriyetine saygılı, uzlaşmacı, iletişim becerileri gelişmiş, özgüven sahibi bireyler yetiştirmeyi hedeflemektedir. Demokratik bir toplumda vatandaşların, bilinçli kararlar verebilmek için ihtiyaç duyulan bilgiyi analiz, sentezleme ve değerlendirmede becerikli olması gerekmektedir. Bireyler bir duruma bakıp problemi ortaya koyabilmeli, varsayımlar oluşturabilmeli veya olası çözümler önerebilmeli, veri toplayabilmeli, bu verilerden sonuç çıkarabilmeli ve yapılacaklara karar verebilmelidir (Northrup & Rooze, 1990).

Sosyal bilgiler öğretiminde karşılaşılan sorunlara bakıldığında ise öğrencilerin derse olan ilgisinin kısa sürede kayboluyor oluşu gündeme gelmektedir (Açıkalın & Gönenç, 2017; Shug, 1982). Mestiola vd. (2018) sosyal bilgiler öğretmenlerinin öğretim tarzında bir şeylerin eksik ya da yetersiz olduğunu, dolayısıyla öğrenci ilgisinin azaldığını fark etmiştir. Tarih, öğrenciler için sıkıcı olmaya devam etmektedir. Çünkü öğrencilerin anlatılan konuyu gerçek hayat bağlamıyla ilişkilendirmesi gerekmektedir. Sosyal bilgilere yönelik olumsuz tutumlar, sosyal bilgiler kazanımlarının geliştirilmesinde bir engel olabilir (Doğanay, 2008; Fuentes & Gono, 2023). Bu konuda eğitim süreçlerinde kullanılan yaklaşımların kritik bir rolü vardır. Sosyal bilgilerin önemi göz önüne alındığında ve derse yönelik tutumun başta akademik başarı olmak üzere sosyal hayata bakış açısını etkileyebileceği düşünüldüğünde, sosyal bilgiler dersinde kullanılan yaklaşım (strateji), yöntem ve tekniklerin önemi büyüktür (Shaughnessy & Haladyna, 1985). Öğretim yöntemi, dersin amacını doğru ve etkili bir şekilde gerçekleştirmek maksadıyla oluşturulmuş sistemik yoldur (Hesapçioğlu, 2011). “Öğretimde her durum için geçerli sihirli bir yöntem ve teknik olmadığı gibi iyi ya da kötü olarak nitelenebilecek bir yöntem ve teknik de söz konusu değildir. İyi yöntem, öğrencileri belirlenen amaçlara en etkili ve en kolay ulaştıran yöntemdir” (Yaşar, 1998). Benzer bir şekilde, öğrenme ve öğretmede her durum için geçerli sihirli bir yol da yoktur. Sosyal bilgiler dersi aracılığı ile öğrencilere kazandırılması beklenen bilgi, beceri ve değerleri kazandırmanın birçok farklı yolu bulunmaktadır. Bu yollardan bir tanesi de proje tabanlı öğrenmedir (Chen & Yang, 2019; Diffily, 2002; Doğanay & Tok, 2012; Oğuz-Ünver & Arabacıoğlu, 2014; Thomas, 2000). Hatta, Korkmaz ve Kaptan (2002) yapılandırmacı anlayışı en iyi yansıtan yöntemin proje tabanlı öğrenme olarak ifade etmektedir.

Proje tabanlı öğrenme, öğrencilere kendi bilgilerini oluşturma şansı sunar. Öğrenciler tespit ettikleri bir sorunun çözümü için bireysel veya grup çalışmaları yaparak çözüm üretirler. Bu süreçte, çözüm yollarını arama ve bulma aşamalarıyla birlikte proje ortaya çıkmaktadır

(Kınık, 2004). Moursund'a (2001) göre proje tabanlı öğrenme, öğrenenlerin merkezde olduğu, araştırma yapma, problem çözme ve etkili düşünme becerilerinin kullanıldığı, ortaya konulan ürün kadar sürecin de önemli olduğu; planlama, tasarım ve sunum gerektiren bir öğrenmedir. Bu yaklaşımda öğrenciler teorik bilgileri gerçek yaşam durumlarına uygulayarak öğrenirler ve öğrenme sürecine derinlemesine dâhil olurlar. Proje tabanlı öğrenme, öğrencilere daha bağımsız bir rol vermekte ve onların problem çözme, eleştirel düşünme, iletişim ve işbirliği gibi önemli becerilerini geliştirmektedir. Proje tabanlı öğrenme, öğrencilerin öğrenmeyi daha anlamlı ve etkileyici hâle getirmesine yardımcı olmaktadır. Ayrıca işbirliği ve iletişim gibi sosyal becerileri güçlendirerek öğrencilerin gelecekteki mesleki başarılarını destekleyeceği düşünülmektedir (Moursund, 2001; Simkins, 1999; Thomas, 2000).

Sosyal Bilgiler dersi, içeriği bakımından öğrencilerin günlük yaşamlarında karşılaşılabilecekleri sorunlara çözüm üretmelerini teşvik etmeyi amaçlayan bir birim veya çalışma alanı olarak sunulmaktadır. Bu bağlamda sosyal bilgiler dersi, özellikle bilişsel açıdan yoğun bir içeriğe sahiptir. Bu nedenle dersin sadece geleneksel öğretim yöntemleriyle işlenmesi, öğrencilere bilgiyi sadece aktaran bir yaklaşımı benimsemek anlamına gelir ve bu yaklaşım öğrencilerin kendi deneyimlerini oluşturmalarına izin vermeyecektir (Ulukaya-Öteleş, 2019). Geleneksel öğretim yöntemlerinin, modern eğitim anlayışının gerisinde kaldığı düşünülmektedir. Bu çağdaş öğretim yöntemlerinde, öğrenciler eğitim-öğretim sürecinin aktif katılımcıları hâline gelirken, öğretmenin rolü öğrencinin katılımını teşvik etmek, bilgiye ulaşmasına yardımcı olmak ve bu süreçte öğrenciyi motive etmek olarak ortaya çıkmaktadır (Çatalbaş, 1999). Bireylere vatandaşlık görevlerini ve haklarını öğretme konusunda katkı sağlayarak, bireylerin toplumsal ve fiziksel çevreleriyle olan ilişkisini geçmişten günümüze inceleyen Sosyal Bilgiler dersinin önemi kesinlikle tartışılmaz. Ancak bu dersin amacını tam anlamıyla yerine getirebilmesi, ders programının nasıl uygulandığıyla doğrudan ilişkilidir. Geleneksel yöntemler ve teknikler, yani düz anlatım ve soru-cevap odaklı öğretmen merkezli öğretim yerine, problem çözme, katılımcı öğrenme ve tartışma gibi çağdaş yöntemlerin kullanılması dersin amacının daha etkili bir şekilde gerçekleşmesine katkı sağlayacaktır. Bu bağlamda proje tabanlı öğrenme gibi çağdaş yöntemler öğrencilere derste aktif katılım fırsatı sunmakta, bilişsel ve duygusal gelişimlerine katkı sağlayarak sınıf içi iletişimi artırmaktadır.

Bu araştırmanın konusunu teşkil eden Yassı Stanley Projesi (Flat Stanley Project) ise proje tabanlı öğrenmenin tanımı, özellikleri ve aşamaları ile bağdaştığından dolayı proje tabanlı öğrenmeye örnek olarak gösterilebilecek bir uygulamadır. Yassı Stanley Projesi ilk olarak 1994 yılında Kanada'da sınıf öğretmenliği yapmakta olan Dale Hubert tarafından hayata

geçirilmiştir. Hubert, projesinde Jeff Brown'un (1964) bir çocuk edebiyatı eseri olan Yassı Stanley (Flat Stanley) kitabının ana kahramanı Stanley karakterinden esinlenmiştir (Hoewisch, 2001; Hubert, 2003; Leu, 2001; Opris & Rarinca, 2015). Proje başladığında, Yassı Stanley Projesi'nin dünya genelinde bu kadar yayılarak popüler olmasını beklemeyen Hubert (2003), bilerek projenin uygulama aşamalarını genel bir çerçeve içinde bırakmış, projeyi uygulamak isteyen öğretmenlere katı bir reçete yazmamıştır. Hubert'ın (2003) projeyi kendi sınıflarında hayata geçirmek isteyen öğretmenlere bıraktığı esnek reçeteden yola çıkılarak bu araştırmada Yassı Stanley Projesi'nin temel ilkelerine sadık kalınmıştır. Yassı Stanley Projesi'nin temel ilkeleri sırasıyla dersin kazanımlarına uygun bir şekilde projenin konusunun belirlenmesi, çalışma takviminin belirlenmesi ve öğrencilere ilan edilmesi, öğrencilere görevlerinin ve sorumluluklarının açıklanması, proje sonunda öğrencilerin tasarlayacakları ürünün belirlenmesi ve ürünü tamamlayabilmeleri için yapmaları gerekenlerin açıklanması, Yassı Stanley'lerin öğrenci tarafından belirlenen adrese yollanması, Yassı Stanley'lerin gönderildikleri yerlerden döndükten sonra öğrencilerin konu ile ilgili araştırma yapması ve öğrencilerin Yassı Stanley'lerinin yaşadıkları maceralar hakkında bir ürün ortaya koymalarıdır. Hubert'ın (2003) 1994 yılında okuma-yazma becerilerini geliştirmek üzere uyguladığı ve dünyaya armağan ettiği Yassı Stanley Projesi, bu araştırmada, beşinci sınıf sosyal bilgiler dersi Etkin Vatandaşlık öğrenme alanının öğretimi amacıyla uygulanmıştır.

Bu bağlamda, bu araştırmanın problem cümlesi ve araştırma sorusu “Yassı Stanley Projesi, sosyal bilgilere yönelik akademik başarı ve tutumu nasıl etkilemektedir ve proje ile ilgili öğrenci ve öğretmen görüşleri nelerdir?” şeklindedir.

Araştırmanın Amacı

Araştırmada temel amaç, sosyal bilgiler öğretiminde Yassı Stanley Projesi'nin kullanımının öğrencilerin akademik başarılarına ve derse yönelik tutumlarına etkisini incelemek ve Yassı Stanley Projesi'nin kullanımına yönelik öğrenci ve öğretmen görüşlerini belirlemektir. Bu temel amaçtan yola çıkarak araştırmada aşağıdaki sorulara cevap aranmaktadır:

1. Sosyal bilgiler öğretiminde Yassı Stanley Projesi'nin öğrencilerin akademik başarıları üzerinde etkisi nedir?
2. Sosyal bilgiler öğretiminde Yassı Stanley Projesi'nin öğrencilerin derse yönelik tutumları üzerinde etkisi nedir?
3. Öğrencilerin Yassı Stanley Projesi ile ilgili görüşleri nelerdir?
4. Ders öğretmeninin Yassı Stanley Projesi ile ilgili görüşleri nedir?

Araştırmanın Önemi

21. yüzyılda bilginin hızla yayılması ve iletişim teknolojilerinin gelişimi, dünyamızı daha önceki dönemlerden farklı bir şekilde dönüştürmektedir. Bu dönüşüm, bireylerin günlük yaşamlarını, toplumdaki rollerini ve sorumluluklarını büyük ölçüde etkilemektedir (Tosun, 2019). Değişen dünya koşulları, günlük yaşamımızın her yönünü etkileyerek, bireylerin sahip olmaları gereken özellikleri hızla değiştirmektedir (Öner, 2017). Bu nedenle 21. yüzyılda düşünme, kültür ve eğitim gibi farklı alanlarda çok yönlü bir yaklaşım benimsemek zorunluluğu ortaya çıkmaktadır (Aksüt, 2023; Altunbay, 2015).

21. yüzyılda eğitim alanında yaşanan gelişmeler, öğretmenlerin ve öğrencilerin ihtiyaçlarını ve beklentilerini kökten değiştirmektedir (Çopur, 2022). Öğrencilerin, bu değişimlere ayak uydurabilme yetisi kazanarak başarılı bir şekilde ilerleyebilmeleri için 21. yüzyılın gereksinim duyduğu becerilere sahip olmaları önem arz etmektedir (Alismail & McGuire, 2015). 21. yüzyıl becerileri, bilgiyi yeni bağlamlara taşıyabilme veya pratikte uygulayabilme yeteneklerini ifade etmektedir. Bu tür bilgi, hem belirli bir alandaki içerik bilgisi hem de bilgiyi ne zaman, nasıl ve neden kullanacaklarına dair işlemsel bilgi içermektedir. Beceriler, bu iki boyutu (içerik ve işlemsel bilgi) bir araya getirerek tanımlanmaktadır (Aksüt, 2023). 21. yüzyıl becerileri, günümüzün hızla değişen ve gelişen dünyasında bireylerin başarılı olabilmeleri için gereken önemli becerilerdir. Bu beceriler, teknolojik ilerlemeler, kültürel değişimler ve ekonomik gelişmelerle uyumlu olarak sürekli olarak evrilseler de günümüz toplumlarının ve bireylerin gereksinim duyduğu üst düzey beceriler arasında *üretkenlik, yenilikçilik, eleştirel düşünme, problem çözme, iletişim, iş birliği, bilgi, medya ve teknoloji okuryazarlığı, girişimcilik, esneklik ve uyum* gibi beceriler bulunmaktadır (Topçu & Çiftçi, 2020). Bu bağlamda, çağımızın gereksinim duyduğu bireylerin yaratıcı ve eleştirel düşünme, girişimcilik, etkili iletişim, empati, öz denetim, liderlik (Çelebi & Altuncu, 2019) gibi becerilere sahip olmaları gerekmektedir. Ayrıca hızla artan bilgiye erişim ve bu bilgilerin hızla eskimesi, bireylerin sürekli olarak güncel bilgi ve yetenekler kazanma gerekliliğini doğurmaktadır (Oral & Yazar, 2015). Bu nedenle, her yaşta öğrenmeye istekli olan, problem çözme yetenekleri gelişmiş, bilgiye erişme ve kullanma becerilerini iyi kavramış bireylerin yetiştirilmesi önemlidir (Eğmir & Çengelli, 2020).

Öğrencilere 21. yüzyıl becerileri kazandırma yolunda öğretmenlerin kullandıkları öğretim yöntemleri doğal olarak önem arz etmektedir. Zira öğretim yöntemi, bir öğretmenin belirli bir konuyu veya beceriyi öğretmek veya aktarmak için kullandığı sistematik yoldur (Hesapçioğlu, 2011). Bu sistematik yollardan bir tanesi olan proje tabanlı öğrenmenin öğrencilere 21. yüzyıl becerilerini kazandırmada etkili olacağı düşünülmektedir. 21. yüzyıl

becerileri ve proje tabanlı öğrenme arasında yakın bir ilişki bulunmaktadır. Çünkü proje tabanlı öğrenme, öğrencilere bu becerileri kazanmaları için uygun bir ortam sunmaktadır. Proje tabanlı öğrenme, öğrencilere karmaşık problemleri çözmek ve eleştirel düşünme becerilerini geliştirmek için fırsatlar sunmaktadır. Projeler genellikle gerçek dünya sorunlarına odaklamakta ve öğrencilerden bu sorunları analiz etmeleri ve yaratıcı çözümler üretmeleri beklenmektedir (Vatansever-Bayraktar, 2015). Ayrıca projeler, öğrencilere yazılı ve sözlü iletişim becerilerini geliştirmeleri için bir platform sağlamaktadır. Proje grupları arasında iletişim kurmak, projenin ilerlemesini ve sonuçlarını diğerlerine açıklamak önem arz etmektedir (Karaduman, 2019). Projeler, öğrencilerin yaratıcı fikirler geliştirmelerini ve bu fikirleri uygulamalarını teşvik etmektedir. Öğrenciler, projelerini benzersiz bir şekilde tasarlamakta, yeni yaklaşımlar denemekte ve yaratıcı çözümler bulmak için fırsatlar bulmaktadırlar (Gültekin, 2009). Birçok proje, öğrencilerin dijital teknolojileri kullanma gereksinimini içermektedir. Öğrenciler, projeler vasıtasıyla verileri analiz etmek, dijital araçları kullanmak ve bilgiye erişim sağlamak için gerekli dijital okuryazarlık becerilerini geliştirmektedir (Duran & Özen, 2018). Ek olarak projeler, öğrencilere iş birliği yapma ve takım çalışması becerilerini geliştirme fırsatı sunmaktadır. Gruplar, projenin farklı yönlerini ele alırken birlikte çalışmak ve farklı yetenekleri bir araya getirmek durumundadır (Sarıkoc & Ersoy, 2022). Proje tabanlı öğrenme, öğrencilerin kendi başlarına öğrenmeyi teşvik etmektedir. Öğrenciler, projenin farklı aşamalarını yönlendirmek ve gerektiğinde kendi kendilerine öğrenme konusunda becerilerini geliştirmektedirler (Çıbık & Emrahoğlu, 2008). Aynı zamanda projeler öğrencilere farklı kültürleri, perspektifleri ve toplumsal sorunları anlama fırsatı sunmaktadır. Bu, öğrencilerin sosyal ve kültürel farkındalık becerilerini geliştirmelerine katkı sağlamaktadır (Baştürk, 2019). Proje tabanlı öğrenme, öğrencilere gerçek dünya deneyimleri yaşatırken, iletişim, eleştirel düşünme, yaratıcılık ve diğer önemli becerileri geliştirmelerine olanak tanımaktadır. Sonuç olarak proje tabanlı öğrenme, 21. yüzyıl becerilerini kazanmak ve uygulamak için etkili bir yöntemdir. Bu bağlamda, öğrencilerin eleştirel düşünme, problem çözme, iletişim, işbirliği, dijital okuryazarlık gibi becerileri geliştirmesinden ötürü proje tabanlı öğrenme yönteminin sosyal bilgiler dersinde kendine uygulama alanı bulmasının sosyal bilgiler öğretimine katkı sağlayacağı düşünülmektedir.

Proje tabanlı öğrenme yönteminden yola çıkarak yönteme örnek teşkil eden Yassı Stanley Projesi incelendiği zaman da projenin öğrencilerin 21. yüzyıl becerilerini geliştireceği düşünülmektedir. Yassı Stanley Projesi, günümüzün hızla değişen dünyasında son derece önemli olan çeşitli becerilerin geliştirilmesini ve uygulanmasını teşvik ettiğinden, 21. yüzyıl becerileriyle çeşitli şekillerde ilişkili bulunmaktadır. Yassı Stanley Projesi'ne katılanların, mektup veya e-posta yazmayarak, hikâye paylaşarak veya Stanley'e ev sahipliği yapanlara

talimat vererek sıklıkla başkalarıyla etkili bir şekilde iletişim kurmaları gerekmektedir (Fleta & Forster, 2016; Opris & Rarinca, 2015; Ruurs, 2010). Bunun da 21. yüzyılın vazgeçilmezi olan yazılı ve sözlü iletişim becerilerini geliştireceği düşünülmektedir. Yassı Stanley Projesi, öğrencilere Yassı Stanley'nin maceralarını planlamak, lojistik sorunları yönetmek ve farklı kültürel bağlamlara uyum sağlamak gibi çeşitli aşması gereken zorluklar sunmaktadır. Projenin bu özelliğinin, gerçek dünyadaki karmaşık sorunların çözümünde temel olan eleştirel düşünme ve problem çözme becerilerini geliştireceğine inanılmaktadır. Yassı Stanley Projesi esnasında yaratıcı maceralar tasarlamak, karakteri dekore etmek ve projeyi kişiselleştirmek yaratıcılık ve yenilikçilik unsurlarını içermektedir. Proje sürecinde öğrenciler kalıpların dışında düşünmeye ve benzersiz çözümler ve fikirler üretmeye teşvik edilmektedir (Hoewisch, 2001; Hubert, 2003; Johnston, 2004). Bu bağlamda, Yassı Stanley Projesi'nin 21. yüzyıl becerilerinden yaratıcılık ve yenilikçilik becerilerini geliştireceği düşünülmektedir. Bir başka 21. Yüzyıl becerisi ise sosyal ve kültürler arası becerilerdir (Partnership for 21st Century Learning [P21], 2019a). Yassı Stanley Projesi'nde Stanley'yi farklı lokasyon ve kültürlerle göndererek öğrencilere küresel ve kültürel farkındalık kazandırılmaktadır. Bu, küresel vatandaşlık duygusunu, empatiyi ve farklı bakış açılarına dair anlayışı geliştirmektedir. Bu anlayışla, Yassı Stanley Projesi'nin 21. Yüzyıl becerilerinden kültürel farkındalık becerisini geliştireceği düşünülmektedir. Ayrıca projenin bazı versiyonlarında öğrenciler Yassı Stanley'nin yolculuğunu belgelemek için fotoğraf çekmek, blog oluşturmak veya çevrimiçi içerik paylaşmak gibi dijital araçlar kullanılmaktadır (Johnston, 2004). Dolayısıyla, bunun, öğrencilerin dijital okuryazarlığını ve dijital teknolojileri etkili bir şekilde kullanma yeteneklerini geliştirebilecektir. Yassı Stanley Projesi bireysel ya da grup olarak tasarlanmaktadır. Öğrenciler Stanley'e ev sahipliği edenlerle ya da grup üyeleriyle çalışarak işbirliği becerilerini geliştirmektedirler. Bu beceriler günümüzün iş birliğine dayalı çalışma ortamlarında başarı için hayati öneme sahiptir. Aynı zamanda, Yassı Stanley Projesi genellikle beklenmedik durumlara uyum sağlamayı ve anında yaratıcı çözümler bulmayı içermektedir (Hoewisch, 2001; Hubert, 2003). Bu durum, sürekli değişen bir dünyada temel nitelikler olan uyum sağlama ve esnekliği teşvik etmektedir. Son olarak, Yassı Stanley Projesi esnasında öğrenciler Stanley'nin ziyaret ettiği yerleri araştırarak coğrafya, tarih ve yerel gelenekler hakkında bilgi edinmektedirler (Fleta & Forster, 2016; Hoewisch, 2001; Hubert, 2003; Johnston, 2004; Opris & Rarinca, 2015; Ruurs, 2010; Taylor 2019). Bu bağlamda, Yassı Stanley Projesi'nin 21. yüzyılda değerli olan araştırma becerilerini güçlendireceği düşünülmektedir.

Özetle, Yassı Stanley Projesi'nin yapılan araştırma kapsamında uygulama sürecinde öğrencilerin tamamladıkları görevler yoluyla öğrencilere 21.yüzyıl becerilerinden iletişim, eleştirel düşünme, problem çözme, yaratıcılık, yenilikçilik, dijital okuryazarlık, kültürel

farkındalık, uyumluluk esneklik ve araştırma becerilerinin kazandırılması noktasında önem teşkil ettiği düşünülmektedir. Ayrıca dünyada Yassı Stanley Projesi üzerine yapılan araştırmalar sınırlı sayıda olduğu söylenebilir (Fleta & Forster, 2016; Hoewisch, 2001; Hubert, 2003; Johnston, 2004; Opris & Rarinca, 2015; Ruurs, 2010; Taylor 2019). Bu araştırmalara bakıldığında, çalışmaların sosyal bilgiler dersi kapsamında gerçekleştirilmediği görülmektedir. Buradan hareketle, alanyazındaki eksikliğin fark edilmesinden dolayı sosyal bilgiler dersinde Yassı Stanley Projesi'nin uygulanmasına ve projenin etkisini incelemeye yönelik çalışmalara ihtiyaç olduğu söylenebilir. Bu doğrultuda, Yassı Stanley Projesi'nin sosyal bilgiler dersinde kendine uygulama alanı bulmasının Sosyal Bilgiler öğretimine katkı sağlayacağı ve bu projeyi uygulamak isteyen araştırmacılara ve uygulayıcılara örnek teşkil edeceği hem de özgünlük kapsamında alanyazına katkı sunacağı düşünülmektedir.

Araştırmanın Varsayımları

Bu araştırmada;

1. Kullanılan veri toplama araçlarının, uygulanan öğretim etkinliklerinin hedeflenen özelliği ölçtüğü varsayılmaktadır.
2. Kullanılan veri toplama araçlarında yer alan maddelere ve sorulara tüm öğrencilerin samimiyetle ve içtenlikle cevap verdikleri kabul edilmektedir.
3. Deney ve kontrol grubundaki öğrencilerin uygulama süreci boyunca birbirleri ile etkileşim içerisine girmedikleri varsayılmaktadır.
4. Öğrencilerin görüşmelerde gerçek düşüncelerini ifade ettiği varsayılmıştır.
5. Uygulama sürecinde ve veri toplama araçları için sağlanan geçerlik ve güvenirlik önlemlerinin yeterli derecede olduğu varsayılmaktadır.

Araştırma Sınırlılıkları

Araştırma için Araştırmacı Tarafından Belirlenen Sınırlılıklar

Bu araştırma;

1. Araştırma Niğde ili şehir merkezindeki bir ortaokulun 5.sınıflarındaki 2 şubede bulunan toplam 44 öğrenci ile sınırlıdır.
2. Araştırmanın bağımlı değişkenleri akademik başarı ve derse yönelik tutum ile sınırlıdır.
3. Araştırma verileri, araştırmada kullanılan veri toplama araçları ile sınırlıdır.
4. Araştırmadan elde edilen veriler 5. sınıf sosyal bilgiler dersi Etkin Vatandaşlık öğrenme alanı ile sınırlıdır.

Araştırma Sürecine İlişkin Sınırlılıklar

1. Öğrenci mektuplarının bazılarında bakanlıklar düzeyinde cevap gelmediği için Niğde ili il müdürlükleri ile sınırlandırma yapılmıştır.

Terim ve Tanımlar

Yassı Stanley Projesi

Ünlü bir çocuk romanı (Brown, 1964) kahramanı olan Yassı Stanley karakterinin çıktısının öğrenciler tarafından kesilip boyanarak dersin kazanımlarına uygun bir şekilde okul dışındaki mekân ve kişilere posta yoluyla yollandığı ve daha sonra öğrencilerin araştırma yapıp bu mekân ve kişilerden e-posta yolu ile gönderilen fotoğrafları kullanarak bir poster sunumu hazırladıkları bir projeyi ifade etmektedir (Hubert, 2003).

Proje Tabanlı Öğrenme

Proje tabanlı öğrenme, bir ürünün veya performansın tasarlanmasına, planlanmasına ve ortaya konmasına yönelik bir derste öğrencilere yeni bilgi ve beceriler kazandıran bir öğretim yöntemidir (Simkins, 1999). Diğer bir ifadeyle, proje tabanlı öğrenme, öğrencilerin belirli bir konuyu veya konsepti öğrenirken gerçek dünya sorunlarına veya projelere odaklandıkları bir öğretim yöntemidir. Bu yöntem, öğrencilere aktif bir şekilde öğrenme fırsatları sunmakta ve teorik bilgiyi pratik uygulamalarla birleştirmektedir. Proje tabanlı öğrenme, öğrencilerin daha derinlemesine anlamalarını ve öğrendikleri bilgileri gerçek dünyada nasıl kullanacaklarını anlamalarını teşvik etmektedir (Ulukaya-Öteleş, 2019).

Sosyal Bilgiler

Haklarını ve sorumlulukları bilen vatandaşlar yetiştirmek amacıyla tarih, coğrafya, ekonomi ve sosyoloji gibi sosyal bilimler disiplinlerinden seçilmiş konulara dayalı olarak öğrencilere toplumsal yaşamla ilgili temel bilgi, beceri ve değerlerin kazandırıldığı bir ders programını ifade etmektedir (Bilgili, 2009).

İKİNCİ BÖLÜM

Kuramsal Çerçeve ve İlgili Araştırmalar

Bu bölümde araştırmanın konusunu oluşturan Yassı Stanley Projesi ve projenin kuramsal çerçevesini oluşturan proje tabanlı öğrenme hakkında bilgi verilmiş ve ilgili araştırmalar genel hatlarıyla tanıtılmıştır.

Proje Tabanlı Öğrenme

Bu başlıkta proje tabanlı öğrenmenin tanımı, tarihi, uygulama aşamaları, uygulama esnasında dikkat edilecek noktalar, avantajları, dezavantajları ve sosyal bilgiler dersinde proje tabanlı öğrenme hakkında bilgi verilmiştir.

Günümüz toplumları, hızlı teknolojik ilerlemelerin etkisiyle ekonomik ve sosyal açıdan hızla değişen bir dönemi yaşamaktadır. Bu değişim, bireyleri toplumun dinamiklerine ayak uydurmak zorunda bırakmaktadır. Bu bağlamda eğitim, toplumun geleceğini şekillendirmede önemli bir rol oynamaktadır. Okullarda kullanılan öğretim yöntemlerinin bu değişimi yakalamaya, toplumu dönüştürmeye ve insan kaynağını geliştirmeye yönelik olması gerekliliği ortaya çıkmaktadır. Bu hedefe ulaşmak için öğrenci merkezli öğrenme yöntemleri, etkili bir eğitim-öğretim süreci oluşturmak için kullanılabilecek önemli araçlardan biridir. Bu yöntemler arasında proje tabanlı öğrenme dikkate değerdir.

İngilizce yayınlarda proje tabanlı öğrenme, project-based learning (proje tabanlı öğrenme), project-based teaching/instruction (proje tabanlı öğretim/eğitim), project-based model (proje tabanlı yöntem) ve project-based approach (proje tabanlı yaklaşım) isimleriyle geçmektedir. Türkçe çalışmalarda ise proje tabanlı öğrenme, projeye dayalı öğretim, proje temelli öğrenme yöntemi ve proje tabanlı öğrenme yöntemi olarak kullanılmaktadır. Yöntemin adında geçen proje kavramı Türk Dil Kurumu'nun sözlüğünde tasarlanmış şey olarak anlamlandırılmaktadır (TDK, 2005). Erdem ve Akkoyunlu'ya (2002) göre proje "hayal etme, düşünme ve kurgulama" anlamına gelmektedir. Eğitimde ise proje, çoğunlukla öğrencilerin gruplar hâlinde ya da bireysel olarak verilen ödev veya görevleri gerçekleştirmesi ve bir problemi çözmek için çalışmalar yapmasıdır (Vatansever-Bayraktar, 2015).

Proje tabanlı öğrenme yönteminin farklı tanımlarını incelendiğinde, bu yöntemin özellikle belirli bir konuyu veya problemi çözmeye yönelik hedeflere odaklandığı ve bu hedef doğrultusunda bireylere veya gruplara işbirliği yaptırarak araştırma yoluyla onları sonuçlar üretmeye teşvik ettiği görülmektedir. Bu süreç sonunda, bireylerin davranışsal veya somut bir ürün olarak ortaya koyduğu sonuçlar elde edilmektedir. Moursund (2001) proje tabanlı

öğrenmenin belli bir zaman devam eden ve bir ürün, gösterim ya da performans ile sonuçlanan bireysel ya da grup etkinliği olduğunu ifade etmektedir. Simkins (1999)'e göre proje tabanlı öğrenme bir ürünün veya performansın tasarlanmasına, planlanmasına ve ortaya konmasına yönelik bir derste öğrencilere yeni bilgi ve beceriler kazandıran bir öğretim yöntemidir. Bir başka tanıma göre proje tabanlı öğrenme öğrencilerin gerçek yaşamda karşılaşabilecekleri problemleri araştırdığı ve sonuçlarını sözlü ya da yazılı olarak sunduğu aktif bir öğrenme yöntemidir (Thomas, 2000). Demirel'e (2019) göre ise tasarımı geliştirmeye, hayal etmeye, planlamaya ve kurgulamaya dayalı bir öğretim yöntemidir.

Yukarıdaki tanımlardan yola çıkarak proje tabanlı öğrenme, öğrenenlerin merkezde olduğu, araştırma yapma, problem çözme ve etkili düşünme becerilerinin kullanıldığı, ortaya konulan ürün kadar sürecin de önemli olduğu, planlama, tasarım ve sunum gerektiren bir öğretim yöntemi olarak açıklanabilir.

Bu yöntemin kökenleri Knoll (1997) tarafından belirtildiği üzere 16. yüzyıl İtalya'sına kadar uzanmaktadır. Knoll (1997), bir eğitim yöntemi olarak proje kullanımının ilk olarak mühendislik ve mimarlık alanlarında ortaya çıktığını belirtmiş ve proje tabanlı öğrenme yaklaşımının tarihini beş aşamada sınıflandırmıştır. Bu sınıflandırma Şekil 1'de verilmiştir.

Şekil 1. Proje Tabanlı Öğrenmenin Tarihsel Aşamaları



Şekil 1’de görüldüğü üzere proje çalışmaları ilk kez 1500’lerde İtalya’daki bazı okullarda ortaya çıkmıştır. 16. yüzyılda İtalyan mimarlar mesleklerini "profesyonel" hâle getirmeye çalışmış ve artık zanaatkâr olarak değil sanatçı olarak anılmak istemiştir (Wilkinson, 1977, Akt., Knoll, 1977). Onlara göre geleneksel olarak inşaatçı veya taş ustası olarak aldıkları eğitim, sanat ve bilimin taleplerini karşılamanın yanı sıra gerçek, güzel ve kullanışlı binalar tasarlamalarına da olanak sağlayacak kadar yeterli olmamıştır. Mesleki ve sosyal hedeflerini gerçekleştirmeleri için önemli bir ön koşulu sağlamaları gerekmiştir. Diğer bir deyişle, mimarlığın bir meslek olarak tanınabilmesi için mimarlığın teorik bir temel geliştirmesi gerekmiştir. Bu ihtiyaç hem ressamlar hem de heykeltıraşlar tarafından paylaşıldığından, mimarlar ressamlar ve heykeltıraşlar ile ittifak içine girerek 1577’de Roma’da bir sanat akademisi olan Accademia di San Luca’yı kurmuştur (Hager & Munshower, 1984, Akt., Knoll, 1997). Ancak ilk yıllar oldukça zor olmuştur. En başından itibaren, derslere ikinci bir unsur, yani yarışmalar eşlik etmedikçe Akademi’deki eğitimin zorunlu olarak yetersiz kalacağı ortaya çıkmıştır. Sanatsal yaratıcılığın geliştirilmesi elbette akademik eğitimin de amacı olarak düşünülmüştür. Öğretmenler ileri seviyedeki öğrencilere kilise, anıt veya saray tasarlamak gibi zorlu görevler vermiştir. Akademi’nin ilk yarışması 1596’da gerçekleşmiştir. Akademik yarışmalardaki tasarımlar tamamen varsayımsal görevler olmuştur. Bu nedenle onlara "*progetti*" adı verilmiştir. Dolayısıyla, proje terimi eğitim bağlamında ilk kez Roma’daki Accademia di San Luca’da ortaya çıkmıştır (Marconi vd., 1974, Akt., Knoll, 1997). Bu proje yarışmalarına katılım Akademi öğrencisi olsun ya da olmasın her genç mimara açık planlanmıştır. İtalyan modelini örnek alan Académie Royale d'Architecture, 1671’de Paris’te kurulmuştur. Ancak Paris’teki bu akademi yarışma koşullarını değiştirerek katılımı kayıtlı öğrencilerle sınırlamıştır (Knoll, 1997). Yarışmalar da daha sık olmuştur. Yıllık "*Prix de Rome*" yarışmasının yanı sıra aylık "*Prix d'Emulation*" yarışması da düzenlenmeye başlamıştır. *Prix d'Emulation*’ın tanıtılmasıyla birlikte eğitim, projeler yoluyla öğrenmeye odaklanmıştır. Öğrenciler madalya almak veya tanınmak için birkaç aylık "*projeyi*" tamamlamıştır. Bu ödüller, ustalık sınıfına ilerlemek ve akademik mimar unvanını kazanmak için alınması gerekmiştir (Levine, 1982, Akt., Knoll, 1997). Böylelikle, 1763’de *Prix d'Emulation* ile birlikte proje fikri bir eğitim ve öğretim yöntemine dönüşmüştür (Knoll, 1997).

Projelerin eğitimde kullanılması mimarlığa özgü kalmamıştır. 18. yüzyılın sonuna gelindiğinde, mimarlıkla yakından ilişkili olan mühendislik bir meslek olarak ortaya çıkmış ve yeni teknik ve endüstriyel kolej ve üniversitelerin programlarına dâhil edilmiştir (Örneğin, Paris’teki Ecole Centrale des Arts et Manufactures [1829], Karlsruhe’deki Ducal Politeknik Okulu [1833], Zürih’teki İsviçre Federal Teknoloji Enstitüsü [1854] ve Boston, Amerika’daki Massachusetts Teknoloji Enstitüsü [1864]). Proje yönteminin mimarlıktan mühendisliğe geçişi

ile birlikte yöntem aynı zamanda Avrupa'dan Amerika'ya geçmiştir (Knoll, 1997). Urbana, Amerika'daki Illinois Endüstri Üniversitesi'nde Makine Mühendisliği Profesörü Stillman H. Robinson 1870'lerde ilke kez teori ve pratiği birbirinden ayırmayarak öğrencinin mühendis olabilmesi için bir zanaatkar olması da gerektiğini savunmuştur (Knoll, 1991a, Akt., Knoll, 1997). Bu görüş Robinson'u Paris, Karlsruhe ve Boston'daki meslektaşlarından ayırmıştır. Robinson'a göre öğrencilerin çizim tahtasında "projelerinin" taslağını çizmesi yeterli olmamıştır. Aynı zamanda bunları atölyede fiilen inşa etmeleri de gerekmiştir. Diğer bir deyişle, Robinson'a göre dersler öğrencilerin kendi tasarımı ve kendi çalışma çizimlerinden makineler veya bunların parçalarını yapmalarını gerektiren projelerden oluşmalıdır. Ancak Robinson'un anlayışının açık bir dezavantajı vardır. Öğrencilerin ders çalışmasına ve araştırma yapmasına kalan süreyi kısıtlamıştır. Bu nedenle, mühendisler alternatif bir yaklaşım aramıştır (Knoll, 1997). Bu arayış sonrasında 1879 yılında St. Louis'de ilk Meslek Eğitimi Okulu (Manual Training School) kurulmuştur (Bennett, 1937; Knoll, 1988, Akt., Knoll, 1997). Meslek Okulu'nda öğrenciler marangozhanede, torna tezgahında, demircihane, dökümhanede ve makine atölyesinde çalışmıştır. Her öğretim yılının sonunda, öğrencilerden bağımsız olarak "projeler" geliştirmeleri ve yürütmeleri istenmiştir (Woodward, 1887, Akt., Knoll, 1997). Böylece öğretim, temel ilkelere pratik uygulamalara doğru sistematik bir şekilde ilerlemek üzere tasarlanmıştır. Öğrenciler, her sene tamamlamaları gereken projelerin yanı sıra Meslek Eğitimi Okulu'ndan mezun olabilmek için gereken bir "mezuniyet projesi" de tamamlamıştır. Woodward'ın çabaları sayesinde, el sanatları eğitimi yaklaşımı Amerika'da ülke çapında hızla güvenilirlik ve destek kazanmıştır (Bennett, 1937; Cremin, 1961).

Meslek Eğitimi Okulunun kuruluşundan on yıl sonra, Amerikan liselerinde binlerce erkek ve 1897'den itibaren binlerce kadın marangozluk, demir işçiliği, aşçılık ve dikiş eğitimlerine katılmıştır. Meslek eğitimi o kadar popüler hâle gelmiş ki anaokulu eğitimcilerinin etkisiyle 1890'lı yıllarda ilkokullara da uygulanmaya başlanmıştır. İşte bu noktada Woodward'ın anlayışı ağır bir şekilde eleştirilmiştir (Henderson, 1894, Akt., Knoll, 1997). Woodward'ı eleştiren bir reform hareketi ortaya çıkmıştır. Bu yeni görüşün temelinde meslek eğitiminin çocuğun ilgi alanlarına ve deneyimine dayanması gerektiği yatmıştır. Yaratıcılığın teknik beceriler kadar önemli olduğu belirtilmiştir. Öğretim sadece sistematik olarak düzenlenmiş, aynı zamanda çocuğun psikolojisinden konunun mantığına doğru ilerleyecek şekilde organize edilmiştir. Bu reform hareketinin baş temsilcisi, filozof ve Amerikan eğitimindeki pragmatizmin önde gelen temsilcisi John Dewey olmuştur. Onun "yapılandırıcı meslekler" fikri (Dewey, 1899), New York'taki Columbia Üniversitesi Öğretmenler Kolejinde Meslek Eğitimi Profesörü Charles R. Richards tarafından hızla benimsenmiştir.

Dewey gibi Richards da “yapmanın (yapılandırmanın)” ve dolayısıyla proje çalışmasının eğitim sürecinin nihai hedefi olmaması gerektiğini düşünmüştür. Aksine “yapma” meslek eğitiminin başlangıç noktası olmalıdır (Burton, 1929; Knoll, 1991b, Akt., Knoll, 1997). Dewey’e göre sosyal hayata hazırlanmanın tek yolu sosyal hayata katılmaktır. Richards’ın doğal ve sosyal öğrenme kavramı Horace Mann Öğretmen Okulu’nda uygulamaya konulmuştur. Öğretmenin inisiyatifiyle ikinci sınıf öğrencileri Kızılderililerle ilgili bir proje yürütmeye karar vermiştir. Öğrenciler Longfellow’un Hiawatha adlı şiirini okumuş, Kızılderililerin gelenek ve ritüellerini tartışmış ve Doğa Tarihi Müzesi’ni ziyaret etmiştir. Daha sonra bir gün Kızılderili olarak yaşayabilmek için çadırlar inşa etmiş, kostümler yapmış, yay ve oklar yontmuştur. Öğrenciler projeyi yürütmek için ihtiyaç duydukları bilgi ve becerileri edinmiştir. Böylece, “öğretim” (Woodward’da olduğu gibi) projeden önce gelmemiş, “yapılandırmacı” proje çalışmasına entegre edilmiştir (Richards, 1900, Akt., Knoll, 1997).

Massachusetts Eğitim Kurulundan Rufus W. Stimson 1910 civarında tarımda “ev projesi planını” yaygınlaştırına kadar meslek eğitimi ve endüstriyel sanatların ötesinde çok az ilgi uyandırmıştır (Bleeke, 1968, Akt., Knoll, 1997). Stimson’un plana göre öğrencilere ilk olarak okulda bağımsız olarak teorik bilgiler (örneğin sebzeler hakkında) verilmiş, daha sonra bu bilgiler ebeveynlerinin çiftliklerinde fasulye, bezelye veya havuç yetiştirerek uygulanmıştır. Stimson sayesinde akademik konuların öğretmenleri ilk kez proje fikrine aşina olmuştur. Birdenbire proje yöntemi ilerlemeci eğitimin prosedürü olarak algılanmıştır. Çocukların pasif bir şekilde bilgiyle doldurulmadığı, bunun yerine inisiyatif, yaratıcılık ve muhakeme becerilerinin geliştirilmesi için tasarlanmış uygulamalı öğrenmeyle meşgul olduğu yeni bir eğitim psikolojisine örnek kabul edilmiştir. Ancak daha genel olarak uygulanabilmesi için öncelikle proje teriminin yeniden tanımlanması gerekmiştir. Bu görevi de yerine getiren eğitim felsefecisi Richards ve Dewey’in Columbia Üniversitesi Öğretmenler Kolejindeki meslektaş William H. Kilpatrick’in 1918’de yayınlanan “Proje Yöntemi” adlı makalesi olmuştur (Kliebard, 1986, Akt., Knoll, 1997).

Kilpatrick proje kavramını Dewey’in deneyim teorisine dayandırmıştır (Cremin, 1961; Knoll, 1993a). Çocuklar sosyal durumlardaki pratik problemleri çözmüş, deneyim ve bilgi edinmiştir. Edward L. Thorndike’nin öğrenme psikolojisinden büyük ölçüde etkilenen Kilpatrick “çocuğun psikolojisinin” öğrenme sürecinde çok önemli bir unsur olduğu sonucuna varmıştır. Çocukların ne yapmak istediklerine özgürce karar verebilmeleri gerekmiştir; kendi "amaçlarını" takip ettikleri ölçüde motivasyonlarının ve öğrenme başarılarının artacağına inanmıştır. Kilpatrick’e göre projelerin dört aşaması vardır. Bunlar, amaç belirleme, planlama, yürütme ve yargılamadır (değerlendirme) (Kilpatrick, 1935, Akt., Knoll, 1997). Ancak

Kilpatrick'ın proje kavramı yaygınlaştıkça Dewey gibi ilerlemecilerden de eleştiri almıştır. Dewey'e göre "proje" "çocuğun girişimi" değil, öğretmen ve öğrencilerin "ortak girişimi"dir. Kilpatrick'ın aksine Dewey, öğretmenin öğrencilere rehberlik ve yönlendirme sağlamadaki rolünü vurgulamıştır (Dewey, 1938, Akt., Knoll, 1997).

İlerlemeci eğitimcilerin proje yöntemini yeniden tanımlamasıyla birlikte yöntem önce Kanada ve Arjantin'e sonra da İngiltere, Almanya ve Rusya'ya yayılmıştır. Örneğin, Rusya'da proje, teorik anlayışları devrimci uygulamalarla birleştirme ve kapitalizmden komünizme geçişi hızlandırma konusunda ideal bir yaklaşım olarak görülmüştür. Rusya'da öğretim, öğrencilerin üretken çalışmalarla Sovyetler Birliği'nin siyasi ve ekonomik kalkınmasını teşvik edebilecekleri bilgiyi edinecekleri kesintisiz bir dizi projeden oluşmuştur. Böylece beşinci sınıf öğrencilerinin fabrikalara giderek işçilerin üretim ve finansman planlarını gerçekleştirme mücadelesine destek olmaları teşvik edilmiştir (Knoll, 1997). Rusya'nın aksine, Hitler diktatörlüğünün sona ermesinin ardından Batı Avrupa'da bir restorasyon dönemi başlamıştır. İlerlemeci öğretim yöntemleri, hem tarihsel hem de kavramsal temelde okul reformu tartışmalarında uygulanabilir seçenekler hâline gelmiştir. 1960'ların sonlarında durum bir kez daha kökten değişmiştir. Projeler geleneksel ders ve seminer formatlarına alternatif olarak görülmüştür. Bu üçüncü dalga proje fikri üniversitelerden okullara ve Batı Avrupa'dan hızla tüm dünyaya yayılmıştır (Frey 1996, Akt., Knoll, 1997).

Proje tabanlı öğrenmenin yukarıda detaylı şekilde açıklanan tarihsel aşamaları dikkate alındığında felsefi altyapı olarak pragmatizme, pragmatizmin eğitime yansması olarak ilerlemecilik ve yapılandırmacılık (oluşturmacılık) yaklaşımına dayandığı görülmektedir (Korkmaz, 2002; Sağlık, 2023). Felsefi bir yaklaşım olan pragmatizm temel olarak pratik sonuçların önemini vurgulamaktadır. Diğer bir deyişle pragmatizm, düşünce ve bilgiyi, onların pratik sonuçlarına göre değerlendiren bir felsefe okuludur. Bir düşünce veya inanç, kişinin yaşamını veya toplumun işleyişini iyileştirebiliyorsa veya işlevsel bir sonuç üretebiliyorsa, o düşünce veya inanç değerlidir. Pragmatizmde bir şeyin gerçekliği veya doğruluğu, deneyimler yoluyla belirlenmelidir. Bir düşünce veya teori, gerçek dünyadaki deneyimlerle uyumlu değilse, pragmatist yaklaşıma göre değersizdir (Kökten, 2020). Pragmatizm düşünce ve inançların, bireylerin veya toplumların ihtiyaçlarına ve değişen koşullara uyum sağlaması gerektiğini savunur. Bu nedenle zamanla değişen bir dünya için uyarlanabilir ve esnek bir felsefe olarak kabul edilir (Eyiöl, 2022). Bu noktalardan ele alındığında proje tabanlı öğrenme ve pragmatizm arasındaki bağlantılar görülmektedir. Hem pragmatizm hem de proje tabanlı öğrenme, öğrenmenin deneyime dayalı bir süreç olduğunu kabul eder. Pragmatizm, öğrenmenin gerçek dünyada uygulamayı içermesi gerektiğini savunurken, proje tabanlı öğrenme öğrencilerin

gerçek dünya sorunlarını çözmek için projeler oluşturarak deneyim kazanmalarını teşvik eder (Gültekin, 2009). Hem pragmatizm hem de proje tabanlı öğrenme, öğrencilerin öğrendikleri bilgileri pratik sorunları çözmek ve gerçek dünyada kullanmak için uyarlamalarını teşvik eder. Her ikisi de bilginin soyut bir şekilde depolanması yerine, somut ve işlevsel sonuçlar üretmeyi amaçlar (Vatansever-Bayraktar, 2015). Pragmatizm ve proje tabanlı öğrenme, öğrencilere problem çözme becerileri kazandırmayı hedefler. Pragmatist bir yaklaşım, gerçek dünya problemlerine yaklaşırken problem çözme yeteneklerini vurgularken, proje tabanlı öğrenme projeler aracılığıyla öğrencilere bu becerileri geliştirme fırsatı sunar (Korkmaz & Kaptan, 2001). Her iki yaklaşım da bilginin uygulanabilirliğini vurgular. Pragmatizme göre bilgi gerçek dünyada işe yarar ve uygulanabilir olmalıdır. Proje tabanlı öğrenme de öğrencilerin bilgiyi gerçek dünya bağlamında kullanmalarını teşvik eder (Saracaloğlu vd., 2006). Sonuç olarak, pragmatizm ve proje tabanlı öğrenme, öğrencilerin bilgiyi deneyimleyerek öğrenmelerini ve bu bilgiyi pratik sorunları çözmek için kullanmalarını teşvik eden benzer felsefi ve pedagojik yaklaşımlara sahiptirler.

Yukarıda belirtildiği üzere proje tabanlı öğrenme felsefi altyapı olarak pragmatizmin yanı sıra eğitim ve toplumsal değişim alanında önemli bir akım olan ilerlemeciliğe de dayanmaktadır. İlerlemecilik, öğrenmenin, bireysel ihtiyaçlar ve toplumun gereksinimleri doğrultusunda sürekli olarak geliştiği ve değiştiği bir süreç olduğunu savunur. İlerlemecilik, öğrenmeyi öğrenci merkezli bir süreç olarak görür. Öğrencilerin ilgi, ihtiyaç ve yeteneklerine dayalı olarak özgürce keşfetmelerini teşvik eder. Öğretmen, öğrencilere rehberlik eder ve onların kendi öğrenmelerini inşa etmelerine yardımcı olur (Asmaz, 2019). İlerlemecilik, öğrenmenin deneyimlerle kazanıldığını ve bu deneyimlerin anlamlı olması gerektiğini vurgular. Öğrenciler, somut deneyimler ve etkileşimler yoluyla bilgiyi daha iyi anlarlar (Ulubey & Aykaç, 2005). Ayrıca ilerlemecilik, öğrencilere problem çözme becerileri kazandırmayı ve eleştirel düşünmeyi teşvik eder. Bilgiyi sadece ezberlemek yerine, öğrencilerin bilgiyi anlamaları ve uygulamaları önemlidir. İlerlemecilik, toplumsal değişim ve adaleti önemser. Eğitim, toplumun daha adil, eşit ve demokratik hâle gelmesine katkıda bulunmalıdır. Bu nedenle, ilerlemeci eğitim, sosyal sorumluluk ve toplumsal adalet konularına odaklanır (Keskin & Şahin, 2018). İlerlemecilik, işbirlikçi öğrenmeyi teşvik eder. Öğrenciler, grup çalışmaları ve projeler aracılığıyla birbirleriyle işbirliği yaparak bilgiyi paylaşır ve öğrenirler (Uz, 2019). İlerlemecilik, her öğrencinin farklı olduğunu ve öğrenme hızlarının ve tarzlarının farklı olduğunu kabul eder. Bu nedenle ilerlemeci eğitim, öğrenmeyi kişiselleştirir ve her öğrencinin ihtiyaçlarına uygun bir eğitim sağlamayı amaçlar. Ek olarak ilerlemecilik, öğrencilere pratik ve işlevsel bilgi sunmayı hedefler. Öğrenciler, öğrendikleri bilgiyi günlük yaşamlarında kullanabilirler (Keskin & Şahin, 2018). Bu noktalardan ele alındığında proje tabanlı öğrenme

ve ilerlemecilik arasında yakın ilişkiler olduğu ifade edilebilir. Hem ilerlemecilik hem de proje tabanlı öğrenme, öğrencilerin öğrenme süreçlerini merkezine alır. Her iki yaklaşım da öğrencilerin ilgi, ihtiyaç ve yeteneklerine dayalı olarak kendi öğrenmelerini şekillendirmelerine fırsat tanır. İlerlemecilik, öğrenmenin deneyimler yoluyla kazanıldığına inanır. Proje tabanlı öğrenme de öğrencilere somut deneyimler ve projeler aracılığıyla öğrenmelerini teşvik eder. Öğrenciler, gerçek dünya sorunlarını çözmek için projeler oluşturarak deneyim kazanırlar (Erdem, 2002). Her iki yaklaşım da öğrencilere problem çözme becerileri kazandırmayı hedefler. İlerlemecilik, öğrencilerin eleştirel düşünme yeteneklerini geliştirmelerine odaklanırken, proje tabanlı öğrenme projeler aracılığıyla öğrencilere karmaşık sorunları çözme fırsatı sunar (Vatansever-Bayraktar, 2015). İlerlemecilik ve proje tabanlı öğrenme, öğrenciler arasında işbirliği ve grup çalışmasını teşvik eder. Öğrenciler, projelerde birlikte çalışarak birbirlerinden öğrenirler (Korkmaz & Kaptan, 2001). Her iki yaklaşım da öğrencilerin aktif katılımını önemser. Öğrenciler, kendi öğrenme hedeflerini belirler, projeleri planlar ve gerçekleştirirken aktif bir rol oynarlar. İlerlemecilik ve proje tabanlı öğrenme, öğrencilerin öğrenme sonuçlarını somut ve uygulanabilir hâle getirmeyi amaçlar. Öğrenciler, proje sonuçlarıyla gerçek dünyada fayda sağlamayı hedeflerler (Erdem, 2002). Sonuç olarak, ilerlemecilik ve proje tabanlı öğrenme, öğrenci odaklı, deneyime dayalı, problem çözme ve işbirlikçi bir eğitim anlayışını paylaşırlar. Her ikisi de öğrencilerin daha derinlemesine öğrenmelerini teşvik eder ve bilgiyi uygulama yeteneklerini geliştirmelerine yardımcı olur.

Pragmatizm ve ilerlemeciliğe ek olarak proje tabanlı öğrenmenin bir diğer felsefi dayanağı yapılandırıcılıktır. Yapılandırıcılık, öğrencilerin öğrenme sürecine aktif olarak katılmalarını vurgular. Öğrenciler, bilgiyi pasif bir şekilde almak yerine, onu inşa etmek için düşünme, sorgulama ve problem çözme süreçlerini kullanırlar (Taş, 2005). Yapılandırıcı yaklaşım, öğrencilerin öğrenme sürecinin merkezine koyar. Öğrenciler, kendi öğrenme hedeflerini belirler ve öğrenme süreçlerini yönlendirirler. Yapılandırıcılık, öğrencilerin önceki bilgilerini yeni bilgiyle ilişkilendirmelerini ve bu bağlantıları kurmalarını teşvik eder. Öğrencinin mevcut bilgi ve deneyimleri, yeni öğrenilen bilgiyi anlamada önemli bir rol oynar (Köseoğlu & Kavak, 2001). Ek olarak yapılandırıcı yaklaşım, sosyal etkileşimi vurgular. Öğrenciler, diğer öğrencilerle veya öğretmenleriyle işbirliği yaparak bilgiyi inşa edebilirler. Grup çalışmaları, tartışmalar ve paylaşımlar bu süreci destekler. Yapılandırıcılık, öğrenmenin bağlamsal olarak anlaşılması gerektiğini savunur. Bilginin anlamı, belirli bir bağlama yerleştirilerek daha iyi anlaşılır (Selçuklu, 2019). Bununla birlikte, öğrenci ilgisi ve motivasyonu, yapılandırıcı yaklaşımda önemli bir role sahiptir. Öğrenciler, ilgi duydukları konuları daha iyi öğrenme eğilimindedirler. Yapılandırıcı yaklaşım, öğrencilere öğrenmeyi yönetme ve kendi kendine öğrenme becerilerini geliştirme fırsatı sunar. Öte yandan,

yapılandırıcılık, öğrenme sürecinin kişiselleştirilmesini ve öğrencinin ihtiyaçlarına uygun olarak esneklik gösterilmesini teşvik eder. Bu noktalardan ele alındığında proje tabanlı öğrenme ve yapılandırıcılık arasındaki bağlantılar görülmektedir. Hem yapılandırıcılık hem de proje tabanlı öğrenme, öğrencileri öğrenme süreçlerinin merkezine koyar. Her iki yaklaşım da öğrencilerin kendi öğrenmelerini yönlendirmelerine ve kendi ilgi alanlarına uygun öğrenme hedefleri belirlemelerine fırsat tanır. Her ikisi de öğrencilerin öğrenmeye aktif olarak katılmalarını teşvik eder. Öğrenciler, bilgiyi sadece pasif bir şekilde almazlar, aynı zamanda bilgiyi inşa ederler ve uygularlar (Vatansever-Bayraktar, 20015). Ayrıca hem yapılandırıcılık hem de proje tabanlı öğrenme, öğrencilerin önceki bilgi ve deneyimlerini yeni bilgiyle bağlantı kurmak için kullanmalarını teşvik eder. Öğrencinin mevcut bilgi tabanı, yeni öğrenilen bilgiyi daha iyi anlamasına yardımcı olur. Yapılandırıcılık gibi proje tabanlı öğrenme de öğrencilere problem çözme becerileri kazandırmayı hedefler (Saracaloğlu vd., 2006). Öğrenciler, yapılandırıcı bir öğrenme ortamında sorunları çözerken, proje tabanlı öğrenme projeleri aracılığıyla karmaşık sorunları ele alırlar. Öte yandan, her iki yaklaşım da sosyal etkileşimi önemser. Öğrenciler, diğer öğrencilerle veya öğretmenleriyle işbirliği yaparlar, bilgiyi tartışır ve paylaşırlar. Bu, öğrencilerin farklı bakış açılarından faydalanmalarını ve öğrenmelerini zenginleştirmelerini sağlar (Gültekin, 2005). Son olarak, her iki yaklaşım da öğrencilere kendi ilgi alanlarına ve sorularına göre özgürce araştırma yapma fırsatı sunar. Öğrenciler, yapılandırıcı bir yaklaşımla kendi öğrenme yollarını çizebilirler, proje tabanlı öğrenme ise bu öğrenme yolunu yapılandırır (Çıbık & Emrahoğlu, 2008).

Yukarıda tarihsel gelişiminden ve felsefi alt yapısından detaylı olarak bahsedilen proje tabanlı öğrenmenin eğitimde uygulama sürecindeki aşamaları aşağıdaki şekildedir.

Moursund'a (2003) göre proje tabanlı öğrenmenin aşamaları şunlardır:

1. Proje konusunun ve hedeflerinin belirlenmesi: Proje konusu öğrencilerin ilgi ve ihtiyaçlarına yönelik ve onların günlük hayatlarıyla ilişkilendirilebilir olmalıdır. Konu, öğrencilerin farklı öğrenmelerine katkı sunabilmelidir.
2. Grupların oluşturulması: Proje tabanlı öğrenmede bireysel ya da grupla gerçekleştirilebilir ama bu önceden kesinlik kazanmalıdır.
3. Sonuç raporunun özelliklerinin, sunuş tarzının ve değerlendirme ölçütlerinin belirlenmesi: Gruplar ya da bireyler hazırlanacak projenin bölüm başlıklarını, özelliklerini, sunumuna ilişkin çerçeveyi kararlaştırmalıdır.
4. Çalışma takviminin belirlenmesi: Tahmini bir zaman çizelgesi oluşturulmalıdır.
5. Kontrol noktalarının tespiti: Gruplar ya da bireyler öğretmene çalışma takvimini de göz önünde bulunarak düzenli rapor veya sözlü bilgi vermelidir.

6. Bilgilerin toplanması: Proje çalışmasında gerekli olan bilgilerin toplanması için gerekirse iş bölümü yapılarak, bilgi kaynaklarından gerekli bilgiler toplanmalıdır.
7. Sonuç raporunun oluşturulması: Veriler bir araya getirilerek ayrıntılı olarak raporlaştırılmalıdır.
8. Projenin Sunumu: Projenin öğrenciler tarafından çeşitli araçlarla diğer öğrenci veya kişilere tanıtılmalıdır. Bu araçlar sözlü sunum, poster, slayt, maket, sergi gibi araçlar olabilir.
9. Değerlendirme: Projenin başında belirlenen kriterlere uyulup uyulmadığı değerlendirilmelidir (Sağlık, 2023).

Bell'in (2010) proje tabanlı öğrenme aşamaları ise öğrencilerin araştırması sorusunu belirlemesi, öğrencilerin beyin fırtınası ile araştırma yönergesini ve ihtiyaç duyulacak materyalleri tanımlaması, projede öğrenilenlerin nasıl sergileneceğinin kararlaştırılması ve projenin sunulacağı hedef kitlenin belirlenmesinden oluşmaktadır. Erdem ve Akkoyunlu'nun (2002) proje tabanlı öğrenme aşamaları ise Bell'in (2010) aşamalarına göre daha detaylıdır. Bu aşamalar hedeflerin belirlenmesi, konunun belirlenmesi, sonuç raporunun özelliklerinin ve sunuş biçiminin belirlenmesi, çalışma takviminin oluşturulması, kontrol noktalarının belirlenmesi, değerlendirme ölçütleri ve yeterlik düzeylerinin belirlenmesi, bilgilerin toplanması, bilgilerin örgütlenip raporlaştırılması ve projenin sunulmasından meydana gelmektedir. Talim ve Terbiye Kurulu Başkanlığı ise proje tabanlı yaklaşımı sınıflandırmak için üç aşama belirlemiştir (Sağlık, 2023; Ülküdür, 2016). Hazırlık aşamasında öğretmen hazırlık ve planlamaları yapar. Proje içeriği aşamasında proje bilimsel yöntemler kullanılarak uygulanır. Son aşama olan sunum yapma aşamasında ise projenin sonunda elde edilen bilgiler öğrenciler tarafından hedef kitleye sunulur. Hedef kitle genellikle sınıftaki öğrencilerdir.

Yukarıda değinilen proje tabanlı öğrenmenin aşama sınıflandırmaları incelendiğinde, Moursund'un (2003) ve Erdem ve Akkoyunlu'nun (2002) aşamalarının en detaylıları olduğu ve birbirleriyle benzerlik gösterdiği görülmektedir. Bell'in (2010) aşamaları ise en az detaylı olandır ve diğerlerinden en belirli farklılığı değerlendirme aşamasının yer almamasıdır. Benzer bir şekilde, Talim ve Terbiye Kurulu Başkanlığı'nın proje tabanlı öğrenme aşamaları arasında da değerlendirme aşaması bulunmamaktadır.

Tıpkı proje tabanlı öğrenmenin aşamalarının araştırmacıdan araştırmacıya farklılık gösterdiği gibi proje tabanlı öğrenmenin özellikleri de araştırmacıdan araştırmacıya farklılık göstermektedir. Bidwell'e (2000) göre proje tabanlı öğrenme bir disiplinde yer alan ilke ve kavramları konu alarak öğrencilere aktarmaktadır. Gerçek hayatla bağlantılı konularda etkinlikler düzenleyerek öğrenmeyi desteklemektedir. Ayrıca bilgilerin iş hayatında

kullanılabilmesi için gerekli yetenekleri kazanmaya yönlendirmektedir. Öğrencilere problem çözme ve araştırma yapma becerileri kazandırır, farklı kaynakları kullanmaya teşvik etmektedir. Öğrencilerin kendi bilgilerini yapılandırmalarını, sentezlemelerini ve eleştirel düşünme stratejilerini kullanmalarını gerektirmektedir. Ek olarak, öğrenci merkezli bir yöntem olarak sorumluluk duygusunu geliştirmekte ve bağımsız çalışma, problem çözme ve iletişim kurma becerilerini artırmaktadır. Son olarak, farklı yöntemlerle değerlendirilebilen özgün ürünlerin ortaya çıkmasına katkı sağlamaktadır. McGrath'e (2002) göre proje tabanlı öğrenme yapılandırmacılığa ve iş birliğine dayanmaktadır. Öğrenci araştırması ile gerçekleştirilirken süreç esnasında değerlendirmeler sık yapılmakta ve disiplinler arası bir yaklaşım içermektedir. Thomas'a (2000) göre ise proje tabanlı öğrenmede, öğretim programı projeleri merkez alınmaktadır. Öğrenciler farklı disiplinlerin temel kavramlarını ve ilkelerini öğrenecekleri veya fark edecekleri sorunlara odaklanmaktadır. Projeler, öğrencileri farklı perspektiflerden araştırmaya teşvik etmekte ve bilgilerini yapılandırmalarına olanak sağlamaktadır. Grup veya bireysel olarak gerçekleştirilebilecek projeler, öğrencilerin çalışmalarında özgün bir yaklaşım oluşturacak şekilde tasarlanmaktadır. Projeler, gerçek yaşamla ilişkilendirilirken somutlaştırılmaktadır.

Proje tabanlı öğrenme yönteminin yukarıda belirtilen özelliklerinin doğası gereği hem öğrencilere hem de öğretmenlere birçok yönden katkısı bulunmaktadır. Öğrencilere bireysel çalışma becerileri kazandırmakla birlikte, aynı zamanda grup çalışmaları ve işbirliği temelli etkinliklere aktif katılım fırsatı sunarak sorumluluk ve özgüven duygularının gelişimine katkıda bulunur. Ayrıca bilimsel araştırma alışkanlıkları kazanmalarına, planlama, inceleme ve uygulama becerilerini geliştirmelerine olanak sağlayarak öğrenme yeteneklerinin zenginleşmesine yardımcı olur (Demirhan & Demirel, 2003). Proje tabanlı öğrenme okul, toplum ve aile arasında sağlam bir bağ oluşturur. Bu da öğrencilerin performanslarını ailelerine, okullarına ve öğretmenlerine anlamlı bir şekilde aktarma fırsatı sunar. Ayrıca öğrencilere teknoloji kullanma, öz düzenleme, bilişsel süreçler ve yaşamsal beceriler gibi önemli yetenekleri kazanma fırsatları sunar (Thomas, 2000). Bu yöntem, öğrencilere sadece pratik beceriler kazandırmakla kalmaz, aynı zamanda kendi öğrenmelerini yönetme ve bağımsız karar alma becerisi kazandırır. Son olarak farklı ders ve disiplinler arasında bağlantılar kurarak öğretmen merkezli bir eğitim anlayışından öğrenci merkezli bir eğitim anlayışına geçişi teşvik eder ve geleneksel sınıf yapısından modern sınıf anlayışına doğru bir geçişin güçlenmesine katkıda bulunur (Demirhan & Demirel, 2003; Saban, 2000; Sağlık, 2023; Thomas, 2000; Yavuz, 2006).

Ancak proje tabanlı öğrenmenin dezavantajları da bulunmaktadır. Öğretmenlerin öğretim yöntemini değiştirmeleriyle ilgili bazı zorluklar ortaya çıkabilir ve mevcut merkezi eğitim sistemi içinde öğretmenlerin iş yükü ve yükümlülükleri artabilir. Etkinliklerin özenle planlanmaması durumunda, kontrolsüz bir şekilde yürütülmesi olasılığı vardır. Araştırmanın konu, hedef ve diğer planlamalarının iyi yapılmaması içeriğin uygun bir şekilde düzenlenememesine ve öğrenme sürecinin daha da uzamasına yol açabilir. Araştırma planları yeterli düzeyde yapılmaz veya özen gösterilmezse konudan sapma riski ortaya çıkabilir. Grup çalışmalarında, öğrencilerin bireysel etkinlik düzeyleri yeterince dikkate alınmazsa, değerlendirme sürecinde sorunlar yaşanabilir. Öğretmenler, öğrencilerin proje tabanlı öğrenme etkinliklerini yapmaya hazır olmadığı yönünde ön yargılara sahip olabilir. Çalışmalarda kullanılacak araç, gereç ve materyallerin maliyeti artabilir (Korkmaz & Kaptan, 2001; Saban, 2000; Sünbül, 2007).

Sosyal Bilgilerde Proje Tabanlı Öğrenme

Sosyal bilgiler öğretim programı, farklı kurumlar ve ülkeler tarafından çeşitli analizler ve tanımlamalarla ele alınmıştır. Yükseköğretim Kurulu (YÖK) ile Dünya Bankası'nın birlikte yaptığı bir çalışmaya göre Sosyal Bilgiler, demokratik değerlere sahip ve bu değerleri benimseyen bireyler yetiştiren, tarih, coğrafya ve vatandaşlık eğitimini bir araya getiren ve farklı disiplinlere ait içerikleri bütünleştiren bir öğretim programı olarak kabul edilmektedir (Barth & Demirtaş, 1997).

Günümüz eğitim sisteminin temel hedefi düşünen, araştıran ve karşılaştıkları gerçek yaşam sorunlarına çözüm üretebilen bireyler yetiştirmektir. Bu bağlamda, okulların sunduğu eğitim kalitesi son derece kritiktir. Okullar, öğrencilerin sadece belli bir süre boyunca ezber yapmaları gereken bilgileri hatırlayacakları mekanlar olmamalıdır. Bu nedenle, öğretmenlerin sınıf içi yaklaşımları ve kullandıkları öğretim yöntemleri büyük bir öneme sahiptir. Sosyal bilgiler dersinde öğrencilere sunulan birçok öğretim yöntemi ve tekniği bulunmaktadır. Ancak öğretimde neyin en iyi veya en kötü olduğuna dair mutlak bir kural yoktur. Önemli olan, içeriği öğrencilere en etkili şekilde aktaracak yöntemin seçilmesidir. Öğretmenler, öğrencilerin içeriği kendi bakış açılarıyla anlamalarına ve bağımsız olarak bilgi edinmelerine yardımcı olmak için farklı öğrenme stratejilerini eğitim sürecinde kullanır (Tunçer & Güven, 2007).

Sosyal bilgiler öğretim programı, sözlü öğrenmeyi teşvik eden ve birçok farklı disiplin ve konu alanını kapsayan bir ders yapısına sahiptir. Bu sözlü vurgusu, öğrencilerin hafıza becerilerini geliştirmeye yönlendirebilir ve bazen ezberci yaklaşımlara yol açabilir. Bununla birlikte öğretmenler, öğrencilerin sürekli olarak aktif ve etkili bir şekilde katılımını sağlamak için farklı öğrenme ve öğretme stratejilerini kullanarak bu durumu dengeleyebilirler. Bu

stratejileri etkili bir şekilde uygulamak için öğretmenlerin bu yaklaşımlara hâkim olmaları önemlidir. Sosyal bilgiler derslerinde sıkça kullanılan yöntemlerden biri de proje tabanlı öğrenme yöntemidir.

Proje tabanlı öğrenme modeli, öğrencilere gerçek hayatta karşılaşabilecekleri problemleri çözme yeteneği kazandırmayı amaçlar. Bu yaklaşım, öğrencileri aktif bir rolde tutar. Önce analiz yaparlar, ardından elde ettikleri bilgileri araştırır ve düzenlerler. Bu süreç öğrencilerin sorgulama, araştırma ve problem çözme becerilerini geliştirmelerine yardımcı olur. Sosyal bilgiler dersi, öğrencilerin edinmeyi hedeflediği yeteneklerle, proje tabanlı öğrenme yöntemlerinin öğrencilerde geliştirmeyi amaçladığı yetenekler arasında benzerlik taşır. Bu nedenle sosyal bilgiler dersi, bu yöntemi başarıyla uygulayarak amacına ulaşabilir. Sosyal bilgiler dersi, araştırma ve sorgulama yetenekleri gelişmiş bireylerin yetişmesini hedefler ve proje tabanlı öğrenme modeli de öğrencileri bu konuda etkin hâle getirir (Ulukaya-Öteleş, 2019).

Sosyal bilgiler dersi, araştırma yeteneğini geliştiren ve öğrencileri proje tabanlı öğrenme sürecine aktif katılıma teşvik eden bir yaklaşım sunar. Sosyal bilgiler, öğrencilere, toplumsal konulara duyarlı ve dünya sorunlarını çözme kapasitesine sahip bireyler olma yolunda rehberlik eder. Bu bağlamda, proje tabanlı öğrenme modelinin uygulanma aşamaları göz önüne alındığında, bu yaklaşımın sosyal bilgiler derslerinde etkili bir şekilde kullanılması ve bu iki yaklaşımın benzer özelliklere sahip olduğu görülmektedir.

Daha geniş bir perspektiften bakıldığında sosyal bilgiler dersi, öğrencileri sosyal yaşama hazırlayan kritik bir eğitim aracıdır. Okul, sosyal hayatla entegre olan ve eğitimin temel bir bileşenini oluşturan bir kurumdur. Ayrıca proje tabanlı öğrenme modelinin önde gelen hedeflerinden biri, okulu sosyal yaşamın bir yansıması hâline getirmektir. Bu yaklaşım, öğrencilere sınıfta önceden hazırlanmış bilgileri öğretmek yerine, öğrencilere sosyal sorunları sorgulama ve eleştirel düşünme yetisi kazandırarak sorunlara çözüm bulma becerisi kazandırmayı amaçlar. Sosyal bilgiler dersinin temel hedefi ile proje tabanlı öğrenme modelinin amacı arasındaki bu benzerlikler göz önüne alındığında, proje tabanlı öğrenme yöntemi, içerdiği disiplinlerle birlikte sosyal bilgiler derslerinde kullanılabilen en etkili öğretim ve öğrenme yöntemlerinden biri olarak kabul edilebilir. Hem genel eğitim alanyazınında hem de sosyal bilgiler alanyazınında yukarıda bahsi geçen anlamlı etkilerinin ortaya koyulmasından dolayı, bu çalışmada kuramsal dayanağı proje tabanlı öğrenmeye dayanan Yassı Stanley Projesi'nin sosyal bilgiler dersine etkisinin belirlenmesi amaçlanmıştır. Her ne kadar Yassı Stanley Projesi hakkında bilimsel araştırmaların sayısı sınırlı olsa da etkilerinin benzer olacağı düşünülmektedir.

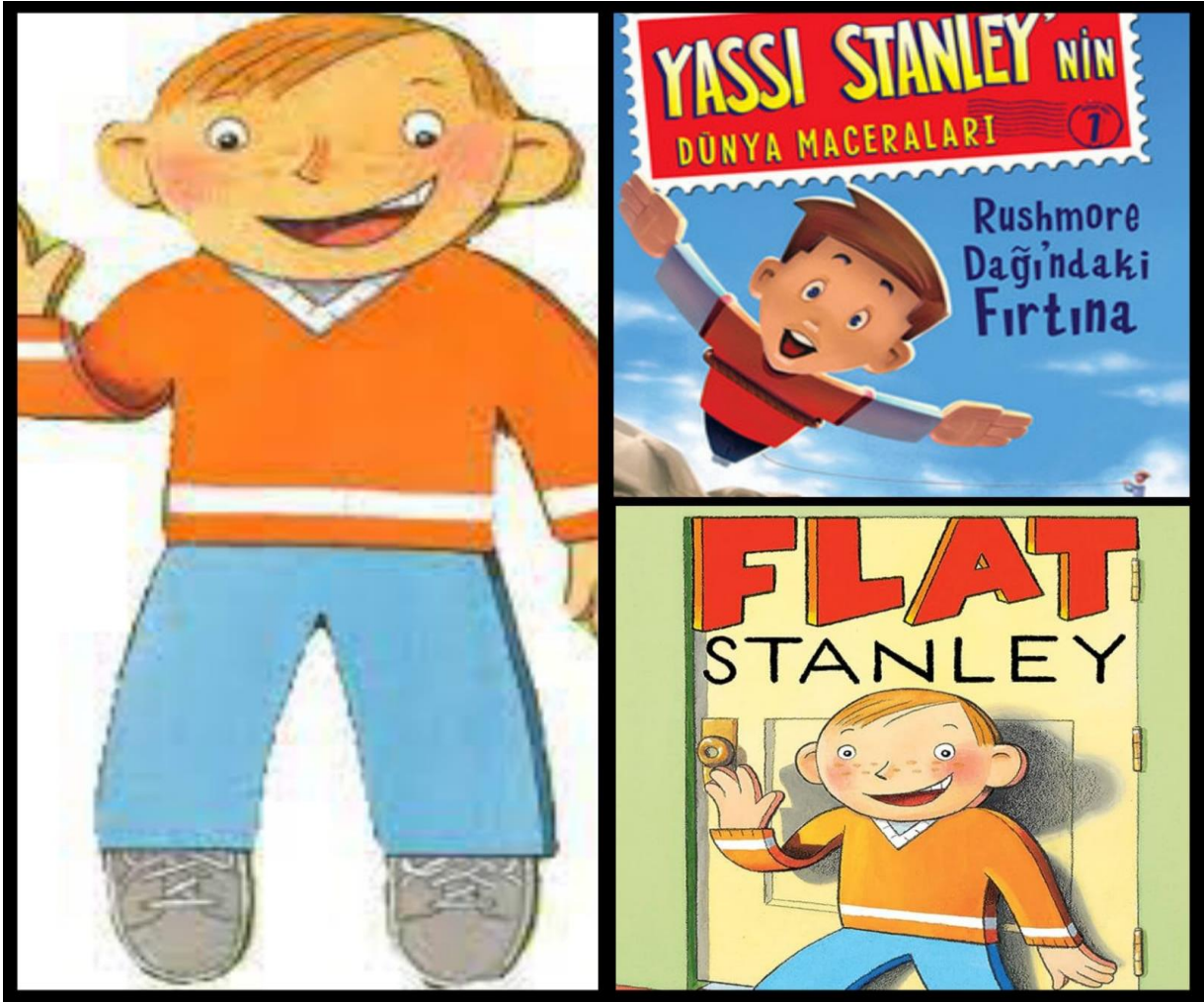
Yassı Stanley Projesi

Yassı Stanley Projesi ilk olarak 1994 yılında Kanada’da sınıf öğretmenliği yapmakta olan Dale Hubert tarafından kullanılmış ve proje olarak hayata geçirilmiştir. Hubert, Yassı Stanley Projesi’nde Jeff Brown (1964)’un bir çocuk romanı olan Yassı Stanley (Flat Stanley) kitabının ana kahramanı Stanley karakterinden esinlenmiştir (Hoewisch, 2001; Hubert, 2003; Leu, 2001; Opris & Rarinca, 2015).

Brown (1964)’un romanında, ana kahraman olan Stanley Lambchop’a babası bir pano alır ve aldığı bu panoyu yatağının başına asar. Bu pano, Stanley gece uyurken kazara üzerine düşer. Hikâye bu ya, yassılaşmak dışında Stanley’e bir şey olmaz. Yassılaşmasına çok üzülen Stanley, birkaç gün sonra yassı olmanın faydalarını görmeye başlar. Kanada’da yaşayan Stanley’i akrabaları California’ya davet ederler. Uçak biletleri çok pahalı olduğundan ailesi Stanley’i onların yanına yollayamayacaklarını söyler. Ama Stanley artık yassı olduğundan katlanıp bir zarf içinde ve sadece pul masrafiyle California’ya gidebilecektir. Böylece, Stanley’nin maceraları başlar. İlk romanda California’yı gezen Stanley, yine Jeff Brown tarafından yazılan diğer kitaplarda dünyanın çeşitli yerlerini gezer ve maceralar yaşar. Önce Kanada’da sonra başka ülkelerde çocuklar tarafından çok sevilen ve onların hayal dünyasını süsleyen Yassı Stanley serisine ait bazı kitaplar ise Türkiye’de Pınar Gönen tarafından Türkçeye çevrilmiştir.

Bu araştırmada, Brown’un kitapları Türkçeye Yassı Stanley olarak çevrildiğinden dolayı İngilizcede Flat Stanley Project olarak geçen öğretim projesi Yassı Stanley Projesi olarak Türkçeleştirilmiştir. Bu projeye dünya genelinde günümüzde 6000 sınıf katıldığından dolayı araştırmada Stanley karakteri aynı şekilde kullanılmış ve Türk bir karaktere dönüştürülmemiştir (www.flatstanleyproject.com).

Şekil 2. Stanley Lambchop Karakteri, Yassı Stanley'nin Türkçeye Çevrilmiş Kitaplarından Bir Tanesi, Yassı Stanley İlk Kitabının Kapak Resmi (URL1, URL2, URL3)



Birkaç sene özel eğitim öğretmenliği yaptıktan sonra Dale Hubert, 1995 yılında 3. sınıf öğretmenliği yapmaya başlamıştır (Hoewisch, 2001; Hubert, 2003; Leu, 2001; Opris & Rarinca, 2015). Öğrencileri İngilizce okuma ve yazma derslerinde motive etmenin yollarını arayan Hubert (2003), Yassı Stanley projesini hayata geçirmiştir.

Projenin arkasındaki düşünce çok basit ama bir o kadar da eğiticidir. Öğrenciler, Brown'un (1964) kitabının ana kahramanı olan Stanley Lambchop'ı resim kâğıtlarına çizerek ve boyayarak kendi Yassı Stanley'lerini oluşturmuşlardır. Öğrenciler, çizdikleri bu kâğıttan Stanley'leri günlük olarak kullanılacak boş bir defterle birlikte başka şehirde ya da başka ülkede yaşayan bir çocuğa, akrabalarından birisine, eski arkadaşlarına, ünlülere, siyasetçilere, tarihi yerlerin müdürlerine yollamışlardır. Yassı Stanley'i postayla alan bu kişiler, Stanley'e misafirleri gibi davranmış, onu gezdirmiş, gezdiği yerlerde fotoğrafını çekmiş, onunla etkinlikler yapmış, yaptıklarını günlüğe yazmış ve sonunda da Stanley'i tekrar sahibine yollamışlardır. Yassı Stanley'leri geri alan öğrenciler ise Stanley'nin gittiği yerleri araştırmış, günlükleri okuyup Stanley'nin maceralarına ortak olmuş ve sonunda Stanley'nin gittiği

yerlerde yaptıklarını sınıf arkadaşlarına sunmak üzere bir poster çalışması hazırlamışlardır. Bu posterlere Stanley'nin gittiği yerlerdeki maceralarını gösteren fotoğrafları ve bu fotoğrafların yanına açıklamalarını eklemişlerdir. Daha sonra ise posterlerini sınıfta arkadaşlarına sunmuşlardır. En sonunda ise tüm posterler okulda diğer öğrenciler ve veliler için sergilenmiştir (Hubert, 2003).

Şekil 3. Öğrencilerin Projelerinde Kullandıkları Yassı Stanley



Şekil 4. Yassı Stanley Sırasıyla Mısır'da ve Fransa'da (URL4)



Şekil 4'te öğrenciler tarafından dünyanın farklı yerlerine yollan Stanley'lerin gezdikleri yerlerden örnekler görülmektedir. Projede öğrencilerin gönderdikleri Stanley'leri alan kişiler projenin konusuna uygun olarak Stanley'leri gezdirip fotoğraf çekmiştir.

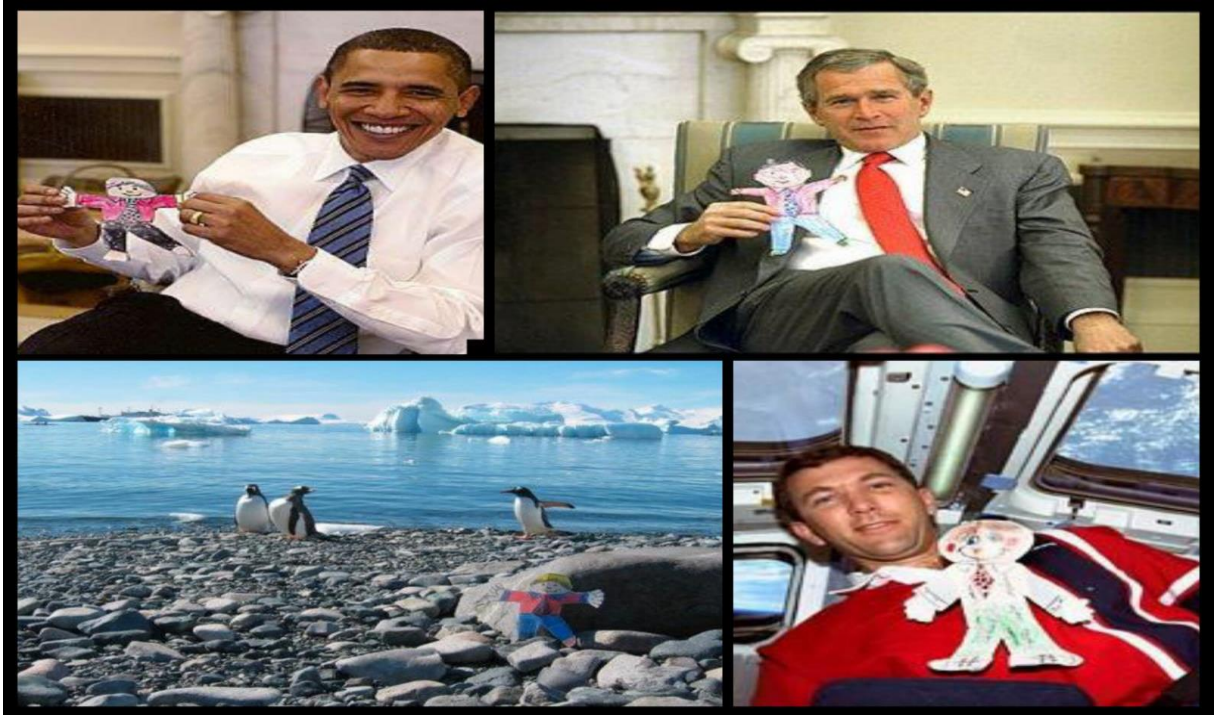
Şekil 5. Örnek Yassı Stanley Öğrenci Poster (URL5)



Şekil 5'te Yassı Stanley Projesi sonunda bir öğrenci tarafından gerçekleştirilmiş bir poster çalışması görülmektedir. Öğrenciler, Stanley'leri geri döndüklerinde onların gezdikleri yerler hakkında araştırma yapmaları ve edindikleri bilgileri analiz edip sentezledikten sonra bir ürün ortaya koyarlar. Bu ürün genelde poster şeklinde olmaktadır. Öğrenciler bu ürünleri arkadaşlarına sergileyerek kendi projelerini sunarlar. Bazen bu sunumlar sadece sınıf içerisinde gerçekleşmez öğrenciler sunumlarını tüm okula ve/veya arkadaşlarının ailelerine de yaparlar.

1994 yılında Hubert (2003) tarafından hayata geçirilen Yassı Stanley Projesi çok kısa sürede başka öğretmenler tarafından sınıflarında kullanılmaya başlamıştır. Okuma-yazma becerilerinin geliştirilmesi amacıyla planlanan bu proje zaman içerisinde matematik, sosyal bilgiler ve fen gibi derslerde de uygulamaya konulmuştur (Hubert, 2003).

Şekil 6. Yassı Stanley Sırasıyla Barack Obama'yla, George Bush'la, Antartika'da ve Uzayda (URL6)



İlerleyen yıllarda Yassı Stanley Projesi o kadar popüler hâle gelmiştir ki öğrenciler Yassı Stanley'lerini imkânsız gibi düşünülen yerlere yollamışlardır. Örneğin, Yassı Stanley'lerden birisi A.B.D. başkanları George Bush ve Barack Obama'yı Beyaz Saray'da ziyaret etmiş, birisi dünyanın en iyi dağcılarıyla Everest'e tırmanmış, birisi bilim insanları ile Antarktika'da maceralar yaşamış, bir başkası ise astronotlarla birlikte uzay mekiğinde uzaya çıkmış ve dünyayı izlemiştir (Hubert, 2003).

Yassı Stanley Projesi'nin uygulanan sınıflarda uygulama süreci projenin öğrencilere tanıtılması ve projenin amaçlarının ilan edilmesiyle başlamaktadır. Dersin kazanımlarına uygun

şekilde projenin amaçları öğretmen tarafından ya da öğretmen ve öğrenciler tarafından belirlenebilir. Ardından proje takvimi ve proje sonunda ortaya konulacak ürünün belirlenmesi gelmektedir. Ürünün nasıl bir değerlendirmeye tabii olacağı öğrencilere ilan edilmelidir. Sonra öğrenciler kendi Stanley'lerinin taslaklarını boyarlar ve zarflarını hazırlarlar. Öğrenciler daha önceden sınıf dışında Stanley'lerini yollayacakları adresi ve zarfın içine koymaları gereken materyalleri belirlerler. Belli bir süre sonra Stanley'ler öğrencilere geri dönerler. Stanley'in gittiği yerler hakkında sınıf dışında araştırma yapan öğrenciler sınıf arkadaşlarına sunmak üzere ürünlerini hazırlarlar. Yukarıda belirtildiği üzere bu ürünler genelde poster çalışmaları olmaktadır. Öğrenciler, bu posterlere Stanley'in gittiği yerlerdeki fotoğraflarını ve bu fotoğrafların yanına araştırmaları sonucu elde ettikleri bilgilerin kısa açıklamalarını eklerler. Son aşamada, öğrenciler posterlerini sınıfta arkadaşlarına sunarlar. Bazı okullarda sınıf içi sunumlardan sonra büyük bir okul sergisi de düzenlenir. Yassı Stanley Projesi'nin aşamaları Şekil 7'de özet olarak verilmiştir (Hoewisch, 2001; Hubert, 2003; Leu, 2001; Opris & Rarinca, 2015).

Şekil 7. Yassı Stanley Projesi'nin Aşamaları



Yassı Stanley Projesi ve Proje Tabanlı Öğrenme

Kuramsal dayanağını proje tabanlı öğrenmeden alan Yassı Stanley Projesi'nin uygulama aşamaları doğal olarak proje tabanlı öğrenmenin aşamalarını takip etmektedir. Diğer bir deyişle, proje tabanlı öğrenmenin aşamaları ile Yassı Stanley Projesi'nin aşamaları benzerlik göstermektedir. Aşağıda, Moursund'un (2003) proje tabanlı öğrenme yönteminin aşamaları tek tek verilerek, Yassı Stanley Projesi'nde bu aşamanın nasıl uygulandığı açıklanmıştır.

1. Hedeflerin belirlenmesi: Yassı Stanley Projesi'nde öğretmen, öğrenciler ya da öğretmen ile öğrenciler bir arada projenin hedeflerini belirler.
2. Konunun belirlenmesi: Yassı Stanley Projesi'nde öğretmen, öğrenciler ya da öğretmen ile öğrenciler bir arada projenin konularını kazanımlara göre belirler.
3. Sonuç raporunun özelliklerinin ve sunuş biçiminin belirlenmesi: Yassı Stanley Projesi'nde öğretmen, öğrenciler ya da öğretmen ile öğrenciler bir arada proje sonunda elde edilen verilerden oluşturulacak olan ürüne (slayt, maket, sergi, sunum, vs.) karar verirler.
4. Çalışma takviminin oluşturulması: Yassı Stanley Projesi'nde araştırmanın yapılmasından ürünün sunulmasına kadar çalışma takvimi detaylı bir şekilde belirlenir.
5. Kontrol noktalarının belirlenmesi: Süreçte aksaklıkların olup olmadığı, öğrencilerin yardıma ihtiyaçları olup olmadığı noktasında öğretmen süreç içerisinde öğrencileri kontrol eder ve gerekirse rehberlikte bulunup yardımcı olur.
6. Değerlendirme ölçütleri ve yeterlik düzeylerinin belirlenmesi. Yassı Stanley Projesi'nde araştırmaya başlanmadan önce öğrencilere değerlendirme konusunda detaylı bilgi verilir.
7. Bilgilerin toplanması: Yassı Stanley Projesi'nde öğrenciler Stanley'leri yolladıkları adresten fotoğraflar ile aldıktan sonra gerekli araştırmaları yapıp, bilgileri toplarlar.
8. Bilgilerin örgütlenip raporlaştırılması: Yassı Stanley Projesi'nde proje öncesi - yapılması karar verilen ürün bilgileri bir araya getirilerek yapılır.
9. Projenin sunulması: Yassı Stanley Projesi'nde proje sonunda yapılan ürün hedef kitleye sunulur.
10. Projenin değerlendirilmesi: Son olarak öğrencilerin Yassı Stanley sunumları değerlendirilir.

Yukarıdaki aşamalar göz önünde bulundurulduğunda bu araştırmada uygulanan Yassı Stanley Projesi'nin proje tabanlı öğrenmenin aşamalarıyla uyum gösterdiği söylenebilir.

İlgili Araştırmalar

Dünyada ve Türkiye'de Proje Tabanlı Öğrenme ve Yassı Stanley Projesi ilgili yapılan araştırmalar aşağıda ayrı başlıklar hâlinde sunulmuştur.

Dünyada Proje Tabanlı Öğrenme İle İlgili Yapılmış Araştırmalar

Dünyada proje tabanlı öğrenme ile yapılan araştırmalar amaç, örneklem düzeyi, örneklem sayısı, yöntemi ve sonuçları kapsamında incelenerek Tablo 1'de sunulmuştur. Bu araştırmanın sonuçlarının daha güncel olabilmesi amacıyla alanyazın taraması son 20 sene içerisinde yapılan çalışmalarla sınırlandırılmıştır.

Tablo 1. *Proje Tabanlı Öğrenme İle İlgili Dünyada Yapılmış Olan Araştırmaların Amacı, Örneklem Düzeyi, Örneklem Sayısı, Yöntemi ve Sonuçları*

Araştırma	Amaç	Örneklem Düzeyi	Örneklem Sayısı	Yöntem	Sonuçlar
Cash (2017)	Proje tabanlı öğrenmenin lise Amerikan Tarihi dersinde öğrencilerin eleştirel düşünme becerilerine etkisinin belirlenmesi	Lise öğrencileri	18	Eylem araştırması	Proje tabanlı öğrenme Amerikan Tarihi dersinde lise öğrencilerin eleştirel düşünme becerilerini artırmıştır.
Duke vd. (2021)	Proje tabanlı öğrenme ile ilgili profesyonel destek verilen 2. Sınıf öğretmenlerinin sosyal bilgiler dersinde proje tabanlı öğrenme yöntemini kullanmalarının öğrencilerin akademik başarılarına, yazma düzeylerine ve akademik motivasyonlarına etkisinin belirlenmesi	İlkokul 2. Sınıf sosyal bilgiler öğretmenleri	48	Deneyssel (ÖSKD)	Proje tabanlı öğrenme sosyal bilgiler dersinde 2. Sınıf öğrencilerinin akademik başarılarını artırmıştır. Ancak öğrencilerin yazma ve akademik motivasyonlarında anlamlı düzeyde etkili olmamıştır.
Finkelstein vd. (2010)	Proje tabanlı öğrenmenin lise ekonomi dersinde öğrencilerin akademik başarıları ve problem çözme becerilerine etkisinin ve lise ekonomi öğretmenlerinin akademik bilgi seviyelerine etkisinin belirlenmesi	Lise öğrencileri Lise ekonomi öğretmenleri	128 öğretmen 4350 öğrenci	Deneyssel (ÖSKD)	Proje tabanlı öğrenme ekonomi dersinde lise öğrencilerinin akademik başarılarını ve problem çözme beceri düzeylerini artırmış ve ekonomi öğretmenlerinin akademik bilgi seviyelerini yükseltmiştir.

Tablo 1 (Devamı)

Gunawan (2017)	vd.	Sanal medya destekli proje tabanlı öğrenmenin fizik dersinde öğrencilerin sözel ve biçimsel yaratıcılıklarına etkisinin belirlenmesi	Lise son sınıf öğrencileri	Bilgi yok	Deneysel (ÖSKD)	Proje tabanlı öğrenme fizik dersinde lise son sınıf öğrencilerin sözel ve biçimsel yaratıcılıklarını artırmıştır.
Hernández-Ramos & De La Paz (2009)		Çokluortam destekli proje tabanlı öğrenmenin 8. Sınıf Amerikan Tarihi dersinde öğrencilerin akademik başarılarına, tarihsel düşünme becerilerine, tarih dersine yönelik tutumlarına etkisinin belirlenmesi	Ortaokul 8. sınıf öğrenciler	100	Deneysel (ÖSKD)	Çokluortam destekli proje tabanlı öğrenme 8. Sınıf Amerikan Tarihi dersinde öğrencilerin akademik başarılarını, tarihsel düşünme becerilerini ve tarih dersine yönelik tutumlarını artırmıştır.
Holmes & Hwang (2016)		Proje tabanlı öğrenmenin 8. Ve 9. Sınıf matematik derslerinde öğrencilerin akademik başarılarına, içsel motivasyonlarına ve eleştirel düşünme becerilerine etkisinin belirlenmesi	8. ve 9. Sınıf öğrencileri	532	Karma	Proje tabanlı öğrenme 8. Ve 9. Sınıf matematik dersinde öğrencilerin akademik başarılarını, içsel motivasyonlarını ve eleştirel düşünme beceri düzeylerini artırmıştır.
Ismuwardani (2019)	vd.	Proje tabanlı öğrenmenin ilkökul 4. Sınıf öğrencilerinin şiir yazma ile ilgili yaratıcılıklarına ve özgüvenlerine etkisinin belirlenmesi	İlkokul 4. Sınıf öğrencileri	48	Deneysel (Tek gruplu)	Proje tabanlı öğrenme şiir yazma ile ilgili öğrencilerin yaratıcılıklarını ve özgüvenlerini artırmıştır.
Kaldi vd., (2009)		Proje tabanlı öğrenmenin tüm derslerde ilkökul 4. Sınıf öğrencilerinin akademik başarılarına ve grupla çalışma becerilerine etkisinin belirlenmesi	İlkokul 4. Sınıf öğrencileri	94	Deneysel (ÖSKD)	Proje tabanlı öğrenmenin tüm derslerde ilkökul 4. Sınıf öğrencilerinin akademik başarılarını ve grupla çalışma becerilerini artırmıştır.
Kanter & Konstantopoulos (2010)		Proje tabanlı öğrenmenin fen dersinde 6., 7., ve 8. Sınıf öğrencilerinin akademik başarılarına, fen dersine yönelik tutumlarına ve kariyer planlamalarına etkisinin belirlenmesi	6., 7., ve 8. Sınıf öğrencileri	Bilgi yok	Deneysel (ÖSKD)	Proje tabanlı öğrenme fen dersinde azınlık öğrencilerinin akademik başarısını olumlu yönde etkilemiş fakat derse yönelik tutum ve kariyer planlarında etkili olmamıştır.

Tablo 1 (Devamı)

Mergendoller vd. (2006)	Proje tabanlı öğrenme ekonomi dersinde lise öğrencilerinin sözel becerilerine, derse yönelik ilgilerine, grup çalışmalarına yönelik ilgilerine ve problem çözme becerilerine etkisinin belirlenmesi	12. sınıf öğrencileri	Ekonomi öğretmenleri	346 öğrenci 5 öğretmen	Deneysel (ÖSKD)	Proje tabanlı öğrenme ekonomi dersinde lise öğrencilerinin sözel beceri, derse yönelik ilgi, grup çalışmalarına yönelik ilgi ve problem çözme beceri düzeylerini artırmıştır.
Mekaria & Widjajanti (2018)	Proje tabanlı öğrenmenin matematik dersinde ortaokul öğrencilerinin akademik başarılarına, matematik dersine yönelik tutumlarına ve akıl yürütme becerilerine etkisinin belirlenmesi	Ortaokul öğrencileri		60	Yarı deneysel (ÖSKD)	Proje tabanlı öğrenme matematik dersinde öğrencilerin akademik başarılarını, matematik dersine yönelik tutumlarını ve akıl yürütme becerilerini artırmıştır.
Nelson (2016)	Proje tabanlı öğrenmenin Dünya Tarihi dersinde 11. Sınıf lise öğrencilerinin derse katılımlarına etkisinin belirlenmesi			34	Nitel	Proje tabanlı öğrenme Dünya Tarihi dersinde 11. Sınıf lise öğrencilerinin derse katılımlarını artırmıştır.
Parker vd. (2011)	Proje tabanlı öğrenmenin Amerikan hükümeti ve siyaseti dersinde lise öğrencilerinin akademik başarılarına etkisinin belirlenmesi	Lise öğrencileri		314	Karma	Proje tabanlı öğrenme Amerikan hükümeti ve siyaseti dersinde lise öğrencilerinin akademik başarılarını artırmıştır.
Ristanovic (2016)	Proje tabanlı öğrenmenin fen ve sosyal bilgiler derslerinde ilkokul 4. Sınıf öğrencilerinin işbirlikçi davranma düzeylerine etkisinin belirlenmesi	İlkokul 4. Sınıf öğrencileri		142	Yarı deneysel (ÖSKD)	Proje tabanlı öğrenme fen ve sosyal bilgiler derslerinde öğrencilerin işbirlikçi davranma düzeylerini artırmıştır.
Summers & Dickinson (2012)	Proje tabanlı öğrenmenin sosyal bilgiler dersinde lise öğrencilerinin akademik başarılarına etkisinin belirlenmesi	Lise öğrencileri		157	Deneysel (ÖSKD)	Proje tabanlı öğrenme sosyal bilgiler derslerinde lise öğrencilerin akademik başarılarını artırmıştır.
Ummah vd. (2019)	Proje tabanlı öğrenmenin medya dersinde Matematik Eğitimi okuyan üniversite öğrencilerinin yaratıcılıklarına etkisinin belirlenmesi	Matematik Eğitimi okuyan üniversite öğrencileri		Bilgi yok	Nitel	Proje tabanlı öğrenme medya dersinde öğrencilerin yaratıcılıklarını artırmıştır.

Yukarıdaki tablodan da faydalanarak dünyada proje tabanlı öğrenme ile ilgili yapılan araştırmalar incelendiğinde; proje tabanlı öğrenmenin eleştirel düşünme becerileri (Cash, 2017; Holmes & Hwang, 2016), problem çözme becerileri (Finkelstein vd. 2010; Mergendoller vd. 2006), yazma becerileri (Duke vd., 2021), akademik motivasyon (Duke vd., 2021), sözel yaratıcılık düzeyi (Gunawan vd., 2017), biçimsel yaratıcılık düzeyi (Gunawan vd., 2017), içsel motivasyon (Holmes & Hwang, 2016), yaratıcılık (Ismuwardani vd. 2019; Ummah vd., 2019), özgüven (Ismuwardani vd., 2019), kariyer planları (Kanter & Konstantopoulos, 2010), sözel beceri (Mergendoller vd., 2006), derse yönelik ilgi (Mergendoller vd., 2006), grup çalışmalarına yönelik ilgi (Mergendoller vd., 2006), akıl yürütme yeteneği (Mekaria & Widjajanti, 2018), derse katılım (Nelson, 2016) ve işbirlikçi davranışlar (Ristanovic, 2016) gibi değişkenler üzerindeki etkilerinin incelendiği araştırmaların olduğu görülmektedir.

Proje tabanlı öğrenmeye ilişkin bu araştırmada etkisi incelenen akademik başarının (Duke vd., 2021; Finkelstein vd., 2010; Hernández-Ramos & De La Paz, 2009; Kaldi vd., 2009; Kanter & Konstantopoulos, 2010; Mekaria & Widjajanti, 2018; Parker vd., 2011; Summers & Dickinson, 2012) dünyada en çok incelenen değişken olduğu görülmektedir. Araştırma dâhilinde incelenen proje tabanlı öğrenmenin akademik başarı üzerindeki etkisini inceleyen tüm çalışmalar proje tabanlı öğrenmenin öğrencilerin akademik başarılarını anlamlı bir şekilde artırdığını ortaya koymaktadır. Bu araştırmanın konusunu teşkil eden ve Türkiye’de sınırlı sayıda uygulanan Yassı Stanley Projesi’nin akademik başarı ile ilgili sonuçlarının ilgili alanyazınla benzerlik göstererek alanyazına katkıda bulunacağı düşünülmektedir.

Bu araştırmada etkisi incelenen bir başka değişken ise derse yönelik tutumdur. Dünyada proje tabanlı öğrenmenin öğrencilerin derse yönelik tutumu (Kanter & Konstantopoulos, 2010; Mekaria & Widjajanti, 2018) üzerindeki etkisini inceleyen araştırmalar olduğu görülmektedir. Ancak sayıları sınırlıdır. Kanter ve Konstantopoulos (2010) tarafından ortaokul öğrencileriyle fen dersinde yapılan araştırma, proje tabanlı öğrenmenin öğrencilerin fen dersine yönelik tutumlarını olumlu etkilediğini ortaya koyarken Mekaria ve Widjajanti (2018) tarafından ortaokul öğrencileriyle matematik dersinde yapılan araştırma, proje tabanlı öğrenmenin öğrencilerin matematik dersine yönelik tutumlarını etkilemediğini ortaya koymuştur. Bu araştırmanın sonuçları Mekaria ve Widjajanti (2018) tarafından gerçekleştirilen araştırma ile benzerlik göstermektedir. Bu yüzden bu araştırmadan elde edilen bulguların ilgili alanyazına olumlu etkileyeceğine inanılmaktadır.

Bu araştırmada incelen uluslararası çalışmalara bakıldığında araştırmaların genellikle lise (Cash, 2017; Finkelstein vd. 2010; Gunawan vd., 2017; Holmes & Hwang, 2016;

Mergendoller vd., 2006; Nelson, 2016; Parker vd., 2011; Summers & Dickinson, 2012) ve ilkokul (Ismuwardani vd. 2019; Kaldi vd., 2009; Ristanovic, 2016) öğrencileri ile gerçekleştirildiği görülmektedir. Ortaokul (Hernández-Ramos & De La Paz, 2009; Mekaria & Widjajanti, 2018) öğrencilerinin örneklemi oluşturduğu araştırmalar sayıca daha sınırlıdır. Araştırmacılar en az üniversite öğrencileri ile çalışmışlardır. Proje tabanlı öğrenme üzerine dünyada ortaokul örnekleme ile gerçekleştirilen araştırma sayısı sınırlı olduğundan dolayı ortaokul öğrencileri ile yapılan bu araştırmanın alanyazına katkıda bulunacağı düşünülmektedir.

Tabloda da görüldüğü üzere proje tabanlı öğrenme üzerine yapılan araştırmalar Amerikan tarihi (Cash, 2017; Hernández-Ramos & De La Paz, 2009; Nelson, 2016), matematik (Holmes & Hwang, 2016; Mekaria & Widjajanti, 2018; ; Ummah vd., 2019) gibi farklı derslerin kapsamında gerçekleştirilmiştir. Sosyal bilgileri dersi kapsamında ise Duke vd. (2021), Ristanovic (2016) ve Summers ve Dickinson (2012) tarafından yapılan araştırmalar görülmektedir. Bu araştırmalarda Duke vd. (2021) proje tabanlı öğrenmenin öğrencilerin akademik başarılarına, yazma düzeylerine ve akademik motivasyonlarına etkisi incelerken Ristanovic (2016) proje tabanlı öğrenmenin öğrencilerin işbirlikçi davranma düzeylerine etkisini, Summers ve Dickinson (2012) ise öğrencilerin akademik başarılarına etkisini incelemişlerdir.

Yöntem olarak bakıldığında, incelenen uluslararası araştırmaların geneli deneysel desen (ÖSKD) (Duke vd., 2021; Finkelstein vd., 2010; Gunawan vd., 2017; Hernández-Ramos & De La Paz, 2009; Kaldi vd., 2009; Kanter & Konstantopoulos, 2010; Mergendoller vd., 2006; Mekaria & Widjajanti, 2018; Ristanovic, 2016; Summers & Dickinson, 2012) kullanmışlardır. Karma yöntem (Holmes & Hwang, 2016; Parker vd., 2011) kullanan araştırmalar sınırlı sayıdadır. Bu bağlamda, karma yöntem ile gerçekleştirilen bu araştırmanın alanyazındaki boşluğu doldurmaya yardımcı olacağı düşünülmektedir.

Türkiye’de Proje Tabanlı Öğrenme İle İlgili Yapılmış Araştırmalar

Türkiye’de proje tabanlı öğrenme ile yapılan araştırmalar amaç, örneklem düzeyi, örneklem sayısı, yöntemi ve sonuçları kapsamında incelenerek Tablo 2’de sunulmuştur. Bu araştırmanın sonuçlarının daha güncel olabilmesi amacıyla alanyazın taraması son 20 sene içerisinde yapılan çalışmalarla sınırlandırılmıştır.

Tablo 2. *Proje Tabanlı Öğrenme İle İlgili Türkiye’de Yapılmış Olan Araştırmaların Amacı, Örneklem Düzeyi, Örneklem Sayısı, Yöntemi ve Sonuçları*

Araştırma	Amaç	Örneklem Düzeyi	Örneklem Sayısı	Yöntem	Sonuçlar
Adalı-Bakıoğlu (2020)	Proje tabanlı öğrenmenin matematik dersinde ortaokul 7. Sınıf öğrencilerinin matematik dersine yönelik tutumlarına, matematik öz yeterliliklerine, akademik güdülenmelerine ve matematik dersine yönelik ilgilerine etkisinin belirlenmesi	Ortaokul 7. Sınıf öğrencileri	16	Deneysel (ÖSKD)	Proje tabanlı öğrenme matematik dersinde 7. Sınıf öğrencilerinin matematik dersine yönelik tutumlarını, matematik öz yeterliliklerini ve akademik güdülenmelerini artırmamıştır. Ancak öğrencilerin matematik dersine yönelik ilgilerini artırmıştır.
Alioğlu (2014)	Proje tabanlı öğrenmenin görsel sanatlar dersinde ortaokul 6. Sınıf öğrencilerinin akademik başarılarına ve kalıcılığa ve görsel sanatlar dersine yönelik tutumlarına etkisinin belirlenmesi	Ortaokul 6. Sınıf öğrencileri	57	Deneysel (ÖSKD)	Proje tabanlı öğrenme görsel sanatlar dersinde 6. Sınıf öğrencilerinin akademik başarılarını ve kalıcılığı artırmıştır. Ancak öğrencilerin görsel sanatlar dersine yönelik tutumlarında etkili olmamıştır.
Atıcı & Polat (2013)	Proje tabanlı öğrenmenin web tasarımı dersinde lisans ve önlisans üniversite öğrencilerinin akademik başarılarına etkisinin belirlenmesi	Lisans ve önlisans üniversite öğrencileri	118	Deneysel (ÖSKD)	Proje tabanlı öğrenme web tasarımı dersinde lisans ve önlisans üniversite öğrencilerinin akademik başarılarını artırmıştır.
Ayan (2012)	Proje tabanlı öğrenmenin fen dersinde 5. Sınıf öğrencilerinin akademik başarılarına etkisinin belirlenmesi	Ortaokul 5. Sınıf öğrencileri	33	Deneysel (ÖSKD)	Proje tabanlı öğrenme fen dersinde 5. Sınıf öğrencilerinin akademik başarılarını artırmıştır.
Aydın vd. (2017)	Proje tabanlı öğrenmenin ortaokulda 7. Sınıf öğrencilerinin akademik motivasyonlarına ve akademik öz-yeterliliklerine etkisinin belirlenmesi	Ortaokul 7. Sınıf öğrencileri	47	Deneysel (ÖSKD)	Proje tabanlı öğrenme 7. Sınıf öğrencilerinin akademik motivasyonlarını artırmıştır. Ancak öğrencilerin öz-yeterlilik düzeylerinde değişiklik olmamıştır.
Bayram & Seloni (2014)	Proje tabanlı öğrenmenin fen dersinde 5. Sınıf öğrencilerinin akademik başarılarına, kavramsal anlama düzeylerine ve fen dersine yönelik tutumlarına etkisinin belirlenmesi	Ortaokul 5. Sınıf öğrencileri	38	Deneysel (ÖSKD)	Proje tabanlı öğrenme fen dersinde 5. Sınıf öğrencilerinin akademik başarılarını, kavramsal anlama düzeylerini ve fen dersine yönelik tutumlarını artırmıştır.

Tablo 2 (Devamı)

Bilgin vd. (2015)	Proje tabanlı öğrenmenin Fen Öğretimi dersinde Sınıf Eğitiminde okuyan öğretmen adaylarının akademik başarılarına ve fen öğretimi öz yeterlik algılarına etkisinin belirlenmesi	Öğretmen adayları	66	Deneysel (ÖSKD)	Proje tabanlı öğrenme Fen Öğretimi dersinde Sınıf Eğitiminde okuyan öğretmen adaylarının akademik başarılarını ve fen öğretimi öz yeterlik algılarını artırmıştır.
Çakıcı & Türkmen (2013)	Proje tabanlı öğrenmenin fen dersinde 5. Sınıf öğrencilerinin akademik başarılarına ve fen dersine yönelik tutumlarına etkisinin belirlenmesi	Ortaokul 5. Sınıf öğrencileri	44	Deneysel (ÖSKD)	Proje tabanlı öğrenme fen dersinde öğrencilerinin akademik başarılarını artırmıştır. Ancak fen dersine yönelik tutumlarını artırmamıştır.
Çetinkaya (2021)	Proje tabanlı öğrenmenin özel yetenekli ortaokul öğrencilerinin sanal öğrenme yeterliliklerine etkisinin belirlenmesi	Ortaokul öğrencileri	17	Deneysel boylamsal	Proje tabanlı öğrenme özel yetenekli öğrencilerinin sanal öğrenme yeterlilik düzeylerini artırmıştır.
Çiftçi (2006)	Proje tabanlı öğrenmenin sosyal bilgiler 6. Sınıf öğrencilerinin akademik risk alma düzeylerine, erişilerine, kalıcılığa ve sosyal bilgiler dersine yönelik tutumlarına etkisinin belirlenmesi	Ortaokul 6. Sınıf	41	Deneysel (ÖSKD)	Proje tabanlı öğrenme sosyal bilgiler dersinde öğrencilerinin erişilerini artırmıştır. Ancak öğrencilerin akademik risk alma düzeylerinde, kalıcılıklarında ve sosyal bilgiler dersine yönelik tutumlarında anlamlı bir artış gerçekleşmemiştir.
Deniş-Çeliker (2012)	Proje tabanlı öğrenmenin fen dersi 7. Sınıf öğrencilerinin akademik başarılarına, yaratıcı düşünme düzeylerini ve fen dersine yönelik tutumlarına etkisinin belirlenmesi	Ortaokul 7. Sınıf	53	Deneysel (ÖSKD)	Proje tabanlı öğrenme fen bilgisi dersinde öğrencilerinin akademik başarılarını, yaratıcı düşünme düzeylerini ve fen dersine yönelik tutumlarını artırmıştır.
Duman & Yavuz (2018)	Proje tabanlı öğrenmenin İngilizce dersinde 10. Sınıf öğrencilerin İngilizce dersine yönelik tutumlarına etkisinin belirlenmesi	Lise 10. sınıf	51	Deneysel (ÖSKD)	Proje tabanlı öğrenme İngilizce dersinde 10. Sınıf öğrencilerinin İngilizce dersine yönelik tutumlarını artırmıştır.
Eşsizoglu (2013)	Proje tabanlı öğrenmenin sosyal bilgiler dersinde 5. Sınıf üstün zekalı öğrencilerin akademik başarılarına, eleştirel düşünme düzeylerine ve yaratıcılıklarına etkisini belirlemektir.	Ortaokul 5. Sınıf	38	Deneysel (ÖSKD)	Proje tabanlı öğrenme sosyal bilgiler dersinde üstün zekalı öğrencilerin akademik başarılarını, eleştirel düşünme düzeylerini ve yaratıcılıklarını artırmıştır.

Tablo 2 (Devamı)

Evcimik (2023)	Proje tabanlı öğrenmeye dayalı sınıf dışı uygulamaların Din Kültürü Ahlak Bilgisi dersinde öğrencilerin ahlak gelişimine etkisinin belirlenmesi	Ortaokul 7. Sınıf	30	Nitel	Proje tabanlı öğrenmeye dayalı sınıf dışı uygulamalar Din Kültürü Ahlak Bilgisi dersinde öğrencilerin ahlak gelişimini artırmıştır.
Gültekin (2005)	Proje tabanlı öğrenmenin sosyal bilgiler dersinde 5. Sınıf öğrencilerinin akademik başarılarına etkisinin belirlenmesi ve proje tabanlı öğrenmeye ilişkin öğrenci görüşlerinin incelenmesi	Ortaokul 5. Sınıf öğrencileri	72	Karma	Proje tabanlı öğrenme sosyal bilgiler dersinde 5. Sınıf öğrencilerinin akademik başarılarını artırmıştır. Öğrenciler proje tabanlı öğrenme ile işlenen dersleri eğlenceli bulduklarını ve el becerisi ve araştırma yapma becerisi kazandığını belirtmişlerdir.
Gültekin (2009)	Proje tabanlı öğrenmenin fen dersinde 5. Sınıf öğrencilerinin bilimin doğasıyla ilgili görüşlerine, bilimsel süreç becerilerine ve fen dersine yönelik tutumlarına etkisinin belirlenmesi	Ortaokul 6. Sınıf öğrencileri	58	Deneysel (ÖSKD)	Proje tabanlı öğrenme fen dersinde 5. Sınıf öğrencilerinin bilimin doğasıyla ilgili görüşlerini, bilimsel süreç becerilerini ve fen dersine yönelik tutumlarını artırmıştır.
İlter (2014)	Proje tabanlı öğrenmenin sosyal bilgiler dersinde 5. Sınıf öğrencilerinin kavramsal başarılarına ve akademik motivasyonlarına etkisinin belirlenmesi	İlkokul 4. Sınıf öğrencileri	58	Deneysel (ÖSKD)	Proje tabanlı öğrenme sosyal bilgiler dersinde 4. Sınıf öğrencilerinin kavramsal başarı ve akademik motivasyon düzeylerini artırmıştır.
Karaçalı (2011)	Proje tabanlı öğrenmenin fen ve teknoloji dersinde öğrencilerin akademik başarılarına, fen dersine yönelik tutumlarında ve kalıcılığa etkisinin belirlenmesi	İlkokul 4. Sınıf öğrencileri	17 3	Deneysel (ÖSKD)	Proje tabanlı öğrenme fen ve teknoloji dersinde öğrencilerin akademik başarılarını, fen dersine yönelik tutumlarını ve kalıcılığı artırmıştır.
Koparan (2012)	Proje tabanlı öğrenmenin ortaokul öğrencilerinin istatistiksel okuryazarlık seviyelerine ve istatistiğe yönelik tutumlarına etkisinin belirlenmesi	Ortaokul 8. Sınıf öğrencileri	70	Deneysel (ÖSKD)	Proje tabanlı öğrenme ortaokul öğrencilerinin istatistiksel okuryazarlık seviyelerini yükseltmiş ve istatistiğe yönelik tutumlarını artırmıştır.

Tablo 2 (Devamı)

Ökmen vd. (2022)	Proje tabanlı öğrenmenin Rehberlik ve Psikoloji okuyan üniversite öğrencilerinin işbirlikli öğrenmeye yönelik tutumlarına ve insani değerlerine etkisinin belirlenmesi	Rehberlik ve Psikoloji okuyan 2. Sınıf üniversite öğrencileri	103	Eylem araştırması	Proje tabanlı öğrenme üniversite öğrencilerinin işbirlikli öğrenmeye yönelik tutumlarını ve insani değerlerini (sorumluluk, dostluk ve dürüstlük boyutlarında) artırmıştır. Öğrencilerin eleştirel düşünme, sorgulama gibi düşünme becerilerine, bilimsel araştırma ve teknoloji kullanma becerilerine ve empati, liderlik, girişkenlik gibi sosyal becerilerine olumlu katkısı olmuştur.
Özdemir (2006)	Proje tabanlı öğrenmenin matematik dersinde 7. sınıf öğrencilerinin akademik başarılarına ve geometriye yönelik tutumlarına etkisinin belirlenmesi	Ortaokul 7. Sınıf	24	Deneyisel (ÖSKD)	Proje tabanlı öğrenme matematik dersinde 7. sınıf öğrencilerinin akademik başarılarını ve geometriye yönelik tutumlarını artırmıştır.
Özensoy (2017)	Proje tabanlı öğrenmenin sosyal bilgiler dersinde 6. Sınıf öğrencilerinin akademik başarılarına etkisinin belirlenmesi	Ortaokul 6. Sınıf öğrencileri	70	Deneyisel (ÖSKD)	Proje tabanlı öğrenme sosyal bilgiler dersinde 6. Sınıf öğrencilerinin akademik başarılarını artırmıştır.
Sert-Çıbık (2009)	Proje tabanlı öğrenmenin fen dersinde 7. Sınıf öğrencilerinin fen dersine yönelik tutumlarına etkisinin belirlenmesi	Ortaokul 7. Sınıf	44	Deneyisel (ÖSKD)	Proje tabanlı öğrenme fen dersinde 7. Sınıf öğrencilerinin fen dersine yönelik tutumlarını artırmıştır.
Sert-Çıbık & Emrahoğlu (2008)	Proje tabanlı öğrenmenin fen dersinde 7. Sınıf öğrencilerinin mantıksal düşünme becerine etkisinin belirlenmesi	Ortaokul 7. Sınıf	44	Deneyisel (ÖSKD)	Proje tabanlı öğrenme fen dersinde 7. Sınıf öğrencilerinin mantıksal düşünme beceri düzeylerini yükseltmiştir.
Şahin vd. (2011)	Proje tabanlı öğrenmenin okul öncesi çocuklarının bilimsel süreçleri kullanma düzeylerine etkisinin belirlenmesi	Anasınıfı öğrencileri	13	Deneyisel (tek gruplu)	Proje tabanlı öğrenme okul öncesi çocuklarının bilimsel süreçleri kullanma düzeylerini yükseltmiştir.

Tablo 2 (Devamı)

Tat & Şahinkayası (2019)	Proje tabanlı öğrenmenin Öğretim Tasarımı lisans dersinde öğrencilerin öz yeterlik algılarına, derse yönelik tutumlarına, akademik benlik algılarına ve üst bilişsel farkındalık düzeylerine etkisinin belirlenmesi	Bilgisayar ve Öğretim Teknolojileri okuyan 2. Sınıf öğretmen adayları	49	Deneysel (ÖSKD)	Proje tabanlı öğrenme Öğretim Tasarımı lisans dersinde öğrencilerin öz yeterlik algılarını, derse yönelik tutumlarını, akademik benlik algılarını ve üst bilişsel farkındalık düzeylerini artırmıştır.
Tonbuloğlu vd. (2013)	Proje tabanlı öğrenmenin bilgisayar dersinde 5. Sınıf öğrencilerinin biliş üstü becerilerine, öz-yeterlilik algılarına ve ürün ortaya koyma becerilerine etkisinin belirlenmesi	Ortaokul 5. Sınıf öğrencileri	25	Karma	Proje tabanlı öğrenme bilgisayar dersinde 5. Sınıf öğrencilerinin biliş üstü becerilerini ve öz-yeterlilik algılarını artırmıştır. Öğrenci davranışlarında ise olumlu değişiklikler olmuştur.
Tülüce (2016)	Proje tabanlı öğrenmenin Temel Tasarım Dersinde görsel sanatlar dersi öğretmen adaylarının akademik başarılarına ve temel tasarım dersine yönelik tutumlarına etkisinin belirlenmesi	Görsel sanatlar öğretmen adayları	64	Deneysel (ÖSKD)	Proje tabanlı öğrenme Temel Tasarım Dersinde görsel sanatlar dersi öğretmen adaylarının akademik başarı ve temel tasarım dersine yönelik tutumlarını artırmıştır.
Ulukaya-Öteleş & Ezer (2020)	Proje tabanlı öğrenmenin sosyal bilgiler dersinde öğrencilerinin akademik başarılarına, sosyal bilgiler dersine yönelik tutumlarına ve sınıf içi demokratik tutumlarına etkisinin belirlenmesi	Ortaokul 7. Sınıf öğrencileri	36	Deneysel (ÖSKD)	Proje tabanlı öğrenme sosyal bilgiler dersinde öğrencilerin akademik başarılarını ve sosyal bilgiler dersine yönelik tutumlarını artırmıştır. Ancak öğrencilerin sınıf içi demokratik tutumlarında etkili olmamıştır.
Usta & Acaray (2023)	Proje tabanlı öğrenmenin fen dersinde 7. Sınıf öğrencilerinin çevre bilgilerine ve enerji farkındalık düzeylerine etkisinin belirlenmesi	Ortaokul 7. Sınıf öğrencileri	53	Deneysel (ÖSKD)	Proje tabanlı öğrenme fen dersinde 7. Sınıf öğrencilerinin çevre bilgilerini ve enerji farkındalık düzeylerini artırmıştır.

Yukarıdaki tablodan da faydalanarak Türkiye’de proje tabanlı öğrenme ile ilgili yapılan araştırmalar incelendiğinde; proje tabanlı öğrenmenin öz-yeterlilikler (Adalı-Bakıoğlu, 2020; Bilgin vd., 2015; Şentürk, 2022; Tat & Şahinkayası, 2019; Tonbuloğlu vd., 2013), sınıf içi demokratik tutumlar (Ulukaya-Öteleş & Ezer, 2020), akademik güdülenme (Adalı-Bakıoğlu, 2020;), kalıcılık (Alioğlu, 2014, Karaçallı, 2011), biliş üstü beceriler (Tonbuloğlu vd., 2013), eleştirel düşünme (Eşsizoglu, (2013), yaratıcı düşünme (Deniş-Çeliker, 2012), motivasyon

(Aydın vd., 2017), mantıksal düşünme becerileri (Sert-Çıbık & Emrahoğlu, 2008) ve bilimsel süreçleri kullanma (Şahin, 2011) gibi değişkenler üzerindeki etkilerinin incelendiği araştırmaların olduğu görülmektedir.

Proje tabanlı öğrenmeye ilişkin bu araştırmada etkisi incelenen akademik başarının (Alioğlu, 2014; Atıcı & Polat, 2013; Ayan, 2012; Bayram & Seloni, 2014; Bilgin vd. 2015; Çakıcı & Türkmen, 2013; Deniz-Çeliker, 2012; Eşsizoglu, 2013; Karaçallı, 2011; Özensoy, 2017; Tülüce, 2016; Ulukaya-Öteleş & Ezer, 2020; Usta & Acaray, 2023) Türkiye’de de en çok incelenen değişken olduğu görülmektedir. Tıpkı dünya genelindeki proje tabanlı öğrenmenin öğrencilerin akademik başarılarına etkisini inceleyen araştırmalarda olduğu gibi Türkiye’de bu amaçla yapılan araştırmaların tamamı proje tabanlı öğrenmenin öğrencilerin akademik başarılarını arttırdığını ortaya koymuştur. Bu noktadan bakıldığında, bu araştırmanın alanyazındaki çalışmalarla paralellik göstererek alanyazına katkıda bulunacağı düşünülmektedir.

Bu araştırma ile benzerlik göstererek, Türkiye’de de proje tabanlı öğrenmenin derse yönelik tutum üzerindeki etkisini inceleyen araştırmalar (Adalı-Bakıoğlu, 2020; Alioğlu, 2014; Çakıcı & Türkmen, 2013; Çiftçi, 2006; Duman & Yavuz, 2018; Karaçallı, 2011; Koparan, 2012; Özdemir, 2006; Sert-Çıbık, 2009; Tat & Şahinkayası, 2019; Tülüce, 2016; Ulukaya-Öteleş & Ezer, 2020) olduğu görülmektedir. Bu araştırmaların bazıları (Duman & Yavuz, 2018; Karaçallı, 2011; Koparan, 2012; Özdemir, 2006; Sert-Çıbık, 2009; Tat & Şahinkayası, 2019; Tülüce, 2016; Ulukaya-Öteleş & Ezer, 2020) proje tabanlı öğrenmenin öğrencilerin derse yönelik tutumları üzerinde olumlu etkileri olduğunu ortaya koymuştur. Bu araştırmanın bulguları ile benzerlik göstererek bazı araştırmalar (Adalı-Bakıoğlu, 2020; Alioğlu, 2014; Çakıcı & Türkmen, 2013; Çiftçi, 2006) ise proje tabanlı öğrenmenin öğrencilerin derse yönelik tutumları üzerinde anlamlı şekilde etkili olmadığını bulmuştur. Ayrıca derse yönelik tutum değişkenini inceleyen araştırmalardan sadece Çiftçi (2006) ve Ulukaya-Öteleş ve Ezer (2020) tarafından yapılanlar sosyal bilgiler dersi kapsamında gerçekleştirilmiştir. Bu noktalardan yola çıkarak, bu araştırmadan elde edilen bulguların ilgili alanyazına katkıda bulunacağı düşünülmektedir.

Bu araştırmada incelen Türkiye’de yapılmış çalışmalara bakıldığında araştırmaların genellikle ortaokul öğrencileri (Adalı-Bakıoğlu, 2020; Alioğlu, 2014; Ayan, 2012; Aydın vd., 2017; Bayram & Seloni, 2014; Çakıcı & Türkmen, 2013; Çetinkaya, 2021; Çiftçi, 2006; Deniz-Çeliker, 2012; Eşsizoglu, 2013; Evcimik, 2023; Gültekin, 2005; Gültekin, 2009; Koparan, 2012; Özdemir, 2006; Özensoy, 2017, Sert-Çıbık, 2009; Çıbık & Emrahoğlu, 2008; Tonbuloglu vd., 2013; Tülüce, 2016; Ulukaya-Öteleş & Ezer, 2020; Usta & Acaray, 2023) ile

gerçekleştirildiği görülmektedir. Bu araştırmada da ortaokul öğrencileri ile çalışılmıştır. Bundan dolayı, bu araştırmanın sonuçlarının alanyazındaki araştırmaların sonuçlarıyla paralellik göstererek alanyazını zenginleştireceğine inanılmaktadır.

Tabloda da görüldüğü üzere, proje tabanlı öğrenmenin etkilerini belirlemeyi amaçlayan araştırmalar Türkiye’de genelde fen dersleri (Ayan, 2012; Bayram & Seloni, 2014; Bilgin vd., 2015; Çakıcı & Türkmen, 2013; Deniz-Çeliker, 2012; Gültekin, 2009; Karaçalı, 2011; Sert-Çıbık, 2009; Sert-Çıbık & Emrahoğlu, 2008; Usta & Acaray, 2023) kapsamında gerçekleştirilmiştir. Proje tabanlı öğrenmenin sosyal bilgiler dersi üzerindeki etkilerini belirlemeyi amaçlayan araştırmalar ise daha sınırlı sayıdadır (Çiftçi, 2006; Eşsizoglu, 2013; Gültekin, 2005; İlter, 2014; Özensoy, 2017; Ulukaya-Öteleş & Ezer, 2020). Bu yüzden Yassı Stanely Projesi’nin sosyal bilgiler dersindeki etkisini inceleyen bu araştırmanın alanyazına katkı sunacağı düşünülmektedir.

Dünya genelinde olduğu gibi Türkiye’de de proje tabanlı öğrenme üzerine yapılan araştırmaların çoğunluğu yöntem olarak deneysel ÖSKD desenini (Adalı-Bakıoğlu, 2020; Alioğlu, 2014; Atıcı & Polat, 2013; Ayan, 2012; Aydın vd., 2017; Bayram & Seloni, 2014; Bilgin vd., 2015; Çakıcı & Türkmen, 2013; Çetinkaya, 2021; Çiftçi, 2006; Deniz-Çeliker, 2012; Duman & Yavuz, 2018; Eşsizoglu, 2013; Evcimik, 2023; Gültekin, 2009; İlter, 2014; Karaçalı, 2011; Koparan, 2012; Özdemir, 2006; Özensoy, 2017, Sert-Çıbık, 2009; Sert-Çıbık & Emrahoğlu, 2008; Şahin vd., 2011; Tat & Şahinkayası, 2019; Tülüce, 2016; Ulukaya-Öteleş & Ezer, 2020; Usta & Acaray, 2023) kullanmışlardır. ÖSKD deseninden farklılık göstererek Gültekin (2005) araştırmasında karma yöntem kullanmış ve proje tabanlı öğrenmenin sosyal bilgiler dersinde 5. Sınıf öğrencilerinin akademik başarılarına etkisini ve proje tabanlı öğrenmeye ilişkin öğrenci görüşlerini incelenmiştir. Dolayısıyla, belirtilen araştırmalardan farklı bir şekilde karma yöntem (gömülü) kullanılan bu araştırmanın sonuçlarının alanyazına katkı açısından önem arz edeceği düşünülmektedir.

Dünyada ve Türkiye’de Yassı Stanley Projesi ile İlgili Yapılmış Araştırmalar

Yassı Stanley Projesi ile ilgili araştırmalar amaç, örneklem düzeyi, örneklem sayısı, yöntemi ve sonuçları kapsamında incelenerek Tablo 3’te sunulmuştur.

Tablo 3. *Yassı Stanley Projesi İle İlgili Dünyada ve Türkiye’de Yapılmış Araştırmaların Amacı, Örneklem Düzeyi, Örneklem Sayısı, Yöntemi ve Sonuçları*

Araştırma	Amaç	Örneklem Düzeyi	Örneklem Sayısı	Yöntem	Sonuçlar
Fleta & Forster (2016)	Yassı Stanley Projesi’nin İspanya’da ilkököl öğrencilerinin okuma-yazma becerilerine etkisinin belirlenmesi	5-6 yaş grubu 9-10 yaş grubu	Bilgi yok	Bilgi yok (Hakemli dergi değil)	Yassı Stanley Projesi İspanya’da ilkököl öğrencilerinin okuma-yazma becerilerini arttırmıştır.
Hoewisch (2001)	Yassı Stanley Projesi’nin İngilizce Okuma Yazma dersinde 4. Sınıf öğrencilerinin İngilizce Okuma Yazma dersine yönelik ilgilerine etkisinin belirlenmesi	İlkokul 4. Sınıf öğrencileri	14	Nitel	Yassı Stanley Projesi İngilizce Okuma Yazma dersinde öğrenci görüşlerine göre 4. Sınıf öğrencilerinin İngilizce Okuma Yazma dersine yönelik ilgilerini arttırmıştır.
Hubert (2003)	Yassı Stanley Projesi’nin tarihçesinin ve uygulanışı açıklanması	Bilgi yok	Bilgi yok	Bilgi yok (Hakemli dergi değil)	Proje’nin nasıl başladığı ve uygulanışı hakkında bilgi verilmiştir.
Johnston (2004)	Yassı Stanley Proje örnekleri	Bilgi yok	Bilgi yok	Bilgi yok (Hakemli dergi değil)	Yassı Stanley Projesi farklı öğretmenler tarafından öğrencilerin okuma-yazma ve araştırma becerilerini arttırmıştır
Opris & Rarinca (2015)	Yassı Stanley Projesi’nin öğrencilerin İngilizce okuma-yazma becerilerine, iletişim becerilerine ve İngilizce dersine yönelik ilgilerine etkisinin belirlenmesi	İlkokul öğrencileri	Bilgi yok	Nitel	Yassı Stanley Projesi öğrencilerin İngilizce okuma-yazma becerilerini arttırmış, iletişim becerilerini geliştirmiş ve İngilizce dersine yönelik ilgilerini arttırmıştır.
Ruurs (2010)	Yassı Stanley Projesi’nin tarihçesinin ve uygulanışı açıklanması	Bilgi yok	Bilgi yok	Bilgi yok (Hakemli dergi değil)	Yassı Stanley Projesi hakkında bilgi verilmiş ve örnekler sunulmuştur.
Şahan (2018a)	Yassı Stanley Projesi’nin tarihçesinin ve uygulanışı açıklanması			Derleme	Yassı Stanley Projesi hakkında bilgi verilmiş ve örnekler sunulmuştur (Sözlü bildiri)

Tablo 3 (Devamı)

Şahan (2018b)	Yassı Stanley Projesi hakkında sosyal bilgiler öğretmen adaylarının görüşlerinin belirlenmesi	Sosyal bilgiler öğretmen adayları	12	Nitel	Yassı Stanley Projesi sosyal bilgiler öğretmen adaylarına tanıtılmış, meslekler ile ilgili uygulama yapılmış ve proje hakkında görüşleri alınmıştır. Öğretmen adayları olumlu görüş bildirmişlerdir.
Taylor (2019)	Yassı Stanley Projesi'nin tarihçesinin ve uygulanışı açıklanması	3-4 yaş grubu öğrenciler	Bilgi yok		Yassı Stanley Projesi başarılı bir şekilde 3-4 yaş grubu çocuklar ile konuşma ve araştırma becerilerini arttırmak için kullanılmıştır.

Yassı Stanley Projesi, dünya genelinde öğretmenler tarafından yaygın olarak hayata geçiriliyor olsa da alanyazın incelendiğinde proje hakkında az sayıda bilimsel araştırma yapıldığı görülmektedir. Yassı Stanley Projesi ile ilgili uluslararası çalışmalara bakıldığında, uluslararası alanyazında karşımıza ilk çıkan kişi, konu ile ilgili yapılan her çalışmada kendisine atıf yapılan, Yassı Stanley projesinin mimari olan ve projenin internet sitesini oluşturup binlerce öğretmen ve öğrencinin birbirini bulmasını sağlayan Hubert olmaktadır. Yassı Stanley kitaplarının ana kahramanı olan Stanley'i sınıflara taşımasından dolayı, Hubert (2003) tarafından yazılan makale alanyazındaki en önemli kaynak olarak dikkat çekmektedir. Makalede, Yassı Stanley Projesi'nin ortaya çıkışına, ilk uygulandığında hangi aşamaların takip edildiğine, projenin öğrenciler ve öğretmenler üzerindeki etkisine ve farklı derslerde nasıl hayata geçirilebileceğine değinilmiş ve gelecekte nasıl uygulanabileceği üzerine tavsiyelerde bulunulmuştur.

Yukarıda belirtildiği üzere Yassı Stanley Projesinin uygulanması hakkında uluslararası alanyazında toplamda sadece yedi tane makale bulunmaktadır. Türkiye'de ise proje üzerine sadece iki tane bildiri olarak sunulmuş bilimsel araştırma (Şahan, 2018a; Şahan, 2018b) vardır.

İnternette Yassı Stanley Projesi'nin İngilizcesi olan "Flat Stanley Project" arama motorlarında tarandığında çok sayıda sonuca ulaşılmaktadır. Ancak arama motorlarında karşımıza çıkan bu sonuçlar incelendiğinde bunların gazete gibi haber kaynaklarında yer aldığı görülmektedir. Yassı Stanley Projesi'ni sınıflarda uygulayan öğretmenlerin Stanley maceraları ve okulda gerçekleştirdikleri sergilerin yerel basında yer aldığı görülmektedir. Doğal olarak, bu kaynaklar bilimsel araştırma olarak değerlendirilmemelidir. Haber kaynaklarının dışında, Yassı Stanley Projesi üzerine yazılmış makaleler önümüze çıkmaktadır. Ancak bu makalelerin birçoğu hakemli olmayan dergilerde yayınlanmıştır (Fleta & Forster, 2016; Hubert, 2003;

Johnston, 2004; Ruurs, 2010; Taylor, 2019). ABD’de özellikle öğretmenlerin yazdığı makaleleri içeren hakem sürecinden geçmeyen ama oldukça da popüler olan “öğretmen dergileri” bulunmaktadır. Bu makalelerde öğretmenler sınıflarında uyguladıkları ve başarılı buldukları tekniklerden, projelerden ve etkinliklerden bahsetmektedirler. Araştırmacı ABD’de öğretmenlik yaptığı esnada bu dergilere okulunda öğretmenler odasında rastlamış, öğretmenlerin bunları okuduğuna ve beğendikleri uygulamaları sınıflarında kullandıklarına şahit olmuştur. Fakat, Yassı Stanley Projesi üzerine hakemli dergilerde yayınlanmış olan çok sınırlı sayıda makale vardır (Hoewisch, 2001; Opris & Rarinca, 2015). Ancak bu araştırmada hakemli dergilerde yayınlanmış bu bilimsel makalelere yoğunlaşılması tercih edilmiştir. Hoewisch (2001) araştırmasında öğrencilerin derse yönelik ilgisini arttırmayı amaçlamıştır. Öğrenci görüşlerine göre Yassı Stanley Projesi öğrencilerin derse yönelik ilgilerini artırmıştır. Opris ve Rarinca (2015) ise derse yönelik ilgiyi arttırmanın yanı sıra öğrencilerin okuma yazma ve iletişim becerilerini arttırmayı hedeflemiştir. Araştırmada, Yassı Stanley Projesi öğrencilerin okuma-yazma becerilerini arttırmış, iletişim becerilerini geliştirmiş ve derse yönelik ilgilerini arttırmıştır. Yassı Stanley Projesi ile ilgili araştırmaların sınırlı olmasından dolayı bu araştırmadan elde edilen bulguların ilgili literatüre katkı sunacağı düşünülmektedir.

ÜÇÜNCÜ BÖLÜM

Yöntem

Bu bölümde araştırma süreci, araştırma deseni, çalışma grubu, araştırmanın değişkenleri, araştırmanın nicel ve nitel boyutları, veri toplama araçları, uygulama süreci, veri analiz yöntemleri ve nicel verilerin analizinde kullanılan testlerin varsayımlarının test edilmesi, araştırmacı rolü ve araştırmanın güvenilirlik ve geçerlik önlemlerine ilişkin bilgilere yer verilmiştir.

Araştırmanın Deseni

Beşinci sınıf sosyal bilgiler dersinde Yassı Stanley Projesi'nin kullanımının, öğrencilerin akademik başarılarına ve derse yönelik tutumlarına etkisi ve deney grubu öğrencilerinin ve sosyal bilgiler ders öğretmeninin Yassı Stanley Projesi'ne ilişkin görüşlerinin incelendiği bu araştırma gömülü (iç içe) karma desen ile yürütülmüştür. Araştırmanın nicel kısmında ön test-son test kontrol gruplu desen kullanılırken, nitel kısmında ise temel nitel araştırma deseni kullanılmıştır.

Araştırma problemlerinin yapısına bağlı olarak nicel ve nitel araştırma yöntemlerinin aynı anda kullanılmasından dolayı araştırmada karma desen tercih edilmiştir. Karma yöntem, bir araştırma probleminin tamamen anlaşılması için ilgili araştırma sürecinin aşamalarında hem nitel hem de nicel verileri toplama ve analiz etme süreci olarak tanımlanmaktadır (Creswell, 2008; Creswell & Clark, 2015). Karma yaklaşımda araştırmacının araştırma problemini daha iyi çözmek için nicel verileri anketlerle, nitel verileri metinlerle topladığı ifade edilmektedir (Heigham & Croker, 2009). Karma yöntem araştırmaları, araştırmacıların daha karmaşık araştırma sorularına yanıt vermelerine ve tek başına herhangi bir yöntemle gerçekleştirilebileceklerinden daha zengin ve daha güçlü bir kanıt dizisi elde etmelerine olanak sağlamaktadır. Karma araştırmalarda, nicel verilerle saptanan katılımcıların görüşleri ve eğilimleri nitel verilerin katkısıyla zenginleştirilebilmekte ve derinleştirilebilmektedir (Christensen vd. 2015).

Karma araştırmada nicel ve nitel yöntemleri birleştirmenin birçok nedeni vardır. Bunlardan biri nicel araştırma yöntemiyle elde edilen bulguların nitel araştırma yöntemiyle elde edilen bulgularla denetlenecek olmasıdır. Böylece, bulguların geçerliliği artacaktır. Ayrıca nicel bir araştırma yaşamın yapısal özelliklerini belirlemekte etkili olurken nitel araştırma süreci anlama açısından etkilidir (Punch, 2005). Bu doğrultuda, araştırmada deney grubu katılımcılarının hem akademik başarılarının ve tutumlarının tespit edilmesi hem de uygulama süreci hakkındaki görüşlerinin alınması hedeflenmiştir. Ek olarak nicel araştırma, çoğunlukla

araştırmacının ilgileri tarafından yönlendirilirken; nitel araştırmada başlama noktası görüşme yapılanların bakış açısıdır. Bu iki farklı vurgu, tek bir çalışma ile bir araya getirilmektedir (Punch, 2005). Bu araştırmada da bu iki farklı vurguyu bir araya getirmek hedeflenmektedir.

Karma yöntemler araştırmasını kullanmanın gerekçesi, araştırmacıların çalışmalarında neden karma yöntemler araştırmasını seçtiklerini açıklamasıdır (Toraman, 2021). Greene ve arkadaşları (1989), karma yöntemler araştırmalarında en yaygın kullanılan gerekçe tipolojisini geliştirmişler ve bu gerekçeleri beş ana başlıkta açıklamışlardır. Bunlar veri çeşitlemesi, tamamlayıcılık, geliştirme, başlatma ve genişletmedir. Adı geçen bu beş gerekçeden *tamamlayıcılık* ve *geliştirme* gerekçeleriyle bu araştırmada karma yöntem tercih edilmiştir.

- Tamamlayıcılık gerekçesi: Tamamlayıcılık gerekçesi ile yola çıkan karma araştırmalar, bir yöntemden elde edilen sonuçların diğer yöntemden elde edilen sonuçlarla detaylandırılması, geliştirilmesi, örneklenmesi ve açıklığa kavuşturulmasını amaçlar. Bu araştırmalarda, olgunun farklı yönlerden ölçümü yapılarak iki veri türü birbirini tamamlar. Bu sayede, olgu daha zenginleşir (Greene vd, 1989; Toraman, 2021; Tuğan, 2022).

Bu araştırmada tamamlayıcılık gerekçesi ile nicel veri türünü detaylandırmak, açıklığa kavuşturmak ve daha ayrıntılı hâle getirmek amacıyla araştırma sonunda deney grubu öğrencileri ve sosyal bilgiler öğretmeni ile Yassı Stanley Projesi'ne ilişkin görüşlerini almak amacıyla mülakatlar yapılmıştır.

- Geliştirme gerekçesi: Geliştirme gerekçesi, bir metottan elde edilen sonuçların diğer metodu geliştirmesi ya da yönlendirmesini ifade etmektedir. Bu gerekçe, örneklem seçimi ve uygulamanın yapılmasının yanı sıra ölçmeye dayalı kararların alınmasında kullanılır ve daha etkili sonuçların elde edilmesi amacını taşır (Greene vd., 1989; Toraman, 2021; Tuğan, 2022). Örneğin, eğer araştırmacı bir nicel veri toplama aracı ile ölçülen kavram ya da konu ile ilgili olarak bireylerin deneyimlerini nitel veri toplayarak ortaya koymayı amaçlıyorsa ve örneklemine nicel ölçme sonuçlarına göre belirliyorsa, araştırmasında geliştirme gerekçe olarak kullanılmış anlamına gelmektedir (Toraman, 2021).

Bu araştırmada geliştirme gerekçesi ile araştırmaya başlamadan önce araştırmada kullanılacak olan veri toplama araçlarına ilişkin doküman incelemesi yapılmıştır. Doküman incelemesi sonunda literatürde var olan başarı testlerinin Etkin Vatandaşlık öğrenme alanına ilişkin bölümleri tespit edilmiş ve araştırmada kullanılan başarı testi araştırmacı tarafından geliştirilmiştir. Ayrıca araştırmada veri toplama aracı olarak kullanılan başarı testinin geliştirilmesi aşamasında uzman görüşlerine başvurulmuştur. Uzmanlardan başarı testinde

bulunan sorulara yönelik olumsuz bir dönüt alınmamıştır. Araştırmada, deneysel müdahale öncesinde sosyal bilgiler öğretmeni ile deneysel müdahalenin hazırlanması ve uygulanması üzerine görüşmeler yapılmıştır.

Karma yöntem araştırma desenleri Creswell (2014) tarafından, yakınsayan desen, açımlayıcı desen, keşfedici desen, gömülü desen, dönüştürücü desen ve çok aşamalı desen olmak üzere altı tip olarak sınıflandırılmaktadır. Bu araştırmada karma araştırma desenlerinden gömülü karma desen kullanılmıştır. Gömülü karma desen, nicel veya nitel araştırma desenlerinden birini temel alıp, diğer desenin (nitel veya nicel) gömülmesidir. Gömülü desenin arkasındaki nedenler arasında tek veri setinin yeterli olmaması, farklı soruların cevaplanmasının gerekliliği ve her farklı tipteki sorunun farklı veri seti gerektirmesi vardır (Korkmaz, 2018). Gömülü desenin en yaygın uygulama biçimi araştırmacının daha büyük bir desen içerisine farklı soruları cevaplamak amacıyla ilave veri kümelerini dâhil etmesi (gömmesi) durumudur. Deneysel desenin özelliklerini desteklemek amacıyla, nitel bir araştırmayı nicel bir deneyin içine gömerler (Creswell vd., 2009). Bu çalışmada nicel verilere ek olarak, deneysel sürece ve ölçme aracı geliştirmeye ilişkin nitel veriler dâhil edilmiş olup gömülü araştırma deseninin hem deneysel biçimi hem de ölçme aracı geliştirme biçimi kullanılmıştır. Araştırmada kullanılan gömülü karma desenin özeti aşağıda Şekil 8’de verilmiştir.

Şekil 8. Araştırmada Kullanılan Gömülü Karma Desen



Araştırmanın Nicel Boyutu

Araştırmanın nicel boyutunda yarı deneysel desenlerden ön test-son test kontrol gruplu desen (ÖSKD) tercih edilmiştir. Deneysel desenler, değişkenler arasındaki neden-sonuç ilişkilerini belirlemeyi hedefleyen araştırma desenleridir. Araştırmacı bu amacını gerçekleştirmek için deneysel değişkenleri (bağımsız değişkenleri) manipüle eder, iç geçerliliği korumak için dışsal değişkenleri kontrol altına alır ve bağımlı değişkenler üzerinde ölçme yapar (Gall & Borg, 1989; Kerlinger, 1973, Akt., Büyüköztürk, 2010). Diğer bir ifadeyle, deneysel araştırmalar sistematik bir yöntemle bir müdahalenin belirli bir sorunu çözmede ne kadar etkili olacağını belirlemek, bağımlı ve bağımsız değişkenler arasında bulunan neden-sonuç ilişkisini test etmek amacıyla kullanılır (Özmen & Karamustafaoğlu, 2019). Deneysel araştırmalar sayesinde araştırmada değişimi araştırılan değişkendeki herhangi bir farklılığın deneysel uygulama sonucunda oluştuğu iddia edilebilir (Keppel & Wickens, 2004, Koçak, 2019).

Eğitim araştırmalarında araştırmacıların tam deneysel çalışmalar yapmaları genellikle mümkün değildir. Bu durumun arkasındaki neden ise okul ve sınıf ortamlarında kişilerin gruplara yansız atanmasının imkânsız olmasıdır. Diğer bir deyişle, tam deneysel ve yarı deneysel desen arasındaki en önemli fark katılımcıların gruplara rastgele atanmaması veya atanamaması durumudur (Koçak, 2019; Özmen, 2014). Bu nedenle bu araştırmada da yarı deneysel desen kullanılmıştır.

Birçok deneysel araştırmada kendiliğinden oluşmuş gruplarla (sınıf vb.) çalışılması gerektiğinde tam deneysel desen yerine bu desen kullanılmaktadır. Tam deneysel desenlerin ardından bilimsel olarak en çok kabul gören desenlerdir. Farklı öğretim yöntemlerinin etkisi araştırıldığında kullanımı uygun ve yaygındır. Bu desen ‘olabilenin en iyisi’ olarak değerlendirilmelidir (Creswell, 2014; Fraenkel vd., 2012; Karasar, 2007; Koçak, 2019).

Araştırmada yukarıda ifade edilen nedenlerle ön test-son test kontrol gruplu yarı deneysel desen kullanılmıştır. Ön test-son test kontrol gruplu yarı deneysel desen, sosyal bilimlerde yaygın kullanılan karışık bir desendir. Katılımcılar, deneysel işlemde önce ve sonra bağımlı değişkenle ilgili olarak ölçülürler. Ön test-son test kontrol gruplu desen, bir ilişkili desendir. Çünkü aynı kişiler bağımlı değişken üzerinde iki kez ölçülürler. Bununla birlikte, farklı deneklerden oluşan deney ve kontrol gruplarının ölçümlerinin karşılaştırılması nedeniyle de ön test-son test kontrol gruplu desen ilişkisizdir. Bu nedenle, ön test-son test kontrol gruplu desen karışık bir desendir (Büyüköztürk, 2007; Cohen vd., 2007).

Ön test-son test kontrol gruplu desen kullanılan araştırmalarda araştırılan konu üzerinde etkisi merak edilen bağımsız değişken katılımcılara uygulanır. Katılımcıların uygulanan bağımsız değişkene verdikleri tepkiler belirli ölçme araçlarıyla saptanır ve değişkenler

arasındaki neden-sonuç ilişkileri belirlenir (Karasar, 2007). Bu desende başlangıçta yansız atama yapılmayan/yapılamayan grupların hangisinin uygulama, hangisinin kontrol grubu olacağına yansız atama yoluyla karar verilir. Bu desenin en büyük dezavantajı olan uygulama öncesinde grupların birbirleriyle eşit olmama ihtimallerinin yüksek olmasını ortadan kaldırmak için katılımcıların benzer özellikte olmasına dikkat edilir (Koçak, 2019). Araştırmanın deneysel deseninin görünümü Şekil 9’da verilmiştir.

Şekil 9. Araştırmada Uygulanan Deneysel Desen

Grup	Öntest	Müdahale	Sontest
•Deney Grubu	•Etkin Vatandaşlık Başarı Testi •Sosyal Bilgiler Tutum Ölçeği	•Yassı Stanley Projesi’ne dayalı öğretim	•Etkin Vatandaşlık Başarı Testi •Sosyal Bilgiler Tutum Ölçeği
•Kontrol grubu	•Etkin Vatandaşlık Başarı Testi •Sosyal Bilgiler Tutum Ölçeği	•Mevcut öğretim programına göre belirlenen etkinliklere dayalı öğretim	•Etkin Vatandaşlık Başarı Testi •Sosyal Bilgiler Tutum Ölçeği

Şekil 9’a bakıldığında, araştırmada kullanılan deneysel yöntemde, deney ve kontrol grubu öğrencilerine ön test ve son test olarak; “Etkin Vatandaşlık Başarı Testi” ve “Sosyal Bilgiler Tutum Ölçeği” uygulanmıştır. Deney grubu için Yassı Stanley Projesi’ne dayalı öğretim tasarlanmıştır. Kontrol grubunda ise dersin öğretmeni tarafından mevcut öğretim programına göre belirlenen etkinlikler kullanılmıştır.

Araştırmanın Değişkenleri

Araştırmada bağımsız değişken, deney grubu öğrencilerine uygulanan “Yassı Stanley Projesi’nin kullanımı” olarak belirlenmiştir. Araştırmanın bağımlı ve bağımsız değişkenleri Şekil 10’da verilmiştir.

Şekil 10. Araştırmanın Değişkenleri

Grup	Bağımlı değişken	Bağımsız Değişken
•Deney Grubu	•Akademik Başarı •Tutum	•Yassı Stanley Projesi’ne dayalı öğretim
•Kontrol grubu	•Akademik Başarı •Tutum	•Mevcut öğretim programına göre belirlenen etkinliklere dayalı öğretim

Şekil 10'a göre araştırmanın bağımlı değişkenleri, deney grubu ve kontrol grubunda akademik başarı ve tutum olarak belirlenmişken araştırmanın bağımsız değişkenleri deney grubunda Yassı Stanley Projesi'ne dayalı öğretim, kontrol grubunda ise mevcut öğretim programına göre belirlenen etkinlikler olarak belirlenmiştir.

Araştırmanın Nitel Boyutu

Araştırmanın nitel boyutunda temel nitel araştırma deseni kullanılmıştır. Nitel araştırmaların tamamı insanların sosyal yaşamları içerisinde deneyimlerine bağlı olarak anlamları nasıl oluşturdukları ile ilgilenir. Eğitim, yönetim, sağlık, sosyal hizmetler, danışma, ticaret ve benzeri uygulamalı alanlarda yaygın bir şekilde kullanılan temel nitel araştırmaların ana amacı da bu anlamları keşfetmek ve yorumlamaktır. İnsanlar yaşadıkları dünyayı deneyimledikçe anlamları oluşturur (Merriam, 2009). Bu bağlamda insanların hayatlarını nasıl yorumladığı, dünyalarını nasıl yapılandırdıkları ve deneyimlerine ne anlam kattıkları temel nitel araştırmaların merkezini oluşturmaktadır. Temel nitel araştırmalarda, veriler genellikle gözlemler, görüşmeler veya doküman analizi gibi yöntemlerle toplanır. Bu araştırmada sosyal bilgiler dersinde Yassı Stanley Projesi ile ilgili 5. Sınıf öğrencilerinin ve sosyal bilgiler öğretmeninin görüşlerini ortaya koymak amacıyla görüşmeler gerçekleştirilmiştir. Merriam'ın (2009) belirttiği gibi temel nitel araştırmada ana amaç bir olguyu, bir süreci ve insanların bakış açıları ile dünya görüşlerini, daha da ötesi bu özelliklerin tümünü keşfetmek ve anlamaktır. Bu sebepten dolayı araştırma, temel nitel desen şeklinde yapılandırılmıştır.

Çalışma Grubu

Bu araştırmanın çalışma grubunu 2017-18 eğitim-öğretim yılı bahar yarısında Niğde il merkezinde bir ortaokulda öğrenim görmekte olan 44 5. sınıf öğrencisidir. Araştırmanın yapıldığı okul araştırmaya gönüllü katılmak isteyen sosyal bilgiler öğretmenlerinin çalıştıkları okullar arasından seçkisiz örnekleme yöntemi ile seçilmiştir. Seçkisiz atamada aralarında seçim yapılacak her birim eşit seçilme şansına sahiptir. Seçilecek tüm grupların eşit şansa sahip olması evrene dair değerlerin daha güçlü tahmin edilmesini sağlayacaktır. Dolayısıyla seçkisiz örnekleme yöntemleri temsil edicilik bakımından diğer örnekleme yöntemlerinden daha güçlüdür (Büyüköztürk, 2013).

Niğde ili Merkez ilçesinde görev yapan öğretmenlere projeyi tanıtıcı bir yazı gönderilmiş ve projeye katılmaya gönüllü olan öğretmenlerin araştırmaya dönüş yapması istenmiştir. Projeye katılmaya gönüllü olan ve araştırmacıya buna ilişkin dönüş yapan öğretmenler arasından seçkisiz örnekleme yöntemi ile bir ortaokul seçilmiştir. Okulda bulunan tüm beşinci sınıflara Etkin Vatandaşlık Başarı Testi ön test olarak uygulanmış ve bu beşinci

sınıflardan birbirine denk olduğu saptanan iki sınıftan biri yine seçkisiz olarak deney grubu diğeri ise kontrol grubu olarak belirlenmiştir. Her iki grupta da toplam 22 öğrenci bulunmaktadır.

Deney ve Kontrol Grubunun Denkliğinin İncelenmesi

Bu çalışmada grupların aşağıdaki maddeler açısından denk olması gerekmektedir:

- * Deney ve kontrol grubu öğrencilerinin aynı okulun farklı şubelerinde bulunması
- * Öğrencilerin Etkin Vatandaşlık Başarı Testi (EVABT) ön test puanları

Deney ve kontrol gruplarının denkliğinin incelenmesinde ele alınan bir ölçüt, öğrencilere uygulanan EVABT ön test sonuçlarının incelenmesidir. Deney ve kontrol gruplarına ön test olarak EVABT uygulanmış ve grupların ortalama puanları arasındaki farkın anlamlı olup olmadığına bakılmıştır. Gruplar arasındaki anlamlılığı ölçmek amacıyla bağımsız gruplar t-Testi uygulanmıştır. Analiz sonuçlarından elde edilen bulgular Tablo 4’te verilmiştir.

Tablo 4. Deney ve Kontrol Grubu Öğrencilerinin EVABT Ön Test Puanlarının Bağımsız Gruplar t-Testi Sonuçları

Gruplar	N	$\bar{x}$	ss	t	sd	p
Deney	22	0.69	.13			
Kontrol	22	0.66	.13	.905	42	.37

Deney ve kontrol grubunun öntest puan ortalamaları sırasıyla $\bar{x}=0,69$ ve $\bar{x}=0.66$ olarak bulunmuştur. Yapılan bağımsız örneklem t-Testi sonucunda bu iki grup arasında istatistiksel olarak farklılık bulunmamıştır ($t=0.905$, $p>0.05$; $p=0.37$). Bu durum, EVABT’ye yönelik deney ve kontrol grubu öntest puan ortalamalarının istatistiksel olarak birbirinden farklı olmadığına kanıttır. Diğer bir deyişle, bu sonuç deney ve kontrol grubu öğrencilerinin uygulama öncesi bilgi seviyelerinin benzer olduğunu göstermektedir.

Veri Toplama Araçları

Bu araştırmada, araştırma sorularına cevap bulabilmek amacıyla Etkin Vatandaşlık Akademik Başarı Testi, Sosyal Bilgiler Dersi Tutum Ölçeği, Yassı Stanley Görüşme Formu 1, Yassı Stanley Görüşme Formu 2 ve gözlem notları kullanılmıştır.

Etkin Vatandaşlık Akademik Başarı Testi

Sosyal Bilgiler dersi Etkin Vatandaşlık öğrenme alanında Yassı Stanley Projesi ile gerçekleştirilen öğretimin öğrencilerin akademik başarılarına etkisini incelemek amacıyla bir akademik başarı testi geliştirilmiştir.

Başarı testi oluşturulurken öncelikle uygulanması esnasında Yassı Stanley Projesi'nin kullanılacağı Etkin Vatandaşlık öğrenme alanı ayrıntılı biçimde incelenmiştir (MEB, 2017). Etkin Vatandaşlık öğrenme alanında bulunan kazanımlar Tablo 5'te belirtilmiştir.

Tablo 5. Sosyal Bilgiler 5. Sınıf Etkin Vatandaşlık Öğrenme Alanında Yer Alan Kazanımlar

Kazanımlar	Kazanım Açıklamaları
SB.5.6.1.	Çevresindeki toplumsal ihtiyaçlar ile bu ihtiyaçların karşılanması
SB.5.6.2.	Yaşadığı yerin yönetim birimlerinin temel görevlerini açıklar.
SB.5.6.3.	Temel hakları ve bu hakları kullanmanın önemini açıklar.
SB.5.6.4.	Bayrak ve İstiklâl Marşı gibi millî egemenlik ve bağımsızlık

Etkin Vatandaşlık öğrenme alanında bulunan kazanımlar doğrultusunda bir belirtke tablosu hazırlanmıştır (Atılğan vd., 2000; Özçelik, 2010; Tekin, 2003). Belirtke tablosuna ilişkin Niğde ili merkez ortaokullarında görev yapan üç sosyal bilgiler öğretmeninin görüşleri alınmıştır. Belirtke tablosunda soruların bilişsel alan basamaklarına göre dağılımda sosyal bilgiler öğretmenlerinin görüşleri dikkate alınmıştır. Hazırlanan belirtke tablosu Tablo 6'da sunulmuştur.

Tablo 6. Belirtke Tablosu

KAZANIMLAR	BİLİŞSEL ALAN BASAMAKLARI						
	Hatırlama	Anlama	Uygulama	Analiz Etme	Değerlendirme	Yaratma	Toplam
1.KAZANIM (Çevresindeki toplumsal ihtiyaçlar ile bu ihtiyaçların karşılanması için hizmet veren kurumları ilişkilendirir.)	3	9					12
2.KAZANIM (Yaşadığı yerin yönetim birimlerinin temel görevlerini açıklar.)	2	1					3
3. KAZANIM (Temel hakları ve bu hakları kullanmanın önemini açıklar.)	4	5					9
4. KAZANIM (Bayrak ve İstiklâl Marşı gibi millî egemenlik ve bağımsızlık sembollerine değer verir.)	4	2					6
TOPLAM	13	17					30

Belirtke tablosu göz önüne alınarak 30 maddelik bir başarı testi hazırlanmıştır. Soruların hazırlanmasında Sosyal Bilgiler Öğretim Programına uygun hazırlanmış olan bazı kitaplardan (Bilfen Yayıncılık, 2017; Netbil Yayınları, 2017; Özdamarlar, 2017) faydalanılmıştır. Hazırlanan bu 30 aday soruyu Niğde Ömer Halisdemir Üniversitesi Eğitim Bilimleri Bölümü'nden iki öğretim üyesi, Türkçe Eğitimi alanından iki öğretim üyesi ve Niğde ili merkez ortaokullarında görev yapan üç sosyal bilgiler öğretmeni incelemişlerdir. Bu incelemeler sırasında dikkat edilen hususlar soruların Sosyal Bilgiler Programına uygun olup olmadığı, öğrencilerin seviyesine uygun olup olmadığı ve dil ve içerik açısından doğru olup olmadığı olmuştur. Uzman görüşleri dikkate alınarak hazırlanmış olan aday sorularda bir elemeye gidilmemiştir. Ancak düzeltmeler yapılmıştır.

Taslak EVABT (EK-1), geçerlik ve güvenirlik hesaplarının yapılabilmesi için Niğde İl merkezinde yer alan üç ortaokulda 6. Sınıf düzeyinde öğrenim gören toplam 252 öğrenciye uygulanmıştır. Başarı testinin pilot çalışması için gerekli grubun büyüklüğü ile ilgili kesin ve net bir rakam yoktur (Özçelik, 2010). Grubun büyüklüğüne ilişkin olarak 120 ile 400 ve 200 ile 400 arası bir sayının uygun olacağı belirtilmiştir (Gömleksiz & Kan, 2012). Dolayısıyla, pilot çalışma için ulaşılan sayı uygun bulunmuştur.

Madde analizi sonucunda her bir maddeye ait madde güçlük ve ayırıcılık indisi elde edilmiştir. Madde analizi sonuçları, Tablo 7'de sunulmuştur.

Tablo 7. EVABT Maddelerine İlişkin Madde Analizi Sonuçları

Maddeler	Güçlük indisi	Ayırıcılık gücü indisi	Madde varyansı
1	0,74	0,44	0,19
2	0,56	0,65	0,25
3	0,78	0,41	0,17
4	0,75	0,44	0,19
5	0,76	0,46	0,18
6	0,74	0,49	0,19
7	0,68	0,49	0,22
8	0,79	0,40	0,17
9	0,85	0,24	0,13
10	0,68	0,60	0,22
11	0,79	0,38	0,16
12	0,59	0,74	0,24
13	0,52	0,78	0,25
14	0,54	0,75	0,25
15	0,65	0,63	0,23
16	0,68	0,59	0,22
17	0,61	0,63	0,24
18	0,81	0,32	0,15

Tablo 7 (Devamı)

19	0,50	0,59	0,25
20	0,41	0,30	0,24
21	0,70	0,54	0,21
22	0,57	0,66	0,25
23	0,65	0,51	0,23
24	0,62	0,71	0,24
25	0,60	0,68	0,24
26	0,66	0,56	0,22
27	0,68	0,63	0,22
28	0,46	0,53	0,25
29	0,71	0,54	0,20
30	0,65	0,57	0,23

Bir test maddesinin güçlüğü, doğru cevap sayısının tüm testi cevaplayanların sayısına oranıdır. Bir maddeyi grubun büyük kısmı cevaplamışsa bu madde kolay bir maddedir. Böyle bir maddenin güçlüğü 1'e yakındır. Tam tersine, bir maddeyi grubun büyük kısmı yanlış cevaplamışsa bu madde zor bir maddedir. Böyle bir maddenin güçlüğü ise 0'a yakındır. Testin bütün düzeydeki bireyleri ölçebilmesi için madde güçlük indislerinin 0,10 ile 0,90 arasında veya 0,20 ile 0,80 arasında değişebileceğine dair görüşler bulunmaktadır (Özçelik, 2010). Bu bilgilerin ışığında, EVABT madde analizi sonuçlarına göre testteki maddelerin kabul edilebilir değerler arasında olduğu görülmüştür. EVABT'nin madde güçlük indisi 0,41 ile 0,85 arasında değişmektedir.

Bir maddenin ayırıcılık gücü indisi ise bir test maddesine üst grupta cevap verenlerin yüzdesi ile alt grupta cevap verenlerin yüzdesi arasındaki farktır. Madde ayırıcılık indisi ile ilgili sınır değerler Tablo 8'de verilmiştir (Gömleksiz & Kan, 2008; Tekin, 2003).

Tablo 8. Madde Ayırıcılık Gücü İndisi Değerleri

Maddenin Ayırıcılık Gücü İndisi	Maddenin Değerlendirilmesi
.40 ve üstü	Çok iyi bir madde / Olduğu gibi teste alınabilir
.30 ile .39 arası	Oldukça iyi bir madde / Düzeltme yapmadan da kullanılabilir
.20 ile .29 arası	Gözden geçirilmesi gereken bir madde / Düzeltildikten sonra teste alınabilir
.19 ve altı	Çok zayıf bir madde / Testten çıkarılmalı

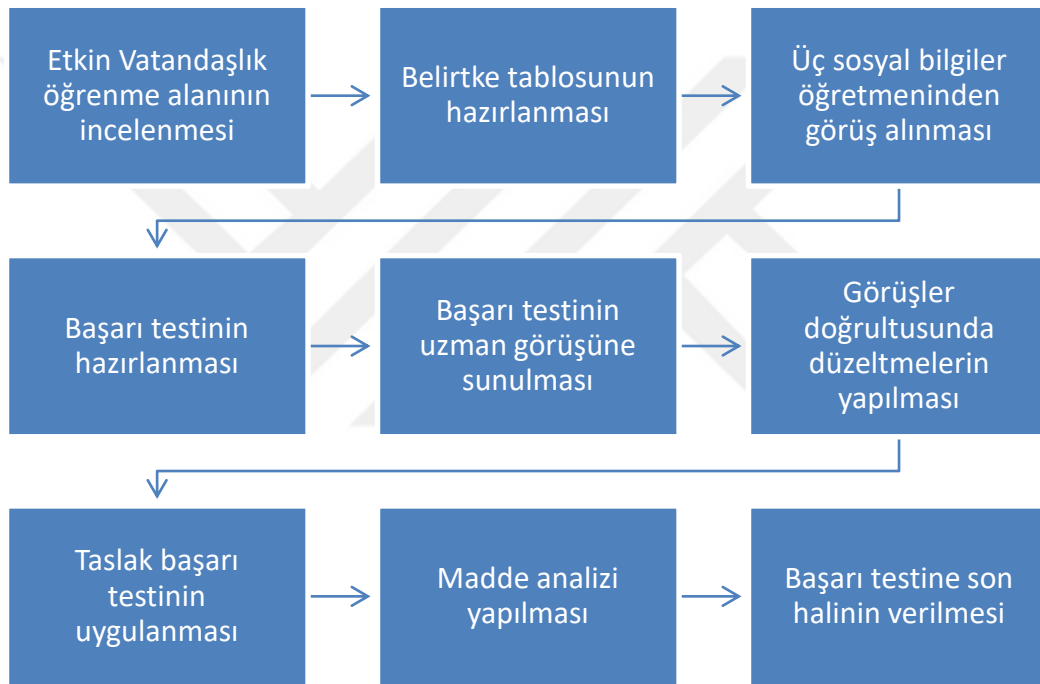
Bu bilgiler ışığında, EVABT'nin madde analizi sonuçlarına göre 9. madde dışındaki tüm maddelerin madde ayırıcılık gücü indisi değerlerinin kabul edilebilir olduğu görülmüştür. 9. madde dışındaki maddelerin ayırıcılık gücü indisi değerlerinin 0,30 ile 0,78 arasında

değişmektedir. 0.24 değerinde olan 9. madde ise düzeltilerek başarı testine dâhil edilmiştir. Testin ortalama gücülüğü 0.66 olarak belirlenmiştir.

EVABT'nin güvenilirliği için Kuder Richardson-20 (KR-20) hesaplaması kullanılmıştır. Bu hesaplama sonucunda elde edilen değer 0 ile 1 arasında değişmektedir. Değerin 1'e yakın olması testin iç tutarlılığının yüksek olduğunu, değer 0'a yakın olması ise test maddelerinin birbirleri ile tutarsız olduğunu göstermektedir (Kan, 2008). Yapılan analiz sonrasında başarı testinin KR-20 değerinin 0.79 olduğu ve testin güvenilir olduğu görülmüştür.

EVABT'nin düzenlenmiş son hâli EK-2'de verilmiştir. EVABT'nin geliştirilme sürecini özeti Şekil 11'de sunulmuştur.

Şekil 11. EVABT'nin Geliştirilme Sürecini Özeti



Sosyal Bilgiler Dersi Tutum Ölçeği

Araştırmada 5. sınıf öğrencilerinin sosyal bilgiler dersine yönelik tutumlarında Yassı Stanley Projesi'nin etkisinin incelenmesi amacıyla veri toplama aracı olarak Gömleksiz ve Kan (2013) tarafından geliştiren Sosyal Bilgiler Dersi Tutum Ölçeği (SBDTÖ) kullanılmıştır. Ölçek, “1: Hiç Katılmıyorum”, “2: Katılmıyorum”, “3: Kısmen Katılıyorum”, “4: Katılıyorum” ve “5: Kesinlikle Katılıyorum” biçiminde beşli Likert tipinde, 14’ü olumlu, 15’i olumsuz toplam 29 maddeden oluşmaktadır. Maddelerin faktör analizine uygunluğunu belirlemek amacıyla KMO (.96) ve Bartlett testi (8.990) değerleri hesaplanmış ve chi-square değeri ($p=0.000$) anlamlı bulunmuştur. Analiz sonucunda sevmeye ($\alpha=.87$), yarar ($\alpha=.88$), ilgi ($\alpha=.77$), istek ($\alpha=.76$) ve güven ($\alpha=.74$) olarak isimlendirilen beş faktör belirlenmiştir. Beş faktörlü ölçeğin açıkladığı toplam varyans yüzde 55.95’tir ve maddelerin faktör yükleri. 48 ile. 78 arasında değişmektedir

(Gömlüksiz & Kan, 2013). Gömlüksiz ve Kan (2013) tarafından geliştirilen bu tutum ölçeği çok sayıda araştırmada (Bkz. Öztürk & Korkmaz, 2020; Tosun & Nalçacı, 2023; Zengin & Ulaş, 2021) kullanıldığından dolayı bu araştırmada pilot çalışması yapılmamıştır.

Yassı Stanley Görüşme Formu 1

Araştırmanın nitel boyutunda gözlem ve görüşme tekniklerinden yararlanarak betimsel analiz yapılmıştır. Stewart ve Cash (1985, s. 7) görüşmeyi, “önceden belirlenmiş ve ciddi bir amaç için yapılan, soru sorma ve yanıtlama tarzına dayalı karşılıklı ve etkileşimli bir iletişim süreci” olarak tanımlamıştır (Yıldırım & Şimşek, 2011). Cohen vd.ne (2007) göre bir araştırmada görüşmenin kullanılmasının üç ana nedeni vardır. Birinci görüşme, araştırma amaçlarını gerçekleştirmek için kullanılan veri toplama yöntemlerinden birisidir. İkinci görüşme ayrıca hipotezleri sınar. Üçüncüsü ise araştırmada kullanılan diğer yöntemleri desteklemek amacıyla kullanılır. Bu durumlardan yola çıkarak bu araştırmada, araştırmacı çalışmanın hipotezlerini sınarken bir veri toplama aracı olarak görüşmeden faydalanmış ve nicel bulguları görüşme ile desteklemiştir. Patton’a (1987) göre üç tür görüşme yaklaşımından bahsedilebilir. Bunlar; sohbet tarzı görüşme, görüşme formu yaklaşımı ve standartlaştırılmış açık uçlu görüşme tarzıdır (Akt., Yıldırım & Şimşek, 2011). “Görüşme formu yöntemi, benzer konulara yönelmek yoluyla değişik insanlardan aynı tür bilgilerin alınması amacıyla hazırlanır” (Patton, 1987, s. 111; Akt., Yıldırım & Şimşek, 2011). Görüşme formu yönteminde, araştırmacı, görüşme esnasında soruların yapısını ve sırasını gerektiğinde değiştirebilir, bazı soruları formdan çıkartabilir ya da başka sorular ekleyebilir (Yıldırım & Şimşek, 2011). Araştırma problemi ile ilgili tüm boyutların ve soruların kapsanması için bu araştırmada, görüşme formu yaklaşımı kullanılmıştır.

Nitel araştırmalarda kullanılan üç tür görüşme vardır: yapılandırılmamış, yarı-yapılandırılmış ve yapılandırılmış. Yapılandırılmamış görüşmeler, kısıtlanmadıkları için diğer görüşme türlerinden en belirgin şekilde ayrılan görüşmedir. Araştırmacının, bir görüşme sırasında belirli bir soru listesi veya bir düzen yerine daha esnek bir yaklaşım benimsediği bir görüşme tekniğidir. Bu yöntemde, katılımcıya özgürce düşüncelerini ifade etme fırsatı verilir ve konuşma akışına göre yeni sorular sorulabilir. Araştırmacı, katılımcının deneyimlerini, düşüncelerini ve duygularını daha ayrıntılı bir şekilde anlamak için geniş bir açık uçlu soru yelpazesi kullanır. Yapılandırılmamış görüşmelerde araştırmacı, katılımcının deneyimlerini ve bakış açılarını daha derinlemesine keşfetmek için yönlendirici sorular sormakla birlikte, katılımcıya genellikle daha fazla serbestlik tanır. Bu, katılımcının düşüncelerini serbestçe ifade etmesine ve belki de beklenmedik veya önemli bilgileri paylaşmasına olanak tanır (Creswell, 2014; Dömbekci & Erişen, 2022; Punch, 2005). Yapılandırılmamış görüşmedeki esneklik

olumlu olabilirken verilerin analizinde araştırmacının zorluk yaşamasına neden olabilir (Yıldırım & Şimşek, 2011).

Yapılandırılmış görüşmede ise araştırmacı belirli bir konu hakkında önceden belirlenmiş soruları katılımcılara standartlaştırılmış şekilde ve belli bir düzende sorar. Bu şekilde, katılımcıların yanıtları daha kolay karşılaştırılabilir hâle gelir ve daha tutarlı bir veri seti elde edilir. Araştırmacı, katılımcıların yanıtlarını doğrudan kaydedebilir veya bir anket formunda yanıtları işaretlemesini isteyebilir (Creswell, 2014; Punch, 2005; Yıldırım & Şimşek, 2013). Bu görüşme türünde, toplanan verilerin kategorileştirilmesi daha kolaydır. Ancak yüzeysel ve tek tip veri elde edilir (Dömbekci & Erişen, 2022).

Yarı-yapılandırılmış görüşmede ise araştırmacının görüşme sürecinde hem yapılandırılmış hem de yapılandırılmamış öğeleri birleştirir. Araştırmacı, belirli bir konu veya araştırma alanıyla ilgili önceden belirlenmiş bazı ana soruları içeren bir görüşme formu oluşturur. Araştırmacı, önceden belirlenmiş soruları sormakla birlikte, soru üzerinde değişiklik yapabilir, yeni soru ekleyebilir ya da soru çıkartabilir (Dömbekci & Erişen, 2022; Karataş, 2017; Yıldırım & Şimşek, 2011). Bu, katılımcının deneyimlerini daha geniş bir şekilde ifade etmesine ve araştırmacının daha fazla bilgi edinmesine olanak tanır (Creswell, 2014).

Bu araştırmada, deney grubu öğrencilerinin ve grubun sosyal bilgiler öğretmeninin Yassı Stanley Projesi hakkındaki detaylı görüşlerini elde etmek amacıyla yarı-yapılandırılmış görüşme tekniği kullanılmış ve araştırmacı Yassı Stanley Görüşme Formu 1 ve Yassı Stanley Görüşme Formu 2 olmak üzere iki tane yarı-yapılandırılmış görüşme formu geliştirmiştir. Bu doğrultuda, Yassı Stanley Görüşme Formu 1, deney grubu öğrencilerinin uygulanan proje hakkındaki görüşlerini almak için öğrencilere, Yassı Stanley Görüşme Formu 2 ise sosyal bilgiler ders öğretmeninin uygulanan proje hakkındaki görüşlerini almak için ders öğretmenine uygulanmıştır.

Araştırmada deney grubu öğrencileri ile gerçekleştirilen bireysel görüşmelerde Yassı Stanley Görüşme Formu 1 kullanılmıştır (Bkz. Ek-6). Görüşme soruları geliştirilirken öncelikle konu uzmanlarının görüşlerine başvurularak ölçme aracının kullanılacağı amaç için uygun olup olmadığına ilişkin görüş alınır. Daha sonra uzmanın eleştirileri doğrultusunda test yeniden gözden geçirilir ve hazırlanır (Özgüven, 1998). Bu nedenle hazırlanan yarı yapılandırılmış görüşme formunda yer alan soruların içerik-kapsam geçerliliğini sağlamak için uzman görüşüne başvurulmuştur. İçerik-kapsam geçerliliği, ölçüm aracının uzman görüşlerine dayalı olarak değerlendirilerek, ölçmek istediği kavramı doğru bir şekilde yansıttığını ve dengeli bir biçimde temsil ettiğini belirleme sürecini ifade eder (Özgüven, 1998; Şencan, 2005). Uzmanlardan alınan dilbilgisi ile ilgili alınan görüşler doğrultusunda görüşme sorularında

gerekli düzenlemeler yapılmıştır. Ardından görüşme yapılacak gruptaki öğrencilerle aynı yaşta olan gönüllü iki öğrenciye sorular okutulup soruların anlaşılır olup olmadığına bakılarak görüşme sorularına son şekli verilmiştir. Görüşme formunun son hâli dört sorudan oluşmuştur.

Yassı Stanley Görüşme Formu 2

Araştırmada deney grubunun sosyal bilgiler öğretmeni ile gerçekleştirilen bireysel görüşmede Yassı Stanley Görüşme Formu 2 kullanılmıştır (Bkz. Ek-6). Yassı Stanley Görüşme Formu 2'nin geliştirme sürecine benzer şekilde alanyazından yararlanarak araştırmanın kapsamına uygun soruların yer aldığı taslak bir görüşme formu geliştirilmiştir. Araştırma soruları dikkate alınarak hazırlanan taslak formdaki soruların yapılan araştırma ile ilgili olması, örneklem grubun seviyesine göre olması ve cevap verebilecekleri kolaylıkta olmasına dikkat edilmiştir. Soruların sıralanmasında genelden öze doğru sorular sıralanmıştır. Hazırlanan görüşme formu iki alan uzmanı, iki sosyal bilgiler öğretmeni ve bir dil uzmanına kontrol ettirilmiştir. Uzmanlardan dilbilgisi ile ilgili dönütler alınmıştır. Bu doğrultuda görüşme sorularında gerekli düzenlemeler yapılmış ve görüşme sorularına son şekli verilmiştir. Görüşme formunun son hâli beş sorudan oluşmuştur.

Gözlem Notları

Bu araştırmanın nitel boyutunun verileri aynı zamanda araştırmacının tuttuğu gözlem notlarını da içermektedir. Gözlem, çevremizde meydana gelen olayları anlamak ve onlara bağlam vermek için yapılır. Gözlem yöntemi, bir ortamda ya da kurumda meydana gelen davranışları ayrıntılı olarak tanımlamak amacıyla kullanılır. Belirli bir kimse, yer, olay, nesne ve duruma ilişkin veri elde etmeyi amaçlar (Yalçiner, 2006). Gözlem, bireylerin belli konulardaki bilgi, düşünce, tutum ve davranışları ile bunların nedenlerinin araştırılmasında en kısa yoldur (Karasar, 2004). Araştırmacı belirli bir ortamda gerçekleşen bir davranışa karşı detaylı ve zamana yayılmış bir resim ortaya koymayı amaçlıyorsa gözlem yöntemini kullanabilir. Nitel gözlemler, katılımcı olmayan gözlemden tam katılımcı gözleme kadar çeşitli şekillerde uygulanabilir ve gözlemcinin rolleri gözlem yöntemine göre farklılaşır. Gözlemci ile gözlenen arasındaki fiziki yakınlığa göre gözlem dışarıdan gözlem ve katılmalı gözlem olmak üzere ikiye ayrılır. Dışarıdan gözlem bir yüzü aynalı olan camla çevrilmiş deney odalarında dürbün, fotoğraf makinesi ve gizli kamera gibi araçlar kullanılarak deneğin onun haberi olmadan gözlemlemektir. Katılmalı gözlemde ise gözlemci gözlenenlerle birlikte olur (Karasar, 2007). Bu araştırmada, araştırmacı sınıf ortamında öğrencilerle birlikte olup davranışlarını daha yakından anlamak istediğinden dolayı katılmalı gözlem tercih edilmiştir. Gözlem davranışın gerçekleştiği ortamın yapısına göre gözlem doğal ve yapay olmak üzere ikiye ayrılır. Yapay

gözlem, bir araştırmada gerçek insanların veya canlıların gözlemine dayalı verilerin yerine kullanılmak üzere tasarlanmış, yapay olarak oluşturulan verilerin kullanılması anlamına gelir. Laboratuvar ortamında kontrol altında yapılan deneyler, belirli koşulları veya değişkenleri kontrol etmek için kullanılabilir. Doğal gözlem, olayların doğal ortamlarında gözlemlendiği bir veri toplama yöntemidir. Bu tür gözlem, katılımcıların davranışlarını, etkileşimlerini ve olayları laboratuvar koşullarından uzak, gerçek dünya koşullarında gözlemlemeyi amaçlar (Yıldırım & Şimşek, 2011). Bu araştırmada, araştırmacı katılımcıların davranışlarını gerçek dünya koşullarında, diğer bir ifadeyle sınıf ortamında, gözlemlemeyi amaçladığından doğal gözlem türünü kullanmayı tercih etmiştir. Yapılan sürekliliğine göre de gözlem sürekli gözlem ve aralıklı gözlem olarak ikiye ayrılır. Araştırmalarda sürekli gözlem, bir olayın, durumun veya katılımcının belirli bir zaman dilimi boyunca sürekli olarak izlenmesi ve kaydedilmesi anlamına gelir. Aralıklı gözlem ise bir araştırmacının belirli zaman aralıklarıyla olayları, durumları veya katılımcıları izlediği bir gözlem türünü ifade eder. Bu yöntemde, araştırmacı, belli bir süre boyunca düzenli aralıklarla gözlem yapar, verileri kaydeder ve analiz eder (Karasar, 2007; Yıldırım & Şimşek, 2011). Bu araştırmada, araştırmacı Yassı Stanley Projesi'ni uygularken öğrencilerle sürekli bir arada olmak yerine belirli gün ve ders saatlerinde olmayı planlamış olduğundan aralıklı gözlem yapmayı tercih etmiştir.

Uygulama süreci esnasında her derste araştırmacı gözlem notları tutmuştur. Eğer bir araştırmacı, bir davranışın ayrıntılı, kapsamlı ve zaman içindeki gelişimini yakalamak istiyorsa, gözlem yöntemini tercih edebilir. Nitel araştırmada gözlem, sayısal veri üretmekten ziyade araştırma konusunu derinlemesine incelemeye ve ayrıntılı açıklamalar ile tanımlamalara odaklanır (Yıldırım & Şimşek, 2011). Bu doğrultuda araştırmada sınıf ortamı, sınıf içi etkileşim, bilişsel ve devinişsel yapılar, dersin başından sonuna kadar detaylı şekilde, yorumlanmadan not tutmuştur. Gözlem sürecinde not alırken göz önünde bulundurulması gereken bir diğer ilke, herhangi bir olay veya davranışın gözlemlendiği anda hemen not edilmesidir. Gözlenen olaylar ve davranışlar sonradan not edilmeye bırakılırsa, tanımlayıcı verilerde önemli eksiklikler oluşabilir (Yıldırım & Şimşek, 2011). Ancak araştırmacı uygulayıcı rolüne de sahip olduğundan dolayı gözlem notları ders esnasında değil dersten hemen sonra belleğe dayalı olarak tutulmuştur. Toplamda beş tane gözlem notu bulunmaktadır.

Uygulama

Bu bölümde çalışmanın uygulama sürecinde gerçekleştirilen işlemler anlatılmaktadır. Uygulama süreci, uygulama öncesi ön hazırlıklar ve asıl uygulama olmak üzere iki aşamadan meydana gelmektedir.

Uygulama Öncesi Hazırlık Aşaması

Uygulamalara başlamadan önce ön hazırlıklar tamamlanmıştır: Araştırmaya ilk önce öğrencilerin sosyal bilgiler dersine ilişkin tutumlarını ölçmek amacıyla veri toplama aracı olarak kullanılan, Gömleksiz ve Kan (2013) tarafından geliştiren SBDTÖ için kullanım izni alınarak başlanmıştır. Gerekli izin e-posta aracılığı ile alınmıştır. Ölçeğin kullanım izin yazı EK-3'te verilmiştir.

İkinci olarak, araştırmanın yapılacağı öğretmen ve okul seçimi ile devam edilmiştir. Araştırmanın yapıldığı okul araştırmaya gönüllü katılmak isteyen sosyal bilgiler öğretmenlerinin çalıştıkları okullar arasından seçkisiz örnekleme yöntemi ile seçilmiştir. Niğde ili Merkez ilçesinde görev yapan tüm öğretmenlere projeyi tanıtıcı bir yazı gönderilmiş ve projeye katılmaya gönüllü olan öğretmenlerin araştırmaya dönüş yapması istenmiştir. Projeye katılmaya gönüllü olan ve araştırmacıya buna ilişkin dönüş yapan öğretmenlerin arasından seçkisiz örnekleme yöntemi ile Niğde ili Merkez ilçesinde bulunan bir ortaokulda çalışan sosyal bilgiler öğretmeni seçilmiştir.

Araştırmanın yapılacağı okulun seçilmesinden sonra Niğde İl Milli Eğitim Müdürlüğü'nden araştırma için gerekli izinler alınmıştır. Araştırmaya Niğde İl Milli Eğitim Müdürlüğü'nün izin verdiğine dair onay yazısı EK-1'de verilmiştir.

Ardından, yukarıda Etkin Vatandaşlık Başarı Testi adlı başlıkta geliştirilme süreci detaylı açıklanan EVABT geliştirilmiştir.

Daha sonra, araştırmanın deney ve kontrol gruplarını belirlemek amacıyla araştırmanın yapılmasına karar verilen okuldaki tüm 5. sınıf şubelerine EVABT ön test olarak uygulanmıştır. Tablo 9'da ön test uygulanan şubelerin ortalamaları verilmiştir.

Tablo 9. Ön Test Uygulanan Şubelerin Ortalamaları

ŞUBELER	ORTALAMA
A Şubesi	20,95455
B Şubesi	19,00000
C Şubesi	20,17391
D Şubesi	17,90476
E Şubesi	16,04167

Tablo 9'da görüldüğü üzere ortalamaları birbirine en yakın A Şubesi ve C Şubesi çıkmıştır. Analiz sonrasında bu iki şube arasından rastgele olarak A Şubesi Deney Grubu olarak, C Şubesi ise Kontrol Grubu Olarak araştırmaya dâhil edilmiştir. Her iki şubenin öğretmeni de aynı kişidir.

Deney grubu ve kontrol grubu belirlendikten sonra grupların öğretmeni ile birlikte Etkin Vatandaşlık öğrenme alanı detaylı bir şekilde incelenmiş ve her bir öğrenciye verilmek üzere toplamda 22 adet konu belirlenmiştir.

Öğrencilerin kendilerinin Yassı Stanley'lerini içine koyup gönderecekleri zarfların içine konulmak üzere araştırmacı tarafından bir Yassı Stanley Tanıtım Broşürü (EK-6, EK-7) hazırlanmıştır. Broşürde Yassı Stanley Projesi'ni tanıtan ve alan kişinin ne yapması gerektiğini açıklayan bilgiler mevcuttur. Uygulama öncesi hazırlıkların özeti, Şekil 12'de verilmiştir.

Şekil 12. Uygulama Öncesi Hazırlıkların Özeti



Uygulama Aşaması

Daha önceden de belirtildiği üzere Yassı Stanley Projesi hakkında iki sözlü bildiri dışında (Şahan, 2018a; Şahan, 2018b) Türkiye’de yapılmış olan bir bilimsel araştırmaya rastlanmamıştır. Gelecekte yapılacak Yassı Stanley projelerine örnek olması açısından uygulama aşaması detaylı bir şekilde açıklanmış ve Yassı Stanley fotoğraflarının bazıları Ekler Bölümü’nde paylaşılmıştır.

Araştırmacı, öğrencilerle tanıştığı ilk ders saatinde daha önceden hazırlamış olduğu Yassı Stanley Tanıtım Sunusu’nu akıllı tahtada öğrencilere sunmuştur. Öğrencilere araştırmacı tarafından sunulan Yassı Stanley Proje Tanıtım Sunusu EK-7’de verilmiştir. Ardından öğrencilere tanıtım amacıyla birer adet Yassı Stanley kitabı (Brown, 2013) hediye edilmiştir. Araştırmacının Yassı Stanley sunumundan bir kare ve öğrencilere hediye edilen kitap Şekil 13’te bulunmaktadır.

Şekil 13. Araştırmacının Yassı Stanley Sunumu Tanıtımı ve Öğrencilere Hediye Edilen Yassı Stanley Kitabı



Daha önce ders öğretmeni ile birlikte hazırlanmış olan Etkin Vatandaşlık öğrenme alanı konuları (Belediye Başkanı, Vali, Para, İstiklal Marşı, vb.) çekiliş yoluyla öğrencilere dağıtılmıştır. Her bir öğrenciye çekiliş yoluyla çıkan konular Tablo 10’da verilmiştir.

Tablo 10. Her Öğrenciye Ait Konular

ÖĞRENCİ	KONU
Ö1	Belediye Başkanı
Ö2	Muhtar
Ö3	Millî Eğitim Bakanlığı
Ö4	Gençlik ve Spor Bakanlığı

Tablo 10 (Devamı)

Ö5	Din Özgürlüğü
Ö6	İstiklal Marşı
Ö7	Türkçe
Ö8	Aile ve Sosyal Politikalar
Ö9	Tohum Otizm
Ö10	Kaymakam
Ö11	Para
Ö12	Vali
Ö13	Başkent
Ö14	TBMM
Ö15	Özel Hayatın Gizliliği
Ö16	TEMA
Ö17	Emniyet Genel Müdürlüğü
Ö18	Sağlık Bakanlığı
Ö19	Kızılay
Ö20	Çevre ve Şehircilik
Ö21	Bilim Sanayi ve Teknoloji
Ö22	Yeşilay

Tablo 10'da görüldüğü üzere deney grubundaki öğrenciler Ö1, Ö2, ... Ö22 olarak tanımlanmışlardır.

Ardından, öğrencilere onların boyamaları amacıyla Yassı Stanley taslakları (EK-8) dağıtılmıştır. Öğrenciler daha önce ders öğretmeni tarafından yanlarında getirmeleri istenilen kuru boyama kalemleri ile Yassı Stanley'lerini boyamışlardır. Öğrencilerin boyamalarına ait fotoğraflar Şekil 14'te verilmiştir.

Şekil 14. Öğrencilerin Yassı Stanley'leri Boyamalarına Örnekler



Öğrencilerden okul dışında çekilişle aldıkları konularına uygun bir şekilde kendi Yassı Stanley'lerini kime ve hangi adrese yollamaları gerektiği konusunda araştırma yapmaları istenmiştir. Tüm bu tanıtım etkinlikleri bir ders saatinde gerçekleştirilmiştir.

Yassı Stanley Projesi'nin tanıtımından sonraki ders saati esnasında Yassı Stanley'lerin maceraya çıkacakları zarflar hazırlanmıştır. Öğrencilerin her biri ev ödevi olarak Stanley'lerinin postalanacağı adresleri bulmuşlardır. Öğrenciler ders esnasında el yazıları ile Stanley'lerini yolladıkları kişiye ya da kuruma kendilerini ve projeyi tanıtan bir mektup yazmışlar ve onlardan projeye katılmalarını rica etmişlerdir. Sonunda, zarfların içine öğrencinin önceden boyadığı Yassı Stanley taslağı, öğrencinin derste yazdığı mektup ve araştırmacının önceden hazırlamış olduğu Yassı Stanley Tanıtım Broşürü konulmuş ve zarflar kapatılmıştır. Öğrencilerden zarflarını aynı gün içinde postalamaları istenmiştir.

Yassı Stanley'nin Maceraları

Yassı Stanley zarfları postalandıktan bir hafta sonra Stanley'nin gittiği kişi veya kurumlardan e-posta ya da telefon yoluyla dönüşler alınmaya başlanmıştır. E-posta yoluyla ulaşp projeye katılacaklarını bildiren ilk sivil toplum kuruluşu STK, Tohum Otizm Vakfı olmuştur. Telefon yoluyla uygulama öğretmenine ulaşarak projeye katılacaklarını söyleyen ilk resmi kurum ise Sivas Valiliği olmuştur. Yassı Stanley Projesi'nin kullanılmasının yaygınlaştırılması açısından öğretmenlerin Yassı Stanley Projesi'nin tüm sürecini detaylı öğrenmeleri gerektiği düşünülmektedir. Bu yüzden Yassı Stanley Projesi'nin uygulama sürecine ait (Stanley'lerin gittikleri yerlerdeki fotoğrafları, poster hazırlama, sınıf içi sunum) fotoğraflar Ekler Bölümünde verilmiştir. Şekil 15'te Yassı Stanley'nin yaşadığı maceralardan birkaç örnek sunulmuştur.

Şekil 15. *Yassı Stanley'nin gittiği yerlerde yaşadığı maceralardan örnekler (1 ve 2: Niğde Belediyesi; 3 ve 4: Niğde Gençlik ve Spor İl Müdürlüğü)*



Yassı Stanley Maceralarından Örnekler ve Öğrenilenler

Yassı Stanley'lerin gittikleri yerlerde yaşadıkları maceralar ve öğrencilerin Yassı Stanley aracılığıyla öğrendiklerinden bazıları aşağıda verilmiştir.

Etkin Vatandaşlık öğrenme alanının kazanımlarına göre öğrenciler belediye başkanının ve belediyenin görevlerini bilir. Öğrenci tarafından Niğde belediye başkanına yollanan Yassı Stanley belediye başkanı ile toplantılara katılmış, yol çalışmalarında görev almış, çevre vergisi ve su faturası ödemiş, geri dönüşüm için ayrıştırmayı öğrenmiş, hatta Anneler Günü'nde annelere çiçek dağıtmıştır. Kendisi belediyenin yaptığı işlerde aktif rol alamayacağından öğrencinin yerine Yassı Stanley belediyeye gitmiş ve yaparak yaşayarak belediyenin görevlerini öğrenmiştir.

Etkin Vatandaşlık öğrenme alanının kazanımlarına göre öğrenciler valinin ve valiliğin görevlerini bilir. Öğrenci tarafından Niğde valisine yollanan Yassı Stanley vali bey ve hanımefendi ile basın çalışanlarına yapılan kokteyle katılmış, açılışlara iştirak etmiş, 19 Mayıs yürüyüş kortejinde yer almış ve ihtiyaç sahiplerine ücretsiz kıyafet dağıtan Sevgi Mağazası'nı ziyaret etmiştir. Kendisi valiliğin yaptığı işlerde aktif rol alamayacağından öğrencinin yerine Yassı Stanley valiliğe gitmiş ve yaparak yaşayarak valinin ve valiliğin görevlerini öğrenmiştir.

Etkin Vatandaşlık öğrenme alanının kazanımlarına göre öğrenciler Gençlik ve Spor Bakanlığı'nın sorumluluklarını bilir. Bu kapsamda Yassı Stanley öğrenci tarafından Niğde İl Gençlik ve Spor Müdürlüğüne yollanmıştır. Görevlilerle birlikte Yassı Stanley 19 Mayıs Atatürk'ü Anma Yürüyüşüne katılmış, halk oyunları yarışmasında abilerini ablalarını izlemiş, bisiklet yarışmasında katılanları alkışlamış ve tekvando öğrenen ablalarına tezahüratta bulunmuştur. İl gençlik ve spor müdürlükleri gençler için spor kursları düzenler ve yarışmalar organize eder. Yassı Stanley müdürlüğün görevlerini öğrenmiştir.

Etkin Vatandaşlık öğrenme alanının kazanımlarına göre öğrenciler Aile ve Sosyal Hizmetler Bakanlığı'nın sorumluluklarını bilir. Bu kapsamda Yassı Stanley öğrenci tarafından Niğde Aile ve Sosyal Politikalar Müdürlüğüne yollanmıştır. Müdür Beyle Yeşilburç'ta yeni açılacak olan Kadın Kooperatifi ile ilgili toplantıya katılmış, ihmal edilmiş çocuklar hakkında alınan önlemleri öğrenmiş, koruyucu aile sistemi hakkında bilgi almış ve çocuk işçiliğinin önlenmesi hakkında toplantıya katılmıştır. Bu konular il aile ve sosyal politikalar müdürlüklerinin görevleri arasındadır. Müdürlüğe yaptığı ziyaret sayesinde Yassı Stanley müdürlüğün görevlerini öğrenmiştir.

Etkin Vatandaşlık öğrenme alanının kazanımlarına göre öğrenciler bazı temel insan haklarını öğrenmeleri gerekmektedir. Özel Hayatın ihlal edilmemesi konusunda öğrenci Yassı

Stanley’i bir avukata yollamıştır. Avukata ziyareti esnasında Yassı Stanley özel izin olmadan kolluk güçlerinin kimsenin evine giremeyeceğini, telefonlarını dinleyemeyeceğini ve e-postalarını okuyamayacağını öğrenmiştir.

Etkin Vatandaşlık öğrenme alanının kazanımlarına göre öğrenciler bazı temel insan haklarını öğrenmeleri gerekmektedir. Din Özgürlüğü konusunda öğrenci Yassı Stanley’i bir akrabasına yollamıştır. Bu kişi Yassı Stanley’i Konya’da ve Trabzon’da gezdirmiştir. Bu ziyareti esnasında Yassı Stanley Konya’da Mevlana Türbesi ve Camii’ni ve Aziziye Camii’ni ve Trabzon’da Sümela Manastır’ını gezmiştir. Bu sayede Yassı Stanley Türkiye’de geçmişten günümüze din ve vicdan özgürlüğü olduğunu, insanların farklı dinlere inandığını ve bunu hoşgörülle karşılamamız gerektiğini öğrenmiştir.

Etkin Vatandaşlık öğrenme alanının kazanımlarına göre öğrencilerin ülkemizin sembollerini öğrenmeleri gerekmektedir. Başkent konusunda öğrenci Yassı Stanley’i Ankara’da yaşayan akrabasına göndermiştir. Bu kişi Yassı Stanley’i başkent Ankara’da gezdirmiştir. Bu gezide Yassı Stanley Anıtkabir’i, ODTÜ’yü, Ata Kule’yi ve İlk Meclis’i ziyaret etmiş ve başkenti daha iyi tanımıştır.

Öğrenci Posterleri Hazırlama Süreci

Deney grubu öğrencilerinin Yassı Stanley’leri maceralarından geri döndüklerinde araştırmacı ve öğrencilerin sosyal bilgiler öğretmenini poster hazırlıkları ve sunumlarını konuşmak üzere buluşmuşlardır. Araştırmacı sosyal bilgiler öğretmeninden öğrencilerin konuları hakkında araştırma yaparak sınıfa gelmelerini söylemelerini istemiştir. Öğretmen ayrıca öğrencilerden yanlarında karton, makas, yapıştırıcı ve boyama kalemli bulundurmalarını isteyecektir.

Öğrencilerin posterlerini hazırlamaları için iki ders saati ayrılmıştır. Bu iki ders saatinde ilk önce sosyal bilgiler öğretmenini deney grubu öğrencilerine posterlerini genel olarak nasıl hazırlamaları gerektiğini anlatmıştır. Bu konuda hem araştırmacı hem de öğretmen katı kurallar koymamışlar, öğrencilerin yaratıcılıklarını kullanarak istedikleri şekilde poster hazırlamalarını istemişlerdir. Posterlerin hazırlanması esnasında hem araştırmacı hem de öğretmen öğrencilere ihtiyaç hâlinde yardımcı olmuşlardır. Şekil 16’da posterlerin hazırlanma gününden kareler verilmiştir.

Şekil 16. *Posterin Hazırlanma Gününden Kareler (1: Ders Öğretmeninin Posterlerin Nasıl Hazırlanması Gerektiği Hakkında Anlatım Yaparken; 2: Araştırmacının Posterlerini Kontrol Ederken*



Öğrenci Posterlerinin Sunumları

Öğrencilerin poster sunumları toplam üç ders saati sürmüştür. Öğrenciler kendi Yassı Stanley'lerinin maceralarını anlatırken öğrencilerin sosyal bilgiler öğretmenleri de gerek ve ihtiyaç duyduğu yerde sunumlara katılmış ve konuları düz anlatım ve soru-cevap yöntemleriyle anlatmıştır. Şekil 17'de poster sunum gününden kareler verilmiştir.

Şekil 17. *Poster Sunum Gününden Kareler*



Uygulama Sonrası

Öğrenci poster sunumlarından sonraki derste hem deney grubu öğrencilerine hem de kontrol grubu öğrencilerine EVABT ve SBDTÖ son test olarak uygulanmıştır. Sontestlerin uygulanmasından sonraki iki ders saatinde ise öğrenciler ve ders öğretmeni ile Yassı Stanley Projesi hakkındaki görüşlerini öğrenmek amacı ile görüşmeler gerçekleştirilmiştir. Uygulama aşamasının özeti Şekil 18’de sunulmuştur.

Şekil 18. Uygulama Aşamasının Özeti



Veri Analizi

Araştırmanın nicel verileri deney ve kontrol gruplarına uygulanan EVABT ve SBDTÖ ile elde edilirken araştırmanın nitel verileri deney grubu öğrencilerine uygulanan Yassı Stanley Görüşme Formu 1 ve sosyal bilgiler ders öğretmenine uygulanan Yassı Stanley Görüşme Formu 2 ile elde edilmiştir. Ölçme araçları aracılığıyla deney ve kontrol grubu öğrencilerinden elde edilen nicel verilerin çözümlemesinde SPSS 22 istatistik programı (Statistical Package for the Social Sciences), nitel verilerin çözümlemesinde ise NVİVO 10 nitel analiz programı kullanılmıştır.

Nicel Verilerin Analizi

Bu çalışmada nicel verilere yönelik bulguların temini için yarı deneysel desenlerden ÖSKD kullanılmıştır. Elde edilen bulgular, sosyal bilimler için istatistik paketi 22.0 (SPSS- Statistical Package for the Social Sciences)'den faydalanılarak analiz edilmiştir. Araştırmada, ön test ve son test olarak uygulanacak 30 soruluk akademik başarı testinin pilot uygulaması Niğde il merkezinde bulunan üç 6. Sınıf düzeyinde öğrenim gören toplam 252 öğrenciye uygulanarak yapılmıştır. Elde edilen verilerin madde ayırıcılık ve güçlük indeksleri, Kuder Richardson-20 (KR-20), standart sapma, ortalama, varyans, test gücü ve hesaplaması kullanılmıştır. Bu araştırmada 5. sınıf öğrencilerine, “Etkin Vatandaşlık Akademik Başarı Testi” ve “Sosyal Bilgiler Dersi Tutum Ölçeği” uygulanmıştır.

Verilerin normal dağılmasından dolayı araştırmanın nicel verilerinin analizinde Yassı Stanley Projesi'nin etkisini incelemek amacıyla gruplar arası analizlerde Bağımsız Gruplar t-Testi kullanılmıştır. Bağımlı gruplar t-Testi, aynı katılımcılar veya öğeler üzerinde iki farklı koşul veya zaman noktası arasındaki farklılıkları belirlemek için yaygın olarak kullanılan bir parametrik istatistiksel analiz yöntemidir. Bağımlı gruplar t-Testi, iki grup arasındaki farkın anlamlı olup olmadığını değerlendirmek için kullanılır ve özellikle önce-sonra çalışmalarında veya eşleştirilmiş örneklemelerle çalışıldığında uygundur (Cevahir, 2020). Bu araştırmada deney grubu öğrencilerinin EAVBT öntest ve sontest puanları arasındaki anlamlılığı, kontrol grubu öğrencilerinin EVABT öntest ve sontest puanları arasındaki anlamlılığı, deney grubu öğrencilerinin SBDTÖ öntest ve sontest puanları arasındaki anlamlılığı ve kontrol grubu öğrencilerinin SBDTÖ öntest ve sontest puanları arasındaki anlamlılığı incelemek için bağımlı gruplar t-Testi kullanılmıştır.

Yassı Stanley Projesi'nin etkisini incelemek amacıyla grup içi analizlerde Bağımsız gruplar t-Testi kullanılmıştır. Bağımsız gruplar t-testi, iki farklı bağımsız grup arasında ortalamalar arasındaki istatistiksel farkı belirlemek için kullanılan bir parametrik istatistiksel

analiz yöntemidir. Bu test, iki grup arasında bir bağımsız değişkenin etkisinin olup olmadığını değerlendirmek için kullanılır. Özellikle deneme ve kontrol gruplarını, iki farklı tedaviyi veya iki farklı popülasyonu karşılaştırmak amacıyla yaygın olarak kullanılır (Cevahir, 2020). Bu araştırmada, deney ve kontrol grubu öğrencilerinin EVABT öntest puanlarının arasındaki anlamlılığı, deney ve kontrol grubu öğrencilerinin EVABT sontest puanlarının arasındaki anlamlılığı, deney ve kontrol grubu öğrencilerinin SBDTÖ öntest puanlarının arasındaki anlamlılığı, deney ve kontrol grubu öğrencilerinin SBDTÖ sontest puanlarının arasındaki anlamlılığı incelemek için bağımsız gruplar t-Testi kullanılmıştır.

Nitel verilerin Analizi

Araştırmadan elde edilen nitel veriler, nitel veri analiz yaklaşımlarından betimsel analize göre çözümlenmiştir. Betimsel analizde veriler daha önceden belirlenmiş temalara göre özetlenir ve yorumlanır. Veriler, araştırma sorularının ortaya koyduğu temalara göre düzenlenebileceği gibi görüşme, gözlem süreçlerinde kullanılan sorular ya da boyutlar dikkate alınarak sunulabilir. Bu tür analizde, özetlenen ve yorumlanan verilere örnek vermek için doğrudan alıntılara sıklıkla yer verilir (Yıldırım & Şimşek, 2011). Buna göre betimsel analiz sonucu oluşan kategoriler yüzde ve frekans hesapları ile tablolastırılarak sunulmuştur. Ayrıca katılımcıların bu kategorilere uyan cevaplarından doğrudan alıntılara yer verilmiştir. Verilerin analizi sırasında bazı öğrenciler bazı sorulara çoklu cevaplar vermişlerdir. Bundan dolayı çalışma grubunun sayısı (n) ile kategorilerdeki sıklık sayısı (f) farklılık göstermektedir.

Araştırmacı Rolü

Araştırmada, araştırmacı tüm süreci uzman desteği ile kendisi planlamış ve yürütmüştür. Araştırmacının yanı sıra sınıfta ders öğretmeni de bulunmuş ve özellikle gerekli gördüğü yerlerde poster sunumları esnasında öğrencilere sorular sormuştur. Araştırmacı sürece katıldığından dolayı ders sonrasında belleğine dayanarak gözlem notları tutmuştur. Projenin hazırlanması ve başarı testinin geliştirilmesi ilgili alanyazın ve uzman desteğiyle araştırmacı tarafından gerçekleştirilmiştir. Elde edilen verilerin SPSS programına aktarılarak istatistiksel analizlerinin yapılması araştırmacı tarafından olmuştur. Araştırma sonuçları araştırmacı tarafından raporlaştırılmıştır. Araştırmanın nitel boyutunda ise yarı yapılandırılmış görüşmeler araştırmacının kontrolünde ve araştırmacı tarafından yapılmıştır. Bu süreçte araştırmacı katılımcıları önyargılı olmadan dinlemiş ve görüşleri etkilemekten kaçınmıştır.

Araştırmanın Geçerliği ve Güvenirliği

Araştırmanın Nicel Boyutundaki Geçerlik ve Güvenirlik Uygulamaları

Ölçeklerden elde edilen verilerin çözümlenmesinde ilk olarak tekrarlı ölçümlerin gerekli varsayımları karşılayıp karşılamadığına bakılarak normallik testi (Ergün, 1995) yapılmıştır. Normallik testi için grup sayısı 50'den küçük olduğunda Shapiro-Wilk testi kullanılması gerekmektedir (Büyüköztürk, 2008; Tabachnick & Fidell, 2013). Ortalamaların dağılımına ilişkin Shapiro-Wilk testinin sonuçları Tablo 11'de verilmiştir.

Tablo 11. Deney ve Kontrol Gruplarının SBDTÖ ve EVABT Verilerinin Shapiro-Wilk Testi Sonuçları

	SBDTÖ		EVABT	
Gruplar	Deney	Kontrol	Deney	Kontrol
Ön test	.022	.140	.481	.273
Son test	.590	.329	.004	.421

$p > .05$

Tablo 11 incelendiğinde, deney grubu SBDTÖ son test, kontrol grubu SBDTÖ ön test ve son test, deney grubu EVABT ön test, kontrol grubu EVABT ön test ve son test puanlarının normal dağılım gösterdiği görülmektedir ($p > 0.05$). Deney grubu SBDTÖ ön test ve deney grubu EVABT son test puanları Shapiro-Wilk testinde p değerinin 0.05 değerinden yüksek olma şartını sağlamamaktadır. Normallik varsayımı için aynı zamanda basıklık-çarpıklık (skewness-kurtosis) katsayılarının -1.5 ile +1.5 aralığında bulunup bulunmadığı dikkate alınmıştır (Tabachnick & Fidell, 2013). Deney grubu SBDTÖ ön testin ve deney grubu EVABT son testin normalliğini test etmek amacıyla verilerin basıklık ve çarpıklık (skewness-kurtosis) değerleri incelenerek Tablo 12'de verilmiştir.

Tablo 12 . Verilerin Çarpıklık ve Basıklık Değerleri

	SBDTÖ		EVABT	
	Çarpıklık	Basıklık	Çarpıklık	Basıklık
	-.717	1.305	.509	-1.327

Tablo 12'den de görüleceği üzere basıklık ve çarpıklık değerlerinin -1.5, +1.5 aralığında yer alması verilerin normal dağıldığını dolayısıyla verilerin analizinde parametrik testlerin uygulanabileceği göstermektedir (Tabachnick vd., 2007).

Araştırmanın Nitel Boyutundaki Geçerlik ve Güvenirlik Uygulamaları

Araştırmanın nitel verilerinin geçerlik ve güvenirliliğini sağlamak amacıyla inandırıcılık, aktarılabilirlik, teyit edilebilirlik ve tutarlılık dikkate alınmıştır (Arslan, 2022; Başkale, 2016; Yıldırım & Şimşek, 2011). İnandırıcılığı artırmanın yolları uzun süreli etkileşim, katılımcı

teyidi, uzman incelemesidir ve çeşitlemedir. Nitel bir çalışmanın inanılabilirliğini artırmanın en etkili yollarından biri, uzun süreli etkileşimdir. Araştırmacının çalışmanın yapıldığı ortamda aktif bir şekilde bulunması, araştırmacının önyargılarını kontrol etmesine yardımcı olabilir. Bu süre zarfında yeterli zaman ayrıldığında, veri toplama süreci, araştırmacının çalışma yapılan grubun kültürünü, dilini ve görüşlerini daha derinlemesine anlamasına yardımcı olabilir (Başkale, 2016). Çalışmanın sonuçlarının katılımcılar tarafından doğru bir şekilde yansıtılıp yansıtılmadığını değerlendirmek için kullanılan yöntem katılımcı teyidi denir. Bu yöntem verilerin toplandığı veya görüşülen kişilere ulaşmayı ve elde edilen bulgular hakkında geri bildirim almayı içerir. Araştırmacılar, katılımcı teyidi yöntemini kullanarak çalışmalarının sonuçlarını katılımcılara göstererek yorumların ve sonuçların doğruluğunu sorgularlar (Başkale, 2016; Yıldırım & Şimşek, 2011). Bir başka inandırıcılık önlemi, araştırma konusu hakkında genel bilgiye sahip ve nitel araştırma yöntemlerine uzmanlaşmış kişilerden, yürütülen araştırmayı farklı açılardan incelemelerini talep etmektir. Bu yaklaşım, uzman incelemesi olarak adlandırılır (Creswell, 2014). Bu inceleme sürecinde, uzmanlar araştırmanın tasarımından elde edilen verilere, bu verilerin analizine ve sonuçların yazımına kadar olan tüm aşamalarda eleştirel bir bakış sunarlar ve araştırmacıya geri bildirim sağlarlar. Özellikle çalışma katılımcıları ile sınırlı teması olan veya yorumları bağımsız bir şekilde değerlendirebilecek bir uzman, bu uzman incelemesi için tercih edilebilir (Başkale, 2016). Çalışmanın inandırıcılığını artırmak için kullanılan stratejilerden biri çeşitlemedir. Çeşitleme araştırmada nitel ve/veya nicel farklı türden veriler ile görüşme, gözlem, test veya ölçek gibi veri toplama yöntemlerinin bir arada kullanılmasıyla inandırıcılığın yüksek olması amacıyla uygulanan bir tekniktir (Arslan, 2022). Bu araştırmada inandırıcılığı arttırmak amacıyla uzun süreli etkileşim, katılımcı teyidi, uzman incelemesi ve çeşitleme önlemleri alınmıştır. Her ne kadar araştırmacı deney grubunun öğretmeni olmasa da projenin tüm aşamaları esnasında sınıfta aktif olarak bulunarak öğrencilerle uzun süreli etkileşim sağlamıştır. Ayrıca veri toplama sürecinin hemen sonunda, araştırmacı elde ettiği verileri özetleyerek ve katılımcılardan bu özeti verilerinin doğruluğunu değerlendirmelerini isteyerek katılımcı teyidi almıştır. Ek olarak araştırmacı daha önce nitel araştırmalar yapmış bir öğretim üyesinden araştırma esnasında proje aşamalarını ve uygulama sürecini incelemesini isteyerek uzman incelemesi sağlanmıştır. Son olarak, bu araştırmada gömülü karma yöntem kullanılmış, görüşme, gözlem notları, başarı testi ve tutum ölçeği gibi veri toplama yöntemleri bir arada kullanılarak çeşitleme önlemi alınmıştır.

Nitel araştırmalarda aktarabilirlik, araştırmanın bulgularının ve sonuçlarının, benzer koşullarda veya başka bir bağlamda geçerliliğini sürdürme kabiliyetini ifade eder. Bu, nitel araştırmanın sonuçlarının sadece çalışma yapıldığı özel duruma veya katılımcılara özgü olmadığını, aynı türdeki diğer durumlar veya gruplar için de anlamlı ve kullanışlı olabileceğini

ima eder. Aktarabilirlik, nitel araştırma sonuçlarının genelleştirilemez olduğu gerçeğini yansıtır. Nitel araştırmalar genellikle küçük örneklemlemlerle yürütülür ve bu nedenle sonuçlar doğrudan tüm nüfusa veya genel bir popülasyona genelleştirilemez. Bunun yerine, nitel araştırmada aktarabilirlik, benzer koşullar veya bağlamlar altında başka araştırmacıların veya uygulayıcıların benzer sonuçlara ulaşabileceği bir şekilde düşünülür. Nitel araştırmalarda aktarabilirlik, bulguların genelleştirilemez olduğu gerçeğini kabul ederken, sonuçların başka durumlar için anlamlı ve değerli olabileceği bir perspektifi vurgular (Arslan, 2022). Bu yüzden nitel araştırmalarda aktarılabilirliği sağlamak için örneklem seçiminin nasıl yapıldığı, katılımcıların özellikleri ve ortam açıkça belirtilmelidir. Bu araştırmada aktarabilirliği kanıtlamak için çalışma grubunun ortamı ve süreçleri ayrıntılı olarak tanımlanmıştır ve uygulamanın tüm aşamaları hakkında ayrıntılı bir şekilde bilgilendirme yapılmıştır.

Nitel araştırmalarda tutarlılık, araştırma sürecinin ve sonuçlarının güvenilirliği ve tekrarlanabilirliği ile ilgilidir. Araştırmacıların çalışma sürecini titizlikle planlaması ve uygulaması, verileri düzenli bir şekilde toplaması ve analiz etmesi ve sonuçları güvenilir bir şekilde yorumlaması, tutarlılık sağlamalarına yardımcı olur. Bu, nitel araştırmalardaki verilerin ve sonuçların daha güvenilir ve geçerli olmasına katkı sağlar. Bu araştırmada, tutarlılık açısından araştırmada elde edilen veriler analiz edilirken araştırmacı kodlayıcılar arası tutarlılığa dikkat etmiştir. Kodlayıcılar arası tutarlılık, iki veya daha fazla kodlayıcının nitel veri toplama araçlarından elde edilen verileri analiz ederek kodlar sağlaması ve kodlar üzerindeki anlaşma düzeylerinin belirlenmesi için kodlayıcı sonuçlarının karşılaştırılması anlamına gelmektedir (Arslan, 2022; Yıldırım & Şimşek, 2011). Bu araştırmada görüşme formları nitel araştırma konusunda tecrübeli iki araştırmacı tarafından da kodlanarak uyum katsayısı hesaplanmıştır. Yapılan analizler arasında tutarlık incelemesi için Miles ve Huberman'ın (1994) ortaya koyduğu güvenilirlik formülüne ($\text{Güvenirlik} = \frac{\text{Görüş Birliği}}{[\text{Görüş Birliği} + \text{Görüş Ayrılığı}]} * 100$) başvurulmuştur. Kodlayıcılar arası uyum oranının % 93 olduğu belirlenmiştir. Oluşturulan kodlara göre frekans (f) ve yüzde (%) değerleri hesaplanmış, ortaya çıkan sonuçlar tablolar üzerinde gösterilmiştir. Veri çözümlemesi yapılırken ise öğrenci isimleri yerine Ö1, Ö2,...,Ö10 şeklinde kodlar kullanılmıştır.

Nitel araştırmalarda teyit edilebilirlik, araştırma süreci ve sonuçlarının tarafsızlık ve nesnellik açısından incelenip doğrulanabilir olmasını ifade eder. Bu, araştırmada kullanılan yöntemlerin, veri toplama sürecinin ve sonuçların diğer araştırmacılar veya inceleyenler tarafından yeniden değerlendirilebilir ve doğrulanabilir olması gerektiği anlamına gelir (Arslan, 2022). Verilerin toplanması, analiz edilmesi, yorumlanması sürecinin aşamalarının açık bir şekilde açıklanması, araştırmacının ön yargılarından sıyrılmaya çalışması, inandırıcılığı

sağlamak amacıyla sıklıkla katılımcı alıntılarına yer verilmesi, analizler sonucunda oluşan kod ve kategorilerin uzmanların görüşlerine sunulması gibi önlemler teyit edilebilirliğin sağlanması ile ilgilidir (Arslan, 2021). Bu araştırmada teyit edilebilirliği sağlamak için araştırmacı araştırmanın yöntemlerini ve aşamalarını ayrıntılı bir biçimde tanımlamış ve veri toplama, işleme, analiz etme, yorumlama ve sonuçlara ulaşma konularında neler yapıldığı açık bir biçimde ifade edilmiştir.

Araştırmanın nicel kısmı ile ilgili geçerliği ve güvenirliği hakkında özet bilgiler Tablo 13'te, araştırmanın nicel kısmı ile ilgili geçerliği ve güvenirliği hakkında özet bilgiler ise Tablo 14'te verilmiştir.

Tablo 13. Araştırmanın Nicel Kısmı ile İlgili Geçerliği ve Güvenirliği Hakkında Özet Bilgiler

Araştırmanın Nicel Kısmı	Kullanılan Yöntemler
Dış geçerlik	- Ortam ve örneklem özellikleri ayrıntılı açıklanmıştır. - Çalışma grubu araştırmanın amacına uygun seçilmiştir. - Örneklem seçim şekli ayrıntılı anlatılmıştır. - Kullanılan yöntem ve seçim süreci ayrıntılı şekilde anlatılmıştır. - Varsayım ve sınırlılıklar ifade edilmiştir. - Veri toplama aracı ve süreci ayrıntılı şekilde ifade edilmiştir. - Uygulama süreci ayrıntılı şekilde açıklanmıştır. - Verilerin nicel ve nitel analizleri ayrıntılı şekilde anlatılmıştır. - Geçerlik ve güvenirlik önlemleri ayrıntılı şekilde açıklanmıştır
İç geçerlik	- Araştırmacının rolü belirtilmiştir. - Uygulama ve veri toplama süreci, aynı araştırmacı tarafından yürütülmüştür. - Farklı veri toplama araçları kullanılmıştır. - Araştırmanın tüm aşamalarında uzman görüşlerine başvurulmuştur. - Katılımcı teyidinden faydalanılmıştır. - Araştırma sürecinde katılımcı kaybı yaşanmamıştır. - Uygulama süreci boyunca öğrencilerle uzun süreli etkileşim hâlinde bulunulmuştur
Dış güvenirlik	- Araştırmada kullanılan ölçeklere ilişkin güvenirlik hesapları yapılmıştır. - Veri kaynağı tanıtılmıştır. - Araştırma ile ilgili tüm veriler araştırmacı tarafından saklanmıştır
İç güvenirlik	- Araştırmanın geliştirilmesi, veri toplama araçları ve sürecinde uzman görüşüne başvurulmuştur. - Uygulama süreci uzun tutulmuştur.

Tablo 14. *Araştırmanın nitel kısmı ile ilgili geçerliği ve güvenirliği hakkında özet bilgiler*

Araştırmanın Nitel Kısmı	Alınan Önlemler
Aktarabilirlik (Dış geçerlik)	• Çalışma grubunun ortamı ve süreçleri ayrıntılı olarak tanımlanmıştır. • Uygulamanın tüm aşamaları hakkında ayrıntılı bir şekilde bilgilendirme yapılmıştır.
İnandırıcılık (İç geçerlik)	• Araştırma soruları açık bir biçimde ifade edilmiştir. • Araştırmacı sürekli olarak kendisini ve süreci eleştirel bir gözle sorgulamış ve denetlemiştir. • Araştırmadaki kontrollerin nasıl yapıldığı konusunda açıklamalar açık ve net verilmiştir. • Gözlem ve görüşme (öğrenci ve öğretmen) yoluyla bulgular elde edilmiştir. • Öğrenci ve öğretmen görüşleri doğrudan sunulmuştur. • Veri toplama araçlarında çeşitleme sağlanmıştır.
Teyit edilebilirlik (Dış Güvenirlik)	• Araştırmacı araştırmanın yöntemlerini ve aşamalarını ayrıntılı bir biçimde tanımlamıştır. • Veri toplama, işleme, analiz etme, yorumlama ve sonuçlara ulaşma konularında neler yapıldığı açık bir biçimde ifade edilmiştir. • Sonuçlar ortaya konulan verilerle açık bir biçimde ilişkilendirilmiştir.
Tutarlık (İç güvenirlik)	• Araştırma soruları açık bir biçimde ifade edilmiştir. • Araştırmacının araştırma sürecindeki rolü açık bir biçimde tanımlanmıştır. • Araştırmanın sonuçları verilerle uyumlu verilmiştir. • Veriler araştırma sorularının gerektirdiği biçimde ayrıntılı ve amaca uygun toplanmıştır. • Kodlayıcılar arası tutarlılığa dikkat edilmiştir.

DÖRDÜNCÜ BÖLÜM

Bulgular

Bu bölümde, toplanan verilerin analizlerine ve elde edilen bulguların yorumlarına yer verilmiştir. Bulgular araştırma sorularına göre sunulmuştur.

Yassı Stanley Projesi ile Öğretimin Öğrencilerin Akademik Başarıları Üzerindeki Etkisi

Bu araştırmada, birinci araştırma sorusunu (Yassı Stanley Projesi ile öğretimin 5. sınıf öğrencilerinin akademik başarılarını belirleme) cevaplandırmak için deney ve kontrol gruplarında yer alan öğrencilere akademik başarı testi (EVABT) öntest ve son test olarak uygulanmıştır. Bu doğrultuda akademik başarı testine ilişkin betimsel veriler sunulmuştur.

Uygulama öncesinde EVABT deney ve kontrol grubu öğrencilerine uygulanmış ve grupların ortalama puanları arasındaki farkın anlamlı olup olmadığına bakılmıştır. Gruplar arasındaki anlamlılığı ölçmek amacıyla bağımsız gruplar t-Testi uygulanmıştır. Analiz sonuçlarından elde edilen bulgular Tablo 15'te verilmiştir.

Tablo 15. Deney ve Kontrol Grubu Öğrencilerinin EVABT Öntest Puanlarının Bağımsız Gruplar t-Testi Sonuçları

Gruplar	N	$\bar{x}$	ss	t	sd	p
Deney	22	0.69	.13	.905	42	.37
Kontrol	22	0.66	.13			

Deney ve kontrol grubunun öntest puan ortalamaları sırasıyla $\bar{x}=0.69$ ve $\bar{x}=0.66$ olarak bulunmuştur. Yapılan bağımsız örneklem t-Testi sonucunda bu iki grup arasında istatistiksel olarak farklılık bulunmamıştır ($t=0.905$, $p>0.05$; $p=0.37$). Bu durum, EVABT'ye yönelik deney ve kontrol grubu öntest puan ortalamalarının istatistiksel olarak birbirinden farklı olmadığının kanıtıdır.

Uygulama öncesinde ve sonrasında EVABT deney grubu öğrencilerine uygulanmıştır. EVABT uygulanan deney grubu öğrencilerinin ön test ve son test puanları arasındaki anlamlılığa bakmak için bağımlı örneklem t-Testi uygulanmıştır. Verilerden ulaşılan bulgular Tablo 16'da gösterilmiştir.

Tablo 16. Deney Grubu Öğrencilerinin EVABT Öntest ve Sontest Puanlarının Bağımlı Gruplar t-Testi Sonuçları

Testler	N	$\bar{x}$	ss	t	sd	p
Öntest	22	.69	.13	7.63	21	.00
Sonttest	22	.80	.11			

Tablo 16’da deney grubu öğrencilerinin EVABT öntest ve sontest puanlarının bağımlı gruplar t-Testi sonuçlarına bakıldığında Yassı Stanley Projesi’nin uygulandığı deney grubu öğrencilerinin EVABT ön test puanlarının aritmetik ortalaması .69, son test puanlarının aritmetik ortalaması ise .80 olarak belirlenmiştir. Elde edilen bulgulara göre deney grubundaki öğrencilerin EVABT öntest ve sontest puan ortalamaları arasında sontest lehine istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık vardır ($t=7.63$, $p<0.05$; $p=0.00$). Bu bulgu ile deney grubunda uygulanan Yassı Stanley Projesi’nin 5. sınıf sosyal bilgiler dersi Etkin Vatandaşlık öğrenme alanındaki akademik başarıyı pozitif yönde arttırmada etkili olduğu söylenilebilir.

Uygulama öncesinde EVABT kontrol grubu öğrencilerine öntest, uygulama sonrasında ise EVABT kontrol grubu öğrencilerine sontest olarak uygulanmış ve grupların ortalama puanları arasındaki farkın anlamlı olup olmadığına bakılmıştır. Gruplar arasındaki anlamlılığı ölçmek amacıyla bağımlı gruplar t-Testi uygulanmıştır. Analiz sonuçlarından elde edilen bulgular Tablo 17’de verilmiştir.

Tablo 17. Kontrol Grubu Öğrencilerinin EVABT Öntest ve Sontest Puanlarının Bağımlı Gruplar t-Testi Sonuçları

Testler	n	$\bar{x}$	ss	t	sd	p
Ön test	22	.66	.12	-11.40	21	.00
Son test	22	.73	.12			

Tablo 17’de kontrol grubu öğrencilerinin EVABT öntest ve sontest puanlarının bağımlı gruplar t-Testi sonuçlarına bakıldığında mevcut öğretim programına göre belirlenen etkinlikler ile öğrenim gören kontrol grubu öğrencilerinin EVABT öntest puanların aritmetik ortalaması .66, sontest puanlarının aritmetik ortalaması ise .73 olarak belirlenmiştir. Elde edilen bulgulara göre kontrol grubundaki öğrencilerin EVABT öntest ve sontest puan ortalamaları arasında sontest lehine istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık vardır ($t=-11.40$, $p<0.05$). Bu bulgu ile kontrol grubunda mevcut öğretim programına göre yürütülen öğretimin 5. sınıf sosyal bilgiler dersi etkin vatandaşlık öğrenme alanındaki akademik başarıyı pozitif yönde arttırmada etkili olduğu söylenilebilir.

Uygulama sonrasında EVABT deney ve kontrol grubu öğrencilerine uygulanmış ve grupların ortalama puanları arasındaki farkın anlamlı olup olmadığına bakılmıştır. Gruplar arasındaki anlamlılığı ölçmek amacıyla bağımsız gruplar t-Testi uygulanmıştır. Analiz sonuçlarından elde edilen bulgular Tablo 18’de verilmiştir.

Tablo 18. Deney ve Kontrol Grubu Öğrencilerinin EVABT Sontest Puanlarının Bağımsız Gruplar t-Testi Sonuçları

Gruplar	N	$\bar{x}$	ss	t	sd	p
Deney	22	0.80	.11	1.733	42	.091
Kontrol	22	0.73	.12			

Deney ve kontrol grubunun sontest puan ortalamaları sırasıyla $\bar{x}=0.80$ ve $\bar{x}=0.73$ olarak bulunmuştur. Yapılan bağımsız örneklem t-Testi sonucunda bu iki grup arasında istatistiksel olarak farklılık bulunmamıştır ($t=1.733$, $p>0.05$; $p=0.09$). Bu durum, deney ve kontrol grubu EVABT sontest puan ortalamalarının istatistiksel olarak birbirinden farklı olmadığını kanıtlıdır.

Tablo 19. Deney ve Kontrol Grubu Öğrencilerinin EVABT Ortalama ve Standart Sapma Değerleri

Gruplar	Ön test			Son test		
	N	$\bar{x}$	S	N	$\bar{x}$	S
Deney	22	0.69	.13	22	0.80	.11
Kontrol	22	0.66	.11	22	0.73	.12

Tablo 19’da görüldüğü gibi deney grubu öğrencilerinin uygulama öncesinde EVABT ortalama puanı 0.69 iken, uygulama sonrasında bu değer 0.80 olarak bulunmuştur. Kontrol grubu öğrencilerine ait aynı ortalama puanları ise sırasıyla 0.66 ve 0.73 olarak bulunmuştur. Bu bulguya göre hem deney grubu öğrencilerinin hem de kontrol grubu öğrencilerinin akademik başarılarında pozitif yönde bir artış olduğu görülmektedir.

Yassı Stanley Projesi ile Öğretimin Öğrencilerin Derse Yönelik Tutumları Üzerindeki Etkisi

Bu araştırmada, ikinci araştırma sorusunu (Yassı Stanley Projesi ile öğretimin 5. sınıf öğrencilerinin sosyal bilgiler dersine yönelik tutumlarını belirleme) cevaplandırmak için deney ve kontrol gruplarında yer alan öğrencilere tutum ölçeği (SBDTÖ) öntest ve sontest olarak uygulanmıştır. Bu doğrultuda tutum testine ilişkin betimsel veriler sunulmuştur.

Uygulama öncesinde SBDTÖ deney ve kontrol grubu öğrencilerine uygulanmış ve grupların ortalama puanları arasındaki farkın anlamlı olup olmadığına bakılmıştır. Gruplar

arasındaki anlamlılığı ölçmek amacıyla bağımsız gruplar t-Testi uygulanmıştır. Analiz sonuçlarından elde edilen bulgular Tablo 20’de verilmiştir.

Tablo 20. Deney ve Kontrol Grubu Öğrencilerinin SBDTÖ Ön Uygulama Puanlarının Bağımsız Gruplar t-Testi Sonuçları

Gruplar	N	$\bar{x}$	ss	t	sd	p
Deney	22	2.85	.28	1.105	42	.27
Kontrol	22	2.77	.16			

Deney ve kontrol grubunun sosyal bilgiler dersine yönelik ön uygulama puan ortalamaları sırasıyla $\bar{x}=2.85$ ve $\bar{x}=2.77$ olarak bulunmuştur. Yapılan bağımsız örneklem t-Testi sonucunda bu iki grup arasında istatistiksel olarak farklılık bulunmamıştır ($t=1.105$, $p>0,05$; $p=0.27$). Bu durum, deney ve kontrol grubu ön uygulama puan ortalamalarının istatistiksel olarak birbirinden farklı olmadığını kanıtlar.

Yassı Stanley Projesi’nin deney grubunda uygulanmasına başlamadan önce ve uygulama tamamlandıktan sonra SBDTÖ deney grubu öğrencilerine uygulanmıştır. SBDTÖ uygulanan deney grubu öğrencilerinin ön uygulama ve son uygulama puanları arasındaki anlamlılığa bakmak için bağımlı örneklem t-Testi uygulanmıştır. Verilerden ulaşılan bulgular Tablo 21’de gösterilmiştir.

Tablo 21. Deney Grubu Öğrencilerinin SBDTÖ Ön Uygulama ve Son Uygulama Puanlarının Bağımlı Gruplar t-Testi Sonuçları

Testler	N	$\bar{x}$	ss	t	sd	p
Öntest	22	2.85	.28	- .690	21	.10
Sontest	22	2.96	.21			

Tablo 21’de deney grubu öğrencilerinin SBDTÖ ön uygulama ve son uygulama puanlarının bağımlı gruplar t-Testi sonuçlarına bakıldığında Yassı Stanley Projesi’nin kullanıldığı deney grubu öğrencilerinin SBDTÖ ön uygulama puanların aritmetik ortalaması 2.85, son uygulama puanların aritmetik ortalaması ise 2.96 olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Elde edilen bulgulara göre deney grubundaki öğrencilerin SBDTÖ ön uygulama ve son uygulama puan ortalamaları arasında istatistiksel olarak anlamlı bir farklılığa rastlanmamıştır ($t=-1.690$, $p>0,05$; $p=0.10$). Ancak tutum puanlarındaki son uygulama sonuçlarının ($\bar{x}=2.96$) ön uygulama sonuçlarından ($\bar{x}=2.85$) yüksek olduğu görülmektedir.

Uygulama öncesinde SBDTÖ kontrol grubu öğrencilerine ön uygulama, uygulama sonrasında ise son uygulama olarak uygulanmış ve grupların ortalama puanları arasındaki farkın anlamlı olup olmadığına bakılmıştır. Gruplar arasındaki anlamlılığı ölçmek amacıyla

bağımlı gruplar t-Testi uygulanmıştır. Analiz sonuçlarından elde edilen bulgular Tablo 22’de’de verilmiştir.

Tablo 22. *Kontrol Grubu Öğrencilerinin SBDTÖ Ön Uygulama ve Son Uygulama Puanlarının Bağımlı Gruplar t-Testi Sonuçları*

Testler	N	$\bar{x}$	ss	t	sd	p
Öntest	22	2.77	.16	.150	21	.88
Sontest	22	2.77	.28			

Tablo 22’de kontrol grubu öğrencilerinin SBDTÖ ön uygulama ve son uygulama puanlarının bağımlı gruplar t-Testi sonuçlarına bakıldığında mevcut öğretim programına göre belirlenen etkinlikler ile öğrenim gören kontrol grubu öğrencilerinin SBDTÖ ön uygulama puanların aritmetik ortalaması 2.77; son uygulama puanlarının aritmetik ortalaması ise yine aynı şekilde çıkarak 2.77 olarak bulunmuştur. Elde edilen bulgulara göre kontrol grubundaki öğrencilerin SBDTÖ ön uygulama ve son uygulama puan ortalamaları arasında istatistiksel olarak bir anlamlılığa rastlanmamıştır ($t=.150$, $p>0.05$; $P=0.88$). Bu bulgu ile kontrol grubunda mevcut öğretim programına göre belirlenen etkinlikler ile yürütülen öğretimin 5. sınıf sosyal bilgiler dersi Etkin Vatandaşlık öğrenme alanındaki sosyal bilgilere yönelik tutumlarında artma ya da azalma meydana gelmemiştir.

Uygulama sonrasında SBDTÖ deney ve kontrol grubu öğrencilerine uygulanmış ve grupların ortalama puanları arasındaki farkın anlamlı olup olmadığına bakılmıştır. Gruplar arasındaki anlamlılığı ölçmek amacıyla bağımsız gruplar t-Testi uygulanmıştır. Analiz sonuçlarından elde edilen bulgular Tablo 23’te verilmiştir.

Tablo 23. *Deney ve Kontrol Grubu Öğrencilerinin SBDTÖ Son Uygulama Puanlarının Bağımsız Gruplar t-Testi Sonuçları*

Gruplar	Sontest				
	N	$\bar{x}$	ss	t	p
Deney	22	2.96	.21	3.25	.00*
Kontrol	22	2.77	.28		

* $p<.05$

Tablo 23 incelendiğinde deney ve kontrol grubunun son uygulama puanları sırasıyla sırasıyla $\bar{x}=2.96$ ve $\bar{x}=2.77$ olarak bulunmuştur. Yapılan bağımsız gruplar t-Testi sonucunda iki grup arasında sosyal bilgiler dersine yönelik tutumlarında anlamlı bir farklılık olduğu belirlenmiştir ($t=3.25$, $p<.05$; $p=.00$). Bu sonuca göre Yassı Stanley Projesi’nin uygulandığı deney grubunun sosyal bilgiler dersine yönelik tutumlarının kontrol grubuna kıyasla daha olumlu olduğu görülmektedir.

Öğrenci Görüşlerine Ait Bulgular

Uygulama sonrası Yassı Stanley Projesi hakkında öğrenci görüşlerini açığa çıkarmak amacıyla hazırlanan görüşme formu öğrencilere sözlü uygulanmıştır. Elde edilen veriler doğrultusunda kodlar oluşturulmuş ve bu kodlara göre frekans (f) ve yüzde (%) değerleri hesaplanmış, ortaya çıkan sonuçlar tablolar üzerinde gösterilmiştir ve doğrudan alıntılar sunulmuştur. Verilerin analizi sırasında bazı öğrenciler bazı sorulara çoklu cevaplar vermiştir. Bundan dolayı çalışma grubunun sayısı (n) ile kategorilerdeki sıklık sayısı (f) farklılık göstermektedir.

Yassı Stanley Görüşme Formu 1'in ilk sorusu "Daha önce Yassı Stanley kitapları ile karşılaştınız mı ya da Yassı Stanley Projesi'ni duydunuz mu?" şeklindedir. Öğrencilerin soruya vermiş oldukları cevaplar Tablo 24'te gösterilmiştir.

Tablo 24. Öğrencilerin Yassı Stanley kitaplarından ya da projesinden haberdar olma durumu

Katılma Durumu	f	%
Evet	0	0
Hayır	22	100

Tablo 24'te görüldüğü gibi öğrencilerin tamamı ilk defa Yassı Stanley kitapları ile karşılaşmış ve ilk defa Yassı Stanley Projesi'ni duymuştur. Yassı Stanley Görüşme Formu 1'in ikinci sorusu "Yassı Stanley Projesi sizde hangi duygu ve düşünceleri uyandırdı?" şeklindedir. Öğrencilerin soruya vermiş olduğu cevaplar Tablo 25'te gösterilmiştir.

Tablo 25. Öğrencilerin Yassı Stanley Projesi Hakkındaki Duygu ve Düşünceleri

Duygu ve Düşünceler	f	%
Eğlenceli	22	100
Heyecanlı	17	77
Özgüvenli	4	19
Korku	3	14
Macera	2	9
Sabırsız	2	9

Tablo 25 incelendiğinde öğrencilerin Yassı Stanley Projesi hakkındaki duygu ve düşünceleri %100'ü eğlenceli, %77'si heyecanlı, %19'u özgüvenli, %14'ü korku ve %9'u macera ve sabırsız şeklinde olduğu görülmektedir. Görüşme yapılan öğrenciler deneysel işlem sürecine yönelik olumlu duygu ve düşüncelerine ilişkin olarak en fazla Yassı Stanley Projesi'nin "eğlenceli" (22 öğrenci) ve "heyecanlı" (17 öğrenci) olduğunu belirtmişlerdir.

Eğlenceli olması hususunda Ö18, “*Her şey çok eğlenceliydi. Hiç böyle bir şey yapmamıştık.*” ifadelerini kullanırken Ö3, “*Ben hiç poster yapmayı sevmezdim ama bu sefer eğlenceli oldu.*” şeklinde görüşünü belirtmiştir. Ö12 “*Stanley’nin dönmesini beklemek çok heyecanlıydı.*” cevabıyla projenin heyecanlı olmasına vurgu yapmıştır. Dört öğrenci Yassı Stanley Projesi ile ilgili olumlu duygu ve düşüncelerini belirtirken projenin özgüvenlerini arttırdığını söylemiştir. Bu bağlamda Ö9 “*Benim Stanley belediye başkanına kadar gitti, onunla işler yaptı, ve sonra da Stanley’nin fotoğraflarını bana attılar. Ben çocuğum yani... Çok hoşuma gitti, güvenim arttı.*” İfadelerini paylaşarak özgüven hususuna değinmiştir. İki öğrenci Yassı Stanley’in maceralar yaşadığından bahsetmiştir. Ö20 “*Macera filmlerindeki gibi Stanley maceralar yaşadı. Onun sayesinde ben de yaşadım.*” söyleyerek olumlu düşüncesini paylaşmıştır. Sabırsız olma noktasında üç öğrenci hem olumlu hem olumsuz tanımlanabilecek ifadeler belirtmiştir. Örneğin, Ö6 “*Stanley’imin dönmesini ipe çektim, bazı arkadaşları daha erken geldi, anlatıp durdular, sabırsızdım çok.*” görüşünü paylaşmıştır. İki öğrenci ise projenin başlangıç aşamasında korktuklarını belirtmiştir. Ö13 sunum yapma korkusundan bahsederek, “*Proje tanıtıldıktan sonra sunum yapmaktan korkmuştum. Ben pek sunum yapmayı sevmiyorum. Tahtanın önüne çıkınca korkuyorum.*” diyerek görüşlerini dile getirmiştir.

Yassı Stanley Görüşme Formu 1’in üçüncü sorusu “Yassı Stanley Projesi’ni yararlı buluyor musunuz? Neden?” şeklindedir. Öğrencilerin soruya vermiş olduğu cevaplar Tablo 26’de gösterilmiştir.

Tablo 26. Yassı Stanley Projesi’nin Yararlı Yanları

Yararlı yanları	f	%
Eğitici	15	68
Ürün ortaya koyma	11	50
Kalıcılık	9	41
Özgüven artışı	8	36
İletişim becerilerinin artması	4	18
Sunum korkusunun azalması	2	9
Derse ilginin artması	2	9

Tablo 26 incelendiğinde öğrencilerin Yassı Stanley Projesi hakkındaki yararlı buldukları yanları %68’i eğitici, %50’si ürün ortaya koyma, %41’i kalıcılık, %36’sı özgüven artışı, %18’i iletişim becerilerinin artması, %9’u sunum korkusunun azalması ve %9’u derse ilginin artması şeklinde olduğu görülmektedir. Görüşme yapılan öğrenciler Yassı Stanley Projesi’nin yararlı yanlarına ilişkin olarak en fazla “*eğitici*” (15 öğrenci), “*ürün ortaya koyma*”

(11 öğrenci), “*Kalıcılık*” (9 öğrenci) ve “*Özgüven artışı*” (8 öğrenci) olmasından bahsetmiştir. Eğitici olması noktasında Ö18 “*Şu anda kendi konumu ve arkadaşlarımdan çoğunun konusunu çok güzel öğrendim.*” ve Ö12 “*Oyun gibi gelmişti, çok da bir şey öğreneceğimi düşünmüyordum ama çok şeyler öğrendim.*” ifadelerini paylaşmıştır. Ö21 “*Ben Stanley’le öğrendiklerimi unutacağımı zannetmiyorum.*” diye görüş bildirerek Yassı Stanley Projesi’nin kalıcılığa etkisinden bahsetmiştir. Ö8 ise “*Arkadaşlarımdan önünde sunum yaptıkça kendime güvenim de arttı.*” belirterek öz güveninin arttığına dair görüşünü ifade etmiştir. İki öğrenci sunum yapma korkularının azaldığına değinmiştir. Sunum yapma korkusunun azalması noktasında Ö14 “*Ben önceden arkadaşlarımdan önünde, sınıfın önünde sunum yapmaktan korkuyordum. Bu sefer korkmadım.*” şeklinde görüş ifade etmiştir. Ö12 “*Ben daha çok matematik dersini seviyorum, sözel dersler sıkıcı geliyor bana. Yassı Stanley derse karşı ilgimi arttırdı*” şeklinde ifadelerle Yassı Stanley Projesi’nin derse yönelik ilgisini arttırdığını belirtmiştir.

Yassı Stanley Görüşme Formu 1’in dördüncü sorusu “Yassı Stanley Projesi sırasında karşılaştığınız olumsuzluk ve/veya zorluk var mı? Var ise bunlar nelerdir? şeklindedir. Öğrencilerin soruya vermiş olduğu cevaplar Tablo 27’de gösterilmiştir.

Tablo 27. Öğrencilerin Yaşadıkları Olumsuzluklar/Zorluklar

Olumsuzluklar/Zorluklar	f	%
Geri Dönüş olmaması	6	27
Adres bulamama	3	14
Araştırma zorluğu	3	14
Sunum korkusu	3	14
Poster hazırlama	2	9
Kaygı	2	9

Tablo 27 incelendiğinde öğrencilerin Yassı Stanley Projesi uygulaması sürecinde yaşadıkları olumsuzluklar ya da zorluklar %27’si geri dönüş olmaması, %14’ü adres bulamama, %14’ü araştırma zorluğu, %14’ü sunum korkusu, %9’u poster hazırlama ve %9’u kaygı şeklinde olduğu görülmektedir. Görüşme yapılan öğrenciler yaşadıkları olumsuzluklar/zorluklar ile ilgili en fazla “*geri dönüş olmaması*” (6 öğrenci) ile ilgili dönüt vermiştir. Örneğin, bu konuya ilişkin yaşadığı zorluğu anlatan Ö4 “*Benim Stanley’imi yolladığım yerden bana geri dönüş olmadı. Arkadaşlarıma fotoğraflar gelmeye başlamıştı ama bana gelmemişti. Yapamayacağım diye korktum bu sefer. Ama sonra siz benzer bir kuruma Stanley’i yollattınız, oradan geldi ama cevap.*” diyerek açıklama yapmıştır. Stanley’lerin

gönderildikleri adreslerden geri dönüş olmamasının yanı sıra bir başka yaşanan zorluk bazı öğrencilerin Yassı Stanley'leri yollayacakları adresleri bulamamaları olmuştur (4 öğrenci). Bu konu ile ilgili Ö17 *“Siz bizden Stanley’i yollamamız gereken yerin adresini evde bulmamızı istemiştiniz ama ben pek bilgisayarda araştırma yapmayı bilmiyordum, bulamamıştım... sonra yardım ettiniz derste, bulduk.”* diyerek görüşlerini paylaşmıştır (Ö17). Sınıfta ayrıca sunum korkusu yaşayan üç öğrenci olduğu görülmüştür. Ö13 sunum korkusu yaşayan öğrencilerden bir tanesidir ve bu konuda *“Benim biraz panik atağım var, tahtanın önüne çıkınca heyecan yapıyorum, sunum korkum var o yüzden.”* sözlerini paylaşmıştır. Yine aynı öğrenci (Ö13) *“Ben genel olarak kaygılıyım zaten, doktor kaygı bozukluğum olduğunu söyledi. O yüzden konuşmam da iyi değil. Proje esnasında hep kaygılandım”* diyerek proje sürecinde kaygılı olmaktan bahsetmiştir. Son olarak, iki öğrenci de poster hazırlama konusunda yaşadıkları zorluğu dile getirmiştir. Bu konuda Ö11 *“Poster hazırlarken sınıfta zorlandım ben, dedim ya evde annem yardım ediyor bana biraz ama öğrenmem de iyi oldu.”* Sözleriyle görüşlerini ifade etmiştir.

Öğretmen Görüşlerine Ait Bulgular

Uygulama sonrası Yassı Stanley Projesi hakkında ders öğretmenin görüşlerini açığa çıkarmak amacıyla hazırlanan yarı yapılandırılmış görüşme formu ile öğretmenin görüşleri alınmıştır. Elde edilen veriler betimsel analiz yöntemi ile analiz edilmiştir. Uygulamaya katılan ders öğretmenin görüşmesinden elde edilen verileri ilk olarak ses kayıt cihazından dinlenerek transkript edilmiş ve yazılı metinler hâlinde düzenlenmiştir. Görüşmelerden elde edilen veriler direkt alıntılar yapılarak yorumlanmıştır.

Yassı Stanley Görüşme Formu 2’in ilk sorusu *“Daha önce Yassı Stanley kitapları ile karşılaştınız mı ya da Yassı Stanley Projesi’ni duydunuz mu?”* şeklindedir. Ders öğretmeni ilk defa Yassı Stanley kitapları ile karşılaşmış ve ilk defa Yassı Stanley Projesi’ni duymuştur.

Ders öğretmeni ile gerçekleştirilen görüşmenin bir başka konusu Yassı Stanley Projesi’nin öğretmende uyandırdığı duygu ve düşünceleri ile alakalıdır. Ders öğretmenin Yassı Stanley Projesi hakkındaki duygu ve düşüncelerini hepsi olumludur. Öğretmen Yassı Stanley Projesi’ni *eğlenceli* bularak *merak uyandırdığı* ifade etmiştir. Projenin eğlenceli olmasıyla alakalı olarak *“Kitabın içeriği çok eğlenceli öncelikle. O yüzden, proje de eğlenceli, Stanley her gittiği yerde ayrı bir macera yaşıyor. Stanley taslağı da çizgi film kahramanı gibi, çocuk kahramanı. Yani, çocuklar çok eğlenceli bulur. Onlara farklılık olsun.”* ifadelerini kullanmıştır. Ders öğretmeni Yassı Stanley Projesi’nin *öğrenci-merkezli* olmasından da bahsetmiştir. Bu noktada, *“Güya eğitim sistemimiz davranışçı değil artık ama öğretmenlerimizin çoğu hala davranışçı. Böyle bir proje tam anlamıyla öğrenci merkezli. Tabii öğretmen talimat veriyor, yardımcı oluyor ama öğrenciler yapıyor her şeyi. O yüzden öğrenci*

merkezli.” şeklinde görüşünü beyan etmiştir. Öğrencilerin Yassı Stanley projesi esnasında öğrendikleri bilgilerin kalıcılığı hakkında da konuşarak “Öğrenciler yaparak ederek öğrendikleri için daha kalıcı olur öğrendikleri. Yani benim böyle proje değil ama etkinlikler yaptırıyorum onların yaptıkları, daha iyi öğrendiklerini görüyorum ve unutmuyorlar da.” demiştir. Öğrencilerin proje kapsamında sunum hazırlamaları ve bu sunumları sınıfta sunmalarına da değinmiştir. Ders öğretmeni öğrencilerin sunum yapma becerilerinin artacağına inanmaktadır. Bununla alakalı şekilde, “Ben ödev olarak poster de hazırlattırıyorum çocuklara. 5. Sınıf çocuklarının evde yaptıkları posterleri daha acemice olmalı ama çoğunun aileleri yardım ediyor evde. O zaman da bi anlamı kalmıyor. Burada sınıfta poster hazırlandı ve sonra sınıfta sundular. Yani sunumu da kendileri hazırladılar ve kendileri sundular. Becerileri artar, sunum yapma...” Ders öğretmeni “Derse ilgileri de artıyor genel olarak. Merak ediyorlar Stanley ne yaptı etti, arkadaşlarınınkini de merak ediyorlar, proje hakkında konuştuklarını duydum bir iki kez teneffüste.” diyerek öğrencilerin derse yönelik ilgilerinin de artacağı inancındadır. Öğretmen sadece sunum yapma becerilerinden bahsetmemiştir. Öğrencilerin araştırma yapma becerilerinin de artacağına inanmaktadır. Bununla alakalı olarak, “Stanley fotoğrafları geldikten sonra öğrenci Stanley’sinin gittiği yerleri, yaptığı şeyleri araştırması gerekecek kendi başına. Yani araştırma becerileri de artacaktır.” şeklinde görüşlerini ifade etmiştir.

Yassı Stanley Projesi’nin uygulandığı deney grubunun ders öğretmeni ile yapılan görüşmenin bir başka konusu öğretmenin Yassı Stanley Projesi’ni yararlı bulup bulmadığı ve nedeni ile ilgilidir. Ders öğretmeni öğrencilerin derse yönelik motivasyonlarının artmasından, “Stanley’nin gidecekleri yerlere gitmesinden sonra öğrencilerde merak olduğunu gördüm, hevesle bekliyorlardı, motivasyonları arttı, sanki poster yapmaya bile heveslilerdi.” şeklinde bahsetmiştir. Öğrencilerin proje esnasında eğlendiğini gözlemleyerek “Çocuk romanı kahramanı onlara eğlenceli geldi tabii, bi de kimse böyle bir şey yapmıyor okulda, yaparken eğlendiler.” demiştir. Ders öğretmeni öğrencilerin araştırma yapma becerilerinin de gelişmesini de belirtmiştir. “Stanley’i yollayacakları yerin adresini araştırdılar taa en başta, sonra Stanley fotoğrafları gelince konularını araştırdılar evde. Araştırma becerileri gelişti.” diyerek düşüncesini ifade etmiştir. Ayrıca bilgilerin kalıcılığına değinerek, “Her süreçte kendileri aktif olduklarından ve yaparak ederek öğrendiklerinden kalıcı öğrenme olacaktır diye inanıyorum ben.” şeklinde açıklamıştır.

Ders öğretmeni ile gerçekleştirilen görüşmenin bir diğer konusu öğretmenin Yassı Stanley Projesi esnasında karşılaştığı olumsuzlar/zorluklar ile ilgilidir. Ders öğretmeni çok fazla olumsuzluğa değinmemiştir. Her zaman bir B-planı olması gerekliliğine vurgu yaparak,

“Bazı öğrenciler taaa en başta Stanley’lerini yollayacakları adresleri bulamamışlardı. Araştırma yapmakta zorlananlar var tabii doğal olarak. Biz sınıfta onlara adres bulmada yardımcı olmuştuk.” belirtmiştir. Adres bulamamanın yanı sıra bazı öğrencilere geri dönüş olmamıştır. Ders öğretmenini bundan da bahsederek, *“Bi de geri dönüş yapmayanlar olmuştu. Bakanlıklardan geri dönüş olmamıştı. Tabii koca bakanlıkta doğru yere gitmemişti o zarflar. Bunun için de biz yardımcı olmuştuk, öğrencilerin konularıyla alakalı yeni adres bulmalarına yardım etmiştik ve Stanley’lerin yeni gittikleri yerlerden dönüş olmuştu. Sıkı takip etmek gerek.”* şeklinde detaylı açıklamıştır. Bir öğrencinin ise çok fazla sunum korkusunun olduğundan bahsetmiştir. Bu noktada, *“Bir tanem var, aşırı korkuyor sınıfın önüne çıkmaya, hatta ben de çok üstelemek istemiyorum, panik atak yaşar diye ama bu projede sunum yaparken çok da zorlanmadı. Hani sınıfta hazırlandı ya posterler. Belki de kendini hazır hissetti.”* şeklinde görüşlerini ifade etmiştir.

Son olarak ders öğretmenine Yassı Stanley Projesi’ni tekrardan uygulamak isteyip istemeyeceği ve projenin hangi konularda uygulanabileceği sorulmuştur. Ders öğretmenini Yassı Stanley Projesi’ni tekrardan uygulamak istediğini belirtmiştir. Ders öğretmenini Yassı Stanley Projesi’nin Etkin Vatandaşlık öğrenme alanının dışında kültürel ve tarihi miras, yeryüzü şekilleri, meslekler, Türkiye’nin kaynakları, ithalat ve ihracat konularında da uygulanabileceğini belirtmiştir. Meslekler konusunda, *“Mesela, her öğrenci belli bir mesleği seçebilir ve o meslekten birisine Stanley’i yollayabilir. Stanley’i alan karşı tarafta mesleğini yaparken Stanley’le fotoğraflar çektirir.”*, yeryüzü şekilleri konusunda ise *“Mesela, öğrenciler Stanley’leri deniz kenarında, ya da göl kenarında, ya da dağda yaşayan birisine yollayabilir. Stanley’nin oralarda fotoğraflarını çekerler, yani öğrenciler de dağların, denizlerin özelliklerini öğrenirler.”* diyerek önerilerini sunmuştur.

Araştırmacının Gözlem Notlarına İlişkin Bulgular

Araştırma esnasında araştırmacı tarafından ders saatleri sonrası toplamda beş adet gözlem notu tutulmuştur. Her bir gözlem notuna ait bulgular aşağıdadır.

Birinci Gözlem Notuna Ait Bulgular

Yassı Stanley Projesi’nin uygulandığı sınıf 5. sınıf düzeyindedir. Sınıfta toplam 22 öğrenci bulunmaktadır. Birinci gözlemin gerçekleştiği gün devamsız öğrenci yoktur. Sınıfta ikili öğrenci sıraları bulunmaktadır ve her bir sırada en fazla iki öğrenci oturmaktadır. İki sırada ise sadece tek öğrenci oturmaktadır. Sınıf ebat olarak geniş ve pencerelerden bolca ışık almaktadır. Sıralar birbirine çok yakın değildir ama grup etkinlikleri için birbirlerine kolayca yakınlaştıracak kadar mesafededirler. Duvarlarda öğrenci posterleri, ödevleri ya da başka

eğitici posterler bulunmamaktadır. Sınıfta çalışır durumda olan bir akıllı tahta bulunmaktadır. Akıllı tahtanın üzerinde ise Atatürk resmi, Atatürk'ün Gençliğe Hitabesi ve İstiklal Marşı vardır.

Öğretmen araştırmacının geleceğini öğrencilere önceden haber vermiştir. Ancak öğrenciler araştırmacının ne hakkında sınıflarını ziyaret edeceğini bilmemektedir. Öğretmenin isteği üzere her öğrenci kuru boya kalemleri ile derse gelmişler ve sıralarının üzerinde kuru boya kalemleri mevcut durumdadır.

Daha Yassı Stanley Projesi tanıtımı yapılmadan öğrencilerin heyecanlı oldukları belli olmaktadır. Öğretmen araştırmacıyı öğrencilere tanıttığında öğrencilerin yüzlerinden merak okunmaktadır. Öğretmenin sınıf yönetim becerisinin iyi olduğu dersin başında dahi bellidir çünkü öğrenci sessiz bir şekilde onu dinlemektedirler.

Öğretmen araştırmacıyı kısaca tanıttıktan sonra araştırmacı biraz daha detaylı kendini tanıtır. Araştırmacı Yassı Stanley Projesi'ni öğrencilere tanıtmak için hazırladığı Powerpoint sunumu akıllı tahtada sunar. Bazı öğrenciler tanıtım esnasında sıra arkadaşlarıyla fısıldaşmaktadır ve birbirlerine sunumu göstermektedirler. Yüzlerinde gülümseme mevcuttur. Tanıtım sunumunun sonunda araştırma kapsamında yapacaklarını anladıklarında motivasyonlarının yüksek olduğu mimiklerinden bellidir. Ancak öğrencilere sorularının olup olmadığı sorulduğunda bir öğrenci kendi Stanley'sini yolladığı zaman kendisine geri dönüş yapılmazsa ne olacağından endişelenmiştir. Öğretmen, böyle bir durum olduğu takdirde araştırmacı ve kendisiyle birlikte Stanley'i başka bir adrese postalayacaklarını söylemiştir.

Tanıtım sunumu esnasında araştırmacı Türkçe'ye çevrilmiş Yassı Stanley kitaplarından bahsetmiştir ve soru-cevap kısmından sonra her öğrenciye öğrencilerin projeye yönelik motivasyonlarını arttırmak amacıyla birer adet Yassı Stanley kitabı hediye etmiştir. Öğrenciler kitapları heyecanla karşılamıştır ve hemen kitaplarının sayfalarını incelemeye başlamışlardır. Sadece bir öğrenci çok ilgili gözükmemektedir. Öğretmen daha sonra araştırmacıya bu öğrencinin okuma yazma becerilerinin arkadaşlarıyla kıyaslandığında olması gereken düzeyde olmadığını ve dolayısıyla kitap okuma motivasyonunun da düşük olduğunu söylemiştir.

Öğrenciler kendilerinin Etkin Vatandaşlık öğrenme alanına ait konusunu belirlemek amacıyla araştırmacının düzenlediğini çekilişe katılmışlardır. Çekiliş sonrasında yine öğrencilerin heyecanla sıra arkadaşlarına kendi konularını göstermektedirler. Ancak iki öğrenci çekilişte kendilerine çıkan konuyu beğenmemişler ve vali konusunu yapmak istediklerini belirtmişlerdir. Sınıf öğretmeni bunun mümkün olmadığını açıklamıştır. Öğretmen daha sonra araştırmacıya bu iki öğrencinin normalde de rekabetçi olduğunu ve öne çıkmayı sevdiklerini ve vali gibi büyük bir konuyu da bu yüzden istediklerini söylemiştir.

Daha sonra Stanley boyama kısmına geçilmiştir. Öğrenciler yanlarında getirdikleri kuru boya kalemleri kullanmışlardır. Öğrenciler çok heyecanla Stanley'leri boyamışlar ve her bitiren öğrenci Stanley'sini hem öğretmene hem de araştırmacıya göstermişlerdir. Hatta, bir öğrenci Stanley'i futbol üniforması giydirerek boyamıştır ve tüm sınıftaki arkadaşlarına göstermiştir. Bu öğrencinin Stanley'sini gören başka bazı öğrenciler de araştırmacıdan yeniden boyamak üzere fazladan Stanley istemişlerdir.

İlk gün en son olarak öğrenciler Stanley'lerin içine yerleştirileceği zarf için gönderilecek kişiye ya da kuruma mektup yazmışlardır. Bu kısımda öğrencilerin çoğunun yardıma ihtiyacı olmuştur. Öğrencilere araştırmacı tarafından mektupta genel olarak neler olması gerektiğinden önceden bahsedilse de öğrenciler tekrardan sormuşlar ve yazdıklarının doğruluğundan emin olmak istediklerinden dolayı öğretmenin ve araştırmacının mektuplarını kontrol etmelerini istemişlerdir.

İlk günün sonunda ders zili çaldığında hâlâ mektuplarını bitirmeyen öğrenciler olduğundan dolayı öğrencilere diğer ders saatinde mektupların bitirileceği söylenmiştir.

İkinci Gözlem Notuna Ait Bulgular

Araştırmacının geldiği gün sınıfta bir tane devamsız olan öğrenci bulunmaktadır. Ancak öğrenci ilk derste mektubunu hazırladığından dolayı arkadaşlarından geri kalmamıştır. Öğretmen ders sonrası araştırmacıya öğrencinin Stanley'sini ilgili adrese yollamasını hatırlatacağını belirtmiştir.

Öğrencilerden ev ödevi olarak konularına ilişkin Stanley'lerin postalanacağı adresleri araştırmaları istenmesine rağmen sınıfta 11 öğrenci adres bulmakta zorlanmıştır. Bu yüzden adreslerini bulan öğrenciler derste Yassı Stanley kitaplarını okurlarken hem öğretmen hem de araştırmacı adres bulamayan öğrencilere internet üzerinden adres bulmalarına yardımcı olmuşlardır. Tüm bu etkinlikler bir ders saati sürmüş ve ders saati sonunda öğrenciler postalanmak üzere zarflarını içlerine gerekli her bir maddeyi de koyarak kapatmışlardır. Öğretmen öğrencilerden aynı gün içerisinde zarfları postalamalarını istemişlerdir.

Üçüncü Gözlem Notuna Ait Bulgular

Öğrencilerle üçüncü görüşme öğretmenin isteği üzerinde gerçekleşmiştir. Sınıf öğretmeni araştırmacıyı arayıp Stanley'lerin yollanmasından sonraki iki hafta içerisinde bazı öğrencilere dönütler olduğunu ama bazı öğrencilere hiç dönüt olmadığını ve bu öğrencilerin endişelenmeye başladığını söylemiştir. Bunun üzerine planda olmayan bir şekilde araştırmacı öğrencilerle 1 ders saati sürecek şekilde tekrardan görüşmüştür.

Öğrencilere dönüt yapmayan kurumların hepsi bakanlıklar olmuştur. Bakanlıkların il bazındaki temsilcilikleri de valiliğe bağlı müdürlükler olduğundan dolayı ders esnasından öğrencilerden yeni zarflar hazırlamaları ve müdürlüklere elden teslim etmeleri istenmiştir. Ailelerinin kendilerine yardımcı olmayacağından çekinen bazı öğrenciler olmuştur. Öğretmen bu öğrencileri aileleriyle görüşeceğini söyleyerek rahatlatmıştır.

Yeni adresler ve yeni zarflar hazırlanırken diğer öğrencilerden sıra değiştirerek arkadaşlarına kendi Stanley'lerinin nerelere gittiklerini ve neler yaptıklarını anlatmaları istenmiştir. Öğrenciler heyecanla ve mutlu bir şekilde arkadaşlarıyla Stanley'nin maceralarını anlatmışlardır.

Dördüncü Gözlem Notuna Ait Bulgular

Sunum posterlerinin hazırlanması iki ders saati sürmüştür. Her öğrencinin sırasında posterlerinde kullanacakları kartonlar, kuru boya kalemleri, yapıştırıcılar, Stanley'lerin yaşadıkları maceraları gösteren fotoğraflar ve araştırmalarından elde ettikleri notlar bulunmaktadır.

Araştırmacı, bu süreçte öğrencilerin konu hakkında yeteri kadar araştırma yapıp yapmadıkları, elde ettikleri bilgileri sentezleyip sentezlemedikleri, hazırladıkları posterleri görsel materyallerle (Yassı Stanley'lerin yaşadıkları maceralar) destekleyip desteklemedikleri, poster içeriklerinin konularını yansıtıp yansıtmadıkları ve posterlerde Türkçeyi doğru kullanıp kullanmadıkları gibi hususlara dikkat etmelerini istemiştir. Hem araştırmacı hem de ders öğretmeni öğrencilerin sınıf dışında yaptıkları araştırmalarda Stanleyler'in gittiği kurumların web sitelerini inceleyip incelemediklerin ve fotoğraflarda anlatılmak istenen kurum görevleri hakkında araştırma yapıp yapmadıklarına, kurum hakkında ders kitabındaki bilgileri inceleyip incelemediklerine ve ders kitabında verilen bilgileri posterlere yansıtılabiliyor yansıtamadıklarına özellikle dikkat etmişlerdir. Araştırmacı ders sonrası ders öğretmeni ile istişare ederek bu hususları Yassı Stanley Proje Değerlendirme Rubriği'nde değerlendirmiştir (Bkz EK-9).

Araştırmacı ve ders öğretmeni iki ders saati boyunca sınıf içinde masaları dolaşarak öğrencilere yardımcı olmuşlardır. Öğrencilerin hepsi okul dışında konuları hakkında araştırma yapmışlardır. Ancak bazı öğrencilerin araştırmaları diğerlerine nazaran detaylı olmamıştır (Ö2, Ö9, Ö17, Ö20). Aynı öğrencilerin posterlere yapıştırdıkları Yassı Stanley'lerin macera fotoğraflarının açıklamalarında kullanacakları bilgileri sentezleyip yazma konusunda da zorluk çektikleri görülmüştür. Araştırmacı ve ders öğretmeni bu hususta yardım isteyen öğrencilere yardımda bulunmuşlardır. Öğrenciler genel olarak konularını yansıtan Yassı Stanley

fotoğraflarını seçip posterlerine yapıştırma ve açıklamalarda Türkçeyi doğru kullanma noktalarında zorluk çekmemişlerdir.

Beşinci Gözlem Notuna Ait Bulgular

Öğrencilerle bir sonraki buluşmada poster sunumlarını yapmışlardır. Sunumlar üç ders saati sürmüştür. İlk iki saat bir günde son saat ise başka bir günde gerçekleşmiştir.

Öğrenciler çok heyecanlıdırlar. Hatta bazıları yerlerinde duramamaktadırlar. Sınıfa girdiği andan itibaren araştırmacıya posterlerini yerlerinden kalkıp göstermek istemişlerdir. Öğretmen öğrencileri yerlerine oturtmak zorunda kalmıştır. Sunumlar esnasında bazı öğrenciler fazla heyecanlanmışlar, hatta sesleri titreyenler olmuştur.

Öğrenciler sunumlarını değerlendirmek amacıyla araştırmacı uygulama öncesinde ders öğretmeni ile istişarede bulunarak Yassı Stanley Proje Değerlendirme Rubriği hazırlamıştır. Araştırmacı öğrenci sunumlarını bu rubrikteki kriterlere göre gözlemlemiş ve ders sonrasında ders öğretmeni ile bir araya gelerek öğrenci sunumlarını değerlendirmiştir. Öğrenci ders sunumlarına dair değerlendirme Tablo 28’de verilmiştir.

Tablo 28. Yassı Stanley Proje Değerlendirme Rubriği

Dereceler: 1: Zayıf 2: Kabul Edilebilir 3: Orta 4: İyi 5: Çok İyi

GÖZLENECEK ÖĞRENCİ KAZANIMLARI	Ö1	Ö2	Ö3	Ö4	Ö5	Ö6	Ö7	Ö8	Ö9	Ö10	Ö11	Ö12	Ö13	Ö14	Ö15	Ö16	Ö17	Ö18	Ö19	Ö20	Ö21	Ö22
HAZIRLIK	5	5	5	5	5	5	5	5	5	5	5	5	5	5	5	5	5	5	5	5	5	5
Yassı Stanley'lerin boyanması	5	5	5	5	5	5	5	5	5	5	5	5	5	5	5	5	5	5	5	5	5	5
Yassı Stanley'lerin yollanacağı adreslerin araştırılması	5	5	5	5	5	5	5	5	5	5	5	5	5	5	5	5	5	5	5	5	5	5
Yassı Stanley'lerin birlikte yollanacağı mektupların yazılması	5	5	5	5	5	5	5	5	5	5	5	5	5	5	5	5	5	5	5	5	5	5
Zarfların postalanması	5	5	5	5	5	5	5	5	5	5	5	5	5	5	5	5	5	5	5	5	5	5
İÇERİK																						
Konu hakkında araştırma yapmak	5	3	4	5	5	5	4	5	3	4	4	5	5	4	5	5	4	3	4	3	5	5
Toplanan bilgileri analiz etme	5	3	4	5	5	5	4	5	3	4	4	5	5	4	5	5	4	3	4	3	5	5
Hazırlanan posterini görsel materyallerle destekleme	5	4	4	5	5	5	5	5	4	4	4	5	5	4	5	5	4	4	4	4	5	5
Posterde Türkçeyi doğru biçimde kullanma	5	5	4	5	5	5	5	5	4	4	4	5	5	4	5	5	4	4	4	4	5	5
Poster içeriğinin konuyu yansıtmaması	5	3	4	5	4	5	5	5	3	4	4	5	5	4	5	5	4	3	4	3	5	5
SUNUM																						
Akıcı bir dil ve beden dili kullanma	5	3	4	5	5	3	4	5	4	4	4	5	5	4	5	5	4	4	4	4	5	5
Konuyu dinleyicilerin ilgisini çekecek şekilde sunma	5	3	4	5	5	3	4	5	4	4	4	5	5	4	5	5	4	4	4	4	5	5
Sorulara cevap verme	5	3	4	5	5	3	4	5	4	4	4	5	5	4	5	5	4	4	4	4	5	5
Verilen sürede sunuyu yapma	5	5	5	5	5	5	5	5	4	5	5	5	5	5	5	5	5	4	5	4	5	5
Sunum sırasında Türkçeyi doğru biçimde kullanma	5	4	4	5	5	4	4	5	4	4	4	5	5	4	5	5	4	4	4	4	5	5

Araştırmacı, bu süreçte öğrencilerin akıcı bir dil ve beden dili kullanıp kullanmadıkları, konuyu dinleyicilerin ilgisini çekecek şekilde sunup sunmama, sorulara cevap verip vermeme, verilen sürede sunuyu bitirme, sunum sırasında Türkçeyi doğru biçimde kullanıp kullanmama gibi hususlara dikkat etmiştir.

Öğrencilerin hepsi sunumları esnasında akıcı bir dil ve doğru beden dili kullanmıştır (Ö2, Ö6 hariç). Özellikle ses tonları ve hmmm gibi ifadeler kullanmalarından dolayı Ö2 ve Ö6 konuyu arkadaşlarının ilgisini çekecek şekilde sunmakta zorlanmıştır. Görsel açıdan değerlendirildiğinde posterlerin hepsi görsel materyallerle desteklenmiştir. Aynı zamanda öğrencilerin geneli araştırmalarını kurumların internet sayfalarında ve arama motorunda inceleme yaparak gerçekleştirmiş ve ders kitabının ilgili bölümlerinden de yararlanmıştır. Ancak Ö2, Ö9 , Ö18 ve Ö20 ise araştırmalarını daha yüzeysel yapmış ve ders kitabındaki verilen bilgileri posterlerinde yansıtamamıştır. Araştırma aşamasında ders kitabından çok yararlanmadıklarından dolayı Ö2, Ö9 , Ö18 ve Ö20 kodlu öğrencilerin poster içerikleri konuyu çok yansıtamamıştır. Dolayısıyla posterlerinde eksik olan konular olmuştur. Bu öğrenciler ders öğretmeninin sorduğu bazı sorulara cevap verememiş ve ders öğretmeni bu hususlarda tahtaya çıkıp açıklama yapmak zorunda kalmıştır. Öğrencilerin hepsi sunumlarını verilen sürede bitirmiştir. Son olarak, öğrencilerin hepsi sunumları esnasında Türkçeyi doğru kullanmıştır (Öğrenci Sunumlarına Ekler bölümünde yer verilmiştir).

BEŞİNCİ BÖLÜM

Sonuç ve Tartışma

Araştırmanın bu bölümünde çalışma sonucunda ortaya çıkan sonuçlar sunulmuş, araştırma sorularına göre sırasıyla yorumlanmış ve alanyazınla ilişkilendirilerek tartışılmıştır. Ayrıca elde edilen sonuçlara ilişkin önerilerde bulunulmuştur.

Akademik Başarıya İlişkin Sonuç ve Tartışma

Sosyal bilgiler dersi kapsamında yer alan Etkin Vatandaşlık öğrenme alanına yönelik olarak hazırlanan ve ardından belirlenen deney ve kontrol gruplarına ön test olarak uygulanan akademik başarı testi (EVABT) sonucunda ön test puan ortalamalarının birbirine yakın olduğu ve gruplar arasında akademik başarı noktasında istatistiksel anlamda bir farklılığın olmadığı tespit edilmiştir. Uygulama öncesinde ulaşılan bu sonuca göre deney ve kontrol gruplarının akademik başarı açısından denk seviyede oldukları ifade edilebilir. Grupların öntest puanlarının birbirine yakın olması istenilen bir durumdur çünkü deneysel çalışmalarda bağımsız değişkenin etkisi daha açık ve net bir şekilde gözlemlenebilir. Deney ve kontrol gruplarının sahip olduğu bu denklik, öğrencilerin uygulamaya eşit şartlar içerisinde başlaması için önemlidir.

Araştırma kapsamında uygulanan Yassı Stanley Projesi sonrasında, gruplar arası akademik başarı testinden elde edilen sonuçlara göre deney grubu öğrenci puanlarının kontrol grubunda yer alan öğrencilere göre daha yüksek olduğu tespit edilmiştir. Yassı Stanley Projesi'nin uygulandığı grup olan deney grubunun akademik başarı puanlarının kontrol grubuna göre daha yüksek olma nedeni, mevcut programla öğretim gören kontrol gruplarındaki öğrencilere göre derste daha aktif şekilde rol almaları, bir çocuk romanı kahramanının projeye entegre edilmesi ve kahramanın yaşadığı maceralar sayesinde dersin daha eğlenceli geçmesi, öğrencilerin Stanleylerinin gittikleri yerler hakkında araştırma yapması, araştırma sonrası sınıf içerisinde poster gibi bir ürün ortaya koymaları, bu ürünü arkadaşlarına sunmaları, fotoğraflar, araştırma, poster ve sunum ile öğrenilen bilgilerin akılda daha kalıcı olması ve öğrencilerin bir çocuk romanı kahramanını derste kullanmaları sayesinde derse karşı ilgi ve motivasyonlarının artması olduğu söylenebilir. Uygulama sonrasında öğrencilerle yapılan görüşmeler sonucunda elde edilen veriler de bu yargıları desteklemektedir. Yapılan görüşmelerde öğrenciler, Yassı Stanley Projesi ile gerçekleştirilen derslerin önceki derslere göre daha eğlenceli geçtiğini,

araştırma yapma ve sunum hazırlama becerilerinin geliştirdiğini, derse karşı ilgilerinin ve motivasyonlarının arttığını ve bilgilerin daha kalıcı olduğunu belirtmiştir.

Mevcut öğretim programında değişikliğe gidilmeyen kontrol grubuna ait başarı testi öntest ve sontest puanlarına yönelik ulaşılan bulgularda kontrol grubu öğrencilerinin sontest puanları lehine anlamlı bir farklılığa rastlanmıştır. Öğretmenin derste kullandığı yöntem ve etkinlikler öğrenci akademik başarısına etki etmiş olabilir. Bu yüzden mevcut öğretim programındaki etkinliklerin uygulandığı sosyal bilgiler dersi Etkin Vatandaşlık öğrenme alanına ilişkin konularda öğrencilerin akademik başarıları artmıştır. Deney grubu ve kontrol grubu arası akademik başarı testi sontest puanlarına ilişkin yapılan analiz sonuçlarına bakıldığında deney grubu lehine anlamlı bir farklılık olduğu belirlenmiştir. Akademik başarı testi sontest puanlarının deney grubu lehine farklılaşması Yassı Stanley Projesi ile desteklenen öğretimin mevcut öğretim programındaki etkinliklerle yürütülen öğretime göre öğrenciler üzerinde daha olumlu bir etki bıraktığı şeklinde açıklanabilir.

Elde edilen bu sonuçlar doğrultusunda bu araştırmada, deney gurubunda Yassı Stanley ile yapılan öğretimin, kontrol grubunda öğretim programında yer alan çeşitli uygulama, yöntem ve teknikler ile yapılan öğretime kıyasla daha başarılı olduğu ve akademik başarı açısından daha iyi sonuçların elde edilmesini sağladığını söylemek mümkündür. Daha önce de belirtildiği üzere Yassı Stanley Projesi’ni uygulayan ve projeye katılan dünya genelinde binlerce öğretmen ve öğrenci olmasına rağmen, projenin konu edildiği bilimsel araştırma sayısı oldukça sınırlıdır. Bunlardan sadece bir tanesi Yassı Stanley Projesi’nin öğrencilerin akademik başarıları üzerindeki etkisini incelemiştir. Opris ve Rarinca (2015) tarafından yapılan ve Yassı Stanley Projesi yoluyla İngilizce okuma yazma becerilerinin iyileştirilmesi amacını taşıyan araştırmanın sonucunda, öğrencilerin akademik başarılarının arttığı tespit edilmiştir. Bu sonuç, bu araştırmada da tespit edilen Yassı Stanley Projesi’nin öğrencilerin akademik başarılarını olumlu yönde etkilediği sonucuyla paralellik göstermektedir. Yassı Stanley Projesi’nin etkisi üzerine yapılan bir başka bilimsel araştırma da Hoewisch (2001) tarafından gerçekleştirilmiştir. Araştırmada Yassı Stanley Projesi’nin öğrencilerin derse yönelik ilgilerine etkisini incelenmiş ve projenin öğrencilerin derse yönelik ilgilerini arttırdığı tespit edilmiştir. Adı geçen araştırmada akademik başarı incelenmemiştir. Ancak alanyazında hem akademik başarının hem de derse yönelik ilginin incelendiği ve uygulanan proje tabanlı öğrenme etkinlikleri sonunda her ikisinin de arttığını gösteren çalışmalar mevcuttur (Ekici & Yeşilbursa, 2021; Uzun vd., 2020; Ünlü vd., 2017).

Yassı Stanley Projesi üzerine yapılmış bilimsel araştırma sayısı sınırlı olsa da projenin kuramsal dayanağını oluşturan proje tabanlı öğrenmenin öğrencilerin akademik başarılarını

artırmada etkili olduğunu gösteren pek çok araştırma bulunmaktadır (Alioğlu, 2014; Atıcı & Polat, 2013; Ayan, 2012; Bayram & Seloni, 2014; Bilgin vd., 2015; Çakıcı & Türkmen, 2013; Deniz-Çeliker, 2012; Duke vd., 2021; Eşsizoglu, 2013; Gültekin (2005); Finkelstein vd., 2010; Hernández-Ramos & De La Paz, 2009; Kaldi vd., 2009; Kanter & Konstantopoulos, 2010; Karaçallı, 2011; Mekaria & Widjajanti, 2018; Parker vd., 2011; Özensoy, 2017; Summers & Dickinson, 2012; Tülüce, 2016, Ulukaya-Öteleş & Ezer, 2020). Bu araştırmalardan, Alioğlu (2014) proje tabanlı öğrenmenin görsel sanatlar dersinde ortaokul 6. Sınıf öğrencilerinin akademik başarılarına ve kalıcılığa ve görsel sanatlar dersine yönelik tutumlarına etkisini incelemiştir. Atıcı ve Polat (2013) araştırmalarında proje tabanlı öğrenmenin web tasarımı dersinde lisans ve önlisans üniversite öğrencilerinin akademik başarılarına etkisinin ortaya koymayı amaçlamıştır. 5. sınıflarla yapılan bir başka araştırma (Ayan, 2012) proje tabanlı öğrenmenin fen dersinde 5. sınıf öğrencilerinin akademik başarılarına etkisini belirlemiştir. Yine 5. sınıflarla gerçekleştirilen bir çalışma (Bayram & Seloni, 2014) proje tabanlı öğrenmenin fen dersinde öğrencilerin akademik başarılarına, kavramsal anlama düzeylerine ve fen dersine yönelik tutumlarına etkisini belirlemeyi amaçlamıştır. Bilgin vd., (2015) proje tabanlı öğrenmenin Fen Öğretimi dersinde Sınıf Eğitimi'nde okuyan öğretmen adaylarının akademik başarılarına ve fen öğretimi öz yeterlik algılarına etkisini araştırmıştır. Çakıcı ve Türkmen (2013) ise proje tabanlı öğrenme yöntemi ile fen dersinde 5. sınıf öğrencilerinin akademik başarılarına ve fen dersine yönelik tutumlarına etkisini ölçmüştür. Deniz-Çeliker (2012) 7. Sınıf öğrencileri ile çalışarak proje tabanlı öğrenmenin fen dersinde öğrencilerin akademik başarılarını, yaratıcı düşünme düzeylerini ve fen dersine yönelik tutumlarını nasıl etkilediğini ortaya koymuştur. ABD'de yapılan bir araştırmada, Duke vd. (2021) Bir başka araştırmada, proje tabanlı öğrenmeye yönelik profesyonel destek verilen 2. Sınıf öğretmenlerinin sosyal bilgiler dersinde proje tabanlı öğrenme yöntemini kullanmalarının öğrencilerin akademik başarılarını, yazma düzeylerini ve akademik motivasyonlarını nasıl etkilediğini ortaya koymuştur. Eşsizoglu (2013) 5. sınıf üstün zekalı öğrenciler ile çalışmış ve proje tabanlı öğrenmenin sosyal bilgiler dersinde öğrencilerin akademik başarılarına, eleştirel düşünme düzeylerine ve yaratıcılıklarına etkisini incelemiştir. Araştırmalarında Hernández-Ramos ve De La Paz (2009) çokluortam destekli proje tabanlı öğrenmenin 8. Sınıf Amerikan Tarihi dersinde öğrencilerin akademik başarılarına, tarihsel düşünme becerilerine, tarih dersine yönelik tutumlarına etkisinin belirlenmeyi amaçlamıştır. Karaçallı (2011) proje tabanlı öğrenmenin fen ve teknoloji dersinde öğrencilerin akademik başarılarına, fen dersine yönelik tutumlarında ve kalıcılığa etkisinin belirlemiştir. Bir başka proje tabanlı öğrenmenin akademik başarıya etkisini ölçen araştırma Özensoy (2017) tarafından gerçekleştirilmiştir. Özensoy (2017) proje tabanlı öğrenme yönteminin kullanımını sosyal bilgiler dersinde 6. Sınıf öğrencilerinin akademik

başarılarını nasıl etkilediğini çalışmıştır. Araştırmasında Tülüce (2016) üniversite öğrencileri ile çalışmış ve proje tabanlı öğrenmenin Temel Tasarım Dersinde görsel sanatlar dersi öğretmen adaylarının akademik başarılarına ve temel tasarım dersine yönelik tutumlarına etkisini ortaya koymayı amaçlamıştır. Sosyal bilgiler dersinde gerçekleştirilen bir araştırmada Ulukaya-Öteleş ve Ezer (2020) proje tabanlı öğrenmenin sosyal bilgiler dersinde 7. sınıf öğrencilerinin akademik başarılarını, sosyal bilgiler dersine yönelik tutumlarını ve sınıf içi demokratik tutumlarını nasıl etkilediğini ölçmüştür. Yukarıda bahsedilen tüm araştırmalarda proje tabanlı öğrenme yönteminin kullanımının öğrencilerin akademik başarılarını arttırdığı görülmektedir. Araştırma sonuçları araştırmaların projenin uygulandığı ders (sosyal bilgiler, fen, görsel sanatlar, Amerikan tarihi) ve örneklem düzeyi (ilkokul, ortaokul, lise ya da üniversite) gözetmeksizin proje tabanlı öğrenmenin öğrencilerin akademik başarılarını olumlu etkilediğini ortaya koymaktadır. Bu araştırmayla paralellik göstererek Eşsizoglu (2013), Gültekin (2005), Özensoy, 2017 ve Ulukaya-Öteleş ve Ezer, 2020 de çalışmalarında proje tabanlı öğrenmenin ortaokulda sosyal bilgiler dersinde etkisini incelemiştir. Adı geçen araştırmalar da bu araştırma gibi proje tabanlı öğrenmenin sosyal bilgiler dersinde ortaokul öğrencilerinin akademik başarılarını attırdığını bulmuştur.

Sosyal bilgiler öğretiminde Yassı Stanley Projesi kullanılarak yapılan bu çalışmanın öğrencilerin akademik başarılarına olumlu yönde etkisinin olduğunu öğrencilerle yapılan görüşmelerden elde edilen sonuçlar kapsamında ifade etmek mümkündür. Görüşmelere katılan öğrenciler, projenin konuların öğrenilmesinde daha etkili ve kalıcı olduğu hakkında görüş beyan etmişlerdir. Bu da doğal olarak akademik başarılarını arttırmış olabileceği sonucunu desteklemektedir. Ayrıca Yassı Stanley Projesi ile yapılan derslerin eğlenceli olduğu, sıkıcılığın önüne geçtiği, böylelikle derse olan ilginin arttığı belirtilmiştir. Bu durum da öğrencilerin derslere yönelik ilgi ve motivasyonlarının artmasını etkileyebilir. Gardner'ın (2006) belirttiği gibi, öğrencilerin derslerde başarılı olmaları için dersleri sevmeleri ve derse karşı belirli bir ilgi düzeyine sahip olmaları önemlidir. Yassı Stanley Projesi'nin öğrencilerin derse karşı ilgi, motivasyon, heyecan ve merakını artırması, yapılan başarı testlerinden daha yüksek puanlar almalarına katkı sağladığı sonucu çıkarılabilir.

Bu araştırmanın en önemli sonucu Yassı Stanley Projesi'nin uygulandığı deney grubu öğrencilerinin akademik başarılarının anlamlı bir şekilde artış göstermesidir. Mevcut öğretim programına göre belirlenen etkinlikler ile öğrenim gören kontrol grubu öğrencilerinin akademik başarıları da artış göstermiştir. Fakat, burada öğretmenin yetkinliği, ortam, kullanılan yöntem ve teknikler, kullanılan ders materyalleri etkili olmuş olabilir. Türkiye'de Yassı Stanley Projesi'nin ilk kez uygulanmış olmasından ve gelecekte de başka sosyal bilgiler öğrenme

alanlarının öğretiminde, başka sınıf düzeylerinde ve başka derslerde de uygulanabilirliği ön görüldüğünden, gelecekteki araştırmalarda da öğrencilerin akademik başarılarının araştırmacı tarafından artacağı düşünülmektedir.

Derse Yönelik Tutuma İlişkin Sonuç ve Tartışma

Araştırma kapsamında deney grubuna Yassı Stanley Projesi kullanılarak yapılan uygulama sonrasında, deney ve kontrol gruplarına yapılan tutum ölçeği son testinden elde edilen bulgulara göre kontrol grubundaki öğrencilerin öntest ve sontest puan ortalamaları arasında istatistiksel olarak bir anlamlılığa rastlanmamıştır. Aynı şekilde, bulgulara göre deney grubundaki öğrencilerin tutum ölçeği öntest ve sontest puan ortalamaları arasında da istatistiksel olarak anlamlı bir farklılığa rastlanmamıştır. Ancak mevcut öğretim programına göre belirlenen etkinlikler ile öğrenim gören kontrol grubu öğrencilerinin sosyal bilgiler dersine yönelik tutumlarında hiçbir değişim gözlemlenmezken, Yassı Stanley Projesinin uygulandığı deney grubunun sosyal bilgiler dersine yönelik tutum puanlarında anlamlı olmasa da bir artış meydana geldiği görülmektedir.

Uluslararası alayazın incelendiğinde Yassı Stanley Projesi üzerine yapılan bilimsel araştırmalarda öğrenci tutumlarının incelenmediği görülmektedir. Ancak projenin kuramsal dayanağını oluşturan proje tabanlı öğrenmenin öğrencilerin derse yönelik tutumlarına olan etkisinin incelendiği pek çok araştırma (Adalı-Bakıoğlu, 2020; Alioğlu, 2014; Bayram & Seloni, 2014; Deniz-Çeliker, 2012; Kanter & Konstantopoulos, 2010; Karaçalı, 2011; Koparan, 2012; Mekaria & Widjajanti, 2018; Sert-Çıbık, 2009; Tat & Şahinkayası, 2019; Tülüce, 2016; Ulukaya-Öteleş & Ezer, 2020) bulunmaktadır. Mevcut araştırmadan farklı olarak, bu araştırmalardan bazıları (Bayram & Seloni, 2014; Deniz-Çeliker, 2012; Kanter & Konstantopoulos, 2010; Karaçalı, 2017; Koparan, 2012; Mekaria & Widjajanti, 2018; Sert-Çıbık, 2009; Tat & Şahinkayası, 2019; Tülüce, 2016; Ulukaya-Öteleş & Ezer, 2020) proje tabanlı öğrenmenin derse yönelik tutumları arttırdığını tespit etmişlerdir. Örneğin, Bayram ve Seloni (2014) fen dersinde proje tabanlı öğrenmenin 5. sınıf öğrencilerinin akademik başarılarına, kavramsal anlama düzeylerine ve fen dersine yönelik tutumlarına etkisini incelemiş ve proje tabanlı öğrenmenin öğrencilerin fen dersine yönelik tutumlarını arttırdığını bulmuştur. Bir başka araştırmada Deniz-Çeliker (2012) proje tabanlı öğrenmenin fen dersinde 7. sınıf öğrencilerinin akademik başarılarına, yaratıcı düşünme düzeylerine ve fen dersine yönelik tutumlarına etkisini araştırmış ve Bayram ve Seloni (2014) gibi proje tabanlı öğrenmenin öğrencilerin fen dersine yönelik tutumlarını olumlu etkilediğini ortaya koymuştur.

Diğer taraftan, alanyazında proje tabanlı öğrenmenin öğrencilerin derse yönelik tutumları üzerinde istatistiksel olarak anlamlı bir fark yaratmamış olduğunu tespit etmiş

araştırmalar da yer almaktadır (Adalı-Bakıoğlu, 2020, Alioğlu, 2014; akıcı & Türkmen, 2013; iftçi, 2006; Övez, 2007; Yurtluk, 2003). Örneğın, 6. Sınıf öğrencileri ile çalışan Alioğlu (2014) proje tabanlı öğrenmenin görsel sanatlar dersinde öğrencilerin akademik başarılarına, kalıcılığa ve görsel sanatlar dersine yönelik tutumlarına etkisini incelemiştir. Bu araştırmayla paralellik göstererek Alioğlu (2014) proje tabanlı öğrenmenin öğrencilerin görsel sanatlar dersine yönelik tutumları anlamlı etkilemediğini bulmuştur. Benzer bir şekilde, proje tabanlı öğrenmenin fen dersinde 5. Sınıf öğrencilerinin akademik başarılarına ve fen dersine yönelik tutumlarına etkisi inceleyen akıcı ve Türkmen (2013) de proje tabanlı öğrenmenin öğrencilerin fen dersine yönelik tutumlarını anlamlı etkilemediğini ortaya koymuştur. Proje tabanlı öğrenmenin öğrencilerin akademik başarılarına kıyasla, derse yönelik tutumları üzerine daha sınırlı bir etki büyüklüğüne sahip olduğu bulunmuştur (Kaşarcı, 2013). Bu araştırmalarda, proje tabanlı öğrenmenin öğrencilerin derse yönelik tutumları açısından istatistiksel olarak anlamlı bir fark ortaya çıkarmadığı görülmesine rağmen öğrencilerin proje tabanlı öğrenmeye ilişkin olumlu görüşlere sahip olduğu belirtilmektedir. Mevcut araştırmada da öğrencilerin Yassı Stanley Projesi'ne ilişkin görüşleri olumlu olmuştur. Bu yönden, araştırmanın bulguları alanyazın ile desteklenebilir niteliktedir.

Burada dikkat çeken diğeri bir nokta deney grubundaki öğrencilerin çoğunun tutum puanlarında artış görülmesidir. Fakat bu durum istatistiksel olarak anlamlı bir fark ortaya çıkarmamıştır. Bu noktada öğrencilerin derse yönelik tutumlarının kısa sürede değışmeyeceği etkili olmuş olabilir. Nitekim iftçi'ye (2006) göre, tutumlar, uzun bir süre boyunca düzenli bir şekilde gelişen duygusal, inançsal ve davranışsal eğilimlerdir. Bu eğilimler, insanları, grupları, düşünceleri veya başka coğrafi bölgeleri ve nesneleri içerebilir. Ek olarak, Meydan (2004) tutumun uzun sürede değışen bir özellik olduğunu ve bir ünite içerisinde öğrenci tutumlarında anlamlı bir değışiminin beklenmediğini ve tutum araştırmalarının en zor tarafının diğeri değışkenlerin tam olarak kontrol edilememesi olduğunu belirtmiştir. Ayrıca öğrencilerin proje çalışmaları için evlerinde yeterince motive edilememiş olmaları, projeler sonunda verilen görevi başaramama düşüncesi, ilk kez böyle bir çalışma yapıyor olmaları, öğrencilerin kendi öğrenmelerinin sorumluluğunu almaları ve bu duruma alışkın olmamaları öğrencilerin derse karşı olan tutumlarında anlamlı derecede farklılık görülmesini engellemiş olabilir. Araştırmaya katılan öğrencilerin çoğunun zaten sosyal bilgilere karşı olumlu tutuma sahip olması sebebiyle derse yönelik tutumlarını istatistiksel olarak etkileyecek bir farklılık oluşmamış olduğu da düşünülebilir. Çiftçi'ye (2006) göre, öğrencilerin artan sorumlulukları ve etkinlikleri ağırlık olarak görmeleri, öğrencilerin çalışmanın zaman alıcı olduğunu düşünmeleri, grup çalışmaları sırasında yaşadıkları olumsuz deneyimler, öğrencilerin bu tür çalışmaları ilk kez yapmaları ve evde ya da okuldaki kaynak eksikliği gibi faktörler öğrencilerin tutumlarında anlamlı

etkilememmiş olabilir. Diğer bir husus ise kontrol grubundaki öğrencilerin tutum ölçeği öntest ve sontest puanları incelendiğinde puanların birebir aynı olduğu görülmektedir. Diğer bir deyişle, Yassı Stanley Projesi öğrencilerin derse yönelik tutumlarını arttırırken, projenin uygulanmadığı kontrol grubundaki öğrencilerin derse yönelik tutumlarında bir değişiklik olmamıştır. Bu yüzden derse yönelik tutum açısından Yassı Stanley Projesi'nin daha etkili olduğu söylenilebilir.

Öğrencilerin Yassı Stanley Projesi'ne Yönelik Görüşlerine İlişkin Sonuç ve Tartışma

Yassı Stanley Projesi'nin uygulanmasının ardından, uygulama hakkında öğrenci görüşlerini açığa çıkarmak amacıyla öğrencilerle görüşme gerçekleştirilmiştir. Araştırma verileri incelendiğinde öğrencilerin tamamının ilk defa Yassı Stanley kitaplarını ve Yassı Stanley Projesi'ni duyduğu görülmüştür.

Araştırmada, öğrencilerle yapılan görüşmelerde tüm öğrencilerin sosyal bilgiler dersinde Etkin Vatandaşlık öğrenme alanında Yassı Stanley Projesi'nin kullanılmasını yararlı buldukları ve olumlu yönde görüş bildirdikleri sonucuna ulaşılmıştır. Yaptığı araştırmada Çeliker (2012) öğrencilerin proje tabanlı öğrenme yöntemine ilişkin olumlu görüşlere sahip olduklarını belirtmiştir. Görüşmeden elde edilen veriler incelendiğinde öğrencilerin görüşlerinin “eğlenceli, heyecanlı, özgüvenli, eğitici, ürün ortaya koyma, kalıcılık, özgüven artışı, iletişim becerilerinin artması, sunum korkusunun azalması ve derse ilginin artması” şeklinde olduğu görülmektedir. Elde edilen veriler Yassı Stanley Projesi'nin öğrenciler üzerinde olumlu bir katkı sağladığını göstermektedir.

İlgili alanyazın incelendiğinde Yassı Stanley Projesi hakkında öğrenci görüşlerini inceleyen bir araştırma olmadığı sonucuna ulaşılmıştır. Ancak projenin kuramsal dayanağını oluşturan proje tabanlı öğrenme ile yapılan öğretim hakkında öğrenci görüşlerinin incelendiği pek çok araştırma mevcuttur (Evcimik, 2023; Demir vd., 2023; Gömleksiz & Fidan, 2013; İdin & Özdemir, 2016; Özyurt & Özyurt, 2017; Saracaloğlu & Çelik, 2018; Şahin & Şimşek, 2016, Yılmaz, 2015). Nitekim, Türkmen (2010) tarafından gerçekleştirilen araştırmada, bu tür öğrenme ortamlarında yer alan öğrencilerin, öğrendikleri bilgileri uzun bir süre sonra bile unutmadıkları tespit edilmiştir. Benzer bir şekilde, alanyazında proje tabanlı öğrenme ile yapılan öğretim hakkında öğrenci görüşlerinin olumlu olduğu ve proje süreci esnasında öğrencilerin dersleri eğlenceli ve heyecanlı buldukları tespit edilen araştırmalar da mevcuttur (Evcimik, 2023; Çeliker, 2012; Demir vd., 2023; Gömleksiz & Fidan, 2013; Saracaloğlu & Çelik, 2018; Şahin & Şimşek, 2016). Örneğin, Çeliker (2012), yaptığı çalışmada, proje tabanlı öğrenme yöntemi ile gerçekleşen fen derslerinin daha eğlenceli ve zevkli geçtiğini ortaya

koymuştur. Nitekim mevcut araştırmada öğrencilerin hepsi derslerin Yassı Stanley Projesi ile yürütülmesini eğlenceli bulduklarını belirtmiştir.

Öğrencilerin birçoğu proje sürecinde heyecanlı olduklarını da ifade etmiştir. Öğrenciler bir ocuk romanı kahramanın dersleri eğlenceli hâle getirdiğini ve kendilerinin gidemedikleri yerlere onun gittiğini ve kendilerini yaşayamadığı maceraları yaşadıklarını paylaşmıştır. Öğrenciler Stanley'lerini planladıkları adreslere yolladıkları andan itibaren heyecanlanmış ve dönüt almayı sabırsızlıkla beklemiştir. Bu da doğal olarak derse olan ilgilerini ve motivasyonlarını arttırmıştır. Bu araştırmaya benzer şekilde Girgin-Balkı (2003), yaptığı çalışmada, proje çalışmalarının öğrencilerin derslerine olan motivasyonlarını arttırdığını ortaya koymuştur.

Proje kapsamında birçok ğrenci Stanleylerini resmi kurum adreslerine göndermiştir. Stanleylerin vali ve belediye başkanı gibi mevkileri yüksek olan kişileri ziyaret etmesi ve bu kişilerin kendilerine dönüş yapması bu öğrencilerin özgüvenini de arttırmıştır. Araştırmanın bu sonucuna paralellik göstererek Saracaloğlu ve elik (2018) de araştırmalarında proje tabanlı öğrenmenin bilgisayara dersinde öğrencilerin özgüvenlerini arttırdığı sonucuna ulaşmıştır. zyurt ve zyurt (2017) görsel programlama dersinde proje tabanlı öğrenme yönteminin kullanılmasının öğrencilerin özgüvenini arttırma etkisinden bahsetmiştir. Korkmaz ve Kaptan (2002) da proje tabanlı öğrenmenin öğrencilerin özgüvenlerini arttıracığını ileri srmştir.

Ayrıca bazı ğrenciler Yassı Stanley Projesi ile öğrendikleri bilgilerin kalıcı olduklarına inandıklarını paylaşmıştır. Yassı Stanley Projesi'nin ğrenci görüşlerine göre kalıcılıkla ilgili olumlu sonuçlar vermesi; Korkmaz ve Kaptan (2002), Keskin (2011), akıcı ve Türkmen (2013) ve Bayram ve Seloni (2014) tarafından proje tabanlı öğrenme ile ilgili yapılan araştırmalarda elde edilen sonuçlarla benzerlik göstermektedir. Nitekim Türkmen (2010) tarafından gerçekleştirilen araştırmada, bu tür öğrenme ortamlarında yer alan öğrencilerin, öğrendikleri bilgileri uzun bir süre sonra bile unutmadıkları tespit edilmiştir. Bu araştırmada öğrenciler araştırma yaparak sınıf içinde bireysel olarak posterler hazırlamıştır. Nitekim Saracaloğlu ve elik (2018) ğrencilerin proje sonunda bir ürün ortaya koymalarının kalıcığı arttırdığını raporlamıştır.

Öğrencilerden bazıları Yassı Stanley Projesi'nin araştırma yapma becerilerini arttırdığını paylaşmıştır. Bu araştırmaya benzer şekilde sosyal bilgiler dersinde proje tabanlı öğrenmenin 5. sınıf öğrencileri üzerinde etkisini inceleyen Gültekin (2005) proje tabanlı öğrenmenin öğrencilerin araştırma yapma becerilerini arttırdığını bulmuştur. Proje tabanlı öğrenme yaklaşımının, öğrencilerin araştırma yapma becerileri üzerinde olumlu bir etki yarattığı şimşek ve Hamzaoğlu'nun (2020) alışmasında da belirtilmiştir. Bu olumlu etkinin

temel nedeni, öğrencilerin öğrenme sürecinde aktif bir rol üstlenmeleri ve kendi öğrenme sorumluluklarını almaları olarak açıklanmaktadır.

Yukarıdaki olumlu etkilere ek olarak, görüşmelerde öğrenciler arkadaşlarının önünde Stanley posterlerini sundukları için iletişim becerilerinin de arttığını belirtmiştir. Hatta iki öğrenci önceden arkadaşları önünde sunum yapmaktan korktuklarını ama konularını yeterince araştırdıklarından ve posterlerini de kendileri hazırladıklarından dolayı Yassı Stanley posterlerini sunarken korkmadıklarını ifade etmiştir. Nitekim Thomas (2000), yaptığı araştırmada, proje tabanlı öğrenmenin iletişim becerilerini geliştirmede etkili bir yöntem olduğundan ileri sürmüştür.

Uygulama sonrası yapılan görüşmelerde bazı öğrenciler uygulama esnasında zorluklarla karşılaşmadığını belirtirken bazıları karşılaşılan zorluklardan bahsetmiştir. Karşılaşılan zorluklar üzerine elde edilen veriler ise “geri dönüş olmaması, adres bulamama, araştırma zorluğu, sunum korkusu, poster hazırlama ve kaygı” şeklindedir. Mevcut araştırmayla benzerlik göstererek bazı araştırmalarda da öğrenciler görüşlerinde proje tabanlı öğrenme esnasında yaşanan olumsuzluklara/zorluklara değinmişlerdir (Bayram & Seloni, 2014; Civelekoğlu & Öztürk, 2010; Çakıcı & Türkmen, 2013; İdin & Özdemir, 2016; Özyurt & Özyurt, 2017). Bu araştırmada öğrencilerin karşılaştıkları zorlukların bazıları genel araştırma becerileri ya da sunum yapma becerileri ile ilgili, bazıları da Yassı Stanley Projesi’nin kendine özgü aşamaları ile ilgili olduğu görülmektedir. Bu noktada Yassı Stanley Projesi öncesi yapılan planlanmanın ve öğretmenin rehber rolünün önemi anlaşılmaktadır. Nitekim proje tabanlı öğrenme yönteminin başarısı, öğretmenlerin öğrencilere sağladığı rehberliğin eksiksiz ve doğru bir şekilde yapılmasına ve öğrencilere gerektiğinde geribildirim sunulmasına bağlıdır. Öğretmenler, görevlerini açıkça tanımlayarak, proje aşamalarına ilişkin özellikleri net bir şekilde açıklayarak ve öğrencilerin sorularını yanıtlayarak, öğrencileri motive edebilirler (Güven, 2004). Yassı Stanley Projesi’nin verimli olabilmesi çok dikkatli bir planlama yapılmasına, öğrencilerin ilerlemelerinin ara kontrollerden geçirilmesine, adres bulamama ya da geri dönüş olmaması gibi zorluklar yaşandığında öğretmenin B planı olmasına bağlıdır.

Dikkat çekici olan bir nokta da öğrencilerden bazılarının karşılaştığı zorlukların arasında poster hazırlama ile ilgili sürecin olmasıdır. Bu öğrenciler posterleri genelde sınıfta değil, evlerinde tamamladıklarını, aileleri tarafından kendilerine yardım edildiğini, sınıfta ise zorlandıklarını belirtmişlerdir. Öğrencilerin araştırma yapma ve ürün hazırlama ile ilgili beceri düzeyleri Yassı Stanley Projesi başlamadan önce orta ya da yüksek seviyede olursa öğrencilerin Yassı Stanley Projesi’ni daha kolay gerçekleştirecekleri ve daha verim alacakları söylenilebilir. Gelecekteki araştırmalarda öğretmenler tarafından ön hazırlıkları çok planlı yapıldığı,

uygulama esnasında aşamalara çok dikkat edildiği ve öğrencilere zorlandıkları noktalarda yardım edildiği takdirde Yassı Stanley Projelerinden alınacak verimin daha yüksek olacağı ve öğrencilerin olumlu görüşlerinin daha da artacağı söylenebilir.

Ders Öğretmeninin Yassı Stanley Projesi'ne Yönelik Görüşlerine İlişkin Sonuç ve Tartışma

Yassı Stanley Projesi'nin uygulanmasının ardından, uygulama hakkında ders öğretmenin görüşlerini açığa çıkarmak amacıyla öğrencilerle görüşme gerçekleştirilmiştir. Araştırma verileri incelendiğinde tıpkı öğrenciler gibi ders öğretmeni de uygulama öncesinde ne Yassı Stanley kitaplarını ne de Yassı Stanley Projesi'ni duymuştur.

Araştırmada, öğrencilerle yapılan görüşmelerde ders öğretmenin sosyal bilgiler dersinde Yassı Stanley Projesi'nin kullanılması hakkında genel olarak olumlu duygu ve düşüncelere sahip olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Görüşmeden elde edilen olumlu veriler incelendiğinde ders öğretmenin görüşlerinin eğlenceli, merak uyandırma, derse ilgiyi artırma, sunum korkusu, poster hazırlama, motivasyon artırma, araştırma becerilerinin artması, kalıcı öğrenme sağlama, öğrenci merkezli, iletişim becerilerini artırma şeklinde olduğu görülmektedir. Elde edilen veriler Yassı Stanley Projesi'nin öğrenciler üzerine olumlu bir katkı sağladığını göstermektedir. Öğrencilerle benzerlik göstererek, ders öğretmeni de Yassı Stanley Projesi'ni eğlenceli bulmuştur. Bunun arkasındaki neden Yassı Stanley'nin bir çocuk romanı kahramanı olması ve taslağın çizgi film karakterine benzemesidir. Öğrencilerin yaş grubu göz önüne alındığında öğrencilerin böyle bir projeyi eğlenceli bulması ve doğal olarak ders öğretmenin de böyle düşünmesi beklenen bir durumdur. Ders öğretmeni Yassı Stanley Projesi'nin öğrenci merkezli olmasından da bahsetmiştir. Öğretmen, çoğu öğretmenin hâlâ davranışçı bir şekilde ders işlediğine ve bu projenin öğrenciyi merkeze almasından dolayı farklılığına değinmiştir. Ayrıca proje sonunda öğrencilerin bir poster ortaya koyduklarından ve bunları arkadaşlarına sunduğundan bahsetmiştir. Ders öğretmeni öğrenciler yaparak ederek ve araştırma gerçekleştirerek projeyi tamamladıklarından dolayı edinilen bilgilerin daha kalıcı olacağı inancındadır. Tüm bunların aslında öğretmenin sınıfında uygulanan Yassı Stanley Projesi'nin ve genel olarak proje tabanlı öğrenmenin aşamalarına ve özelliklerine dikkat edilerek yürütüldüğünü gösterdiği söylenebilir. Zira tüm bunlar proje tabanlı öğrenmenin aşamaları ve özellikleri arasındadır (Başbay, 2007; Bell, 2010; Bidwell, 2000; Demirhan & Demirel, 2003; Erdem & Akkoyunlu, 2002; McGrath, 2002; Moursund, 2003; Thomas, 2000; Sağlık, 2023; Ülküdür, 2016; Yavuz, 2006).

Uygulama sonrası yapılan görüşmelerde ders öğretmene uygulama esnasında proje esnasında karşılaştığı zorluklar sorulmuştur. Karşılaşılan zorluklar üzerine elde edilen veriler

ise “geri dönüş olmaması, adres bulamama, araştırma zorluğu ve sunum korkusu” şeklindedir. Burada dikkat çekici olan nokta öğretmenin karşılaşılan zorluklar üzerine bahsettiği konular bazı öğrencilerin uygulama süreci esnasında yaşadıklarıyla aynıdır. Bazı öğrenciler projenin başında araştırmalarını derin yapamayıp Stanleylerinin gönderecekleri adresleri bulamamışlardır. Bazılarına ise karşı taraftan cevap gelmemiştir. Bu noktalarda araştırmacı ve ders öğretmeni rehberlik yapmış ve adres bulmalarına yardım etmişlerdir. Böyle hususlarda öğretmenin projeyi yakından takip etmesi ve öğrencilerin söyledikleri zorluklara önem vermeleri çok önemlidir. Diğer proje tabanlı etkinlikler de olduğu gibi bu projede de öğretmen sessiz partner değildir, onun görevi rehberlik ve danışmanlık yapmaktır. Mevcut araştırmayla benzerlik göstererek bazı araştırmalarda da (Bayram & Seloni, 2014; Civelekoğlu & Öztürk, 2010, Çakıcı & Türkmen, 2013; İdin & Özdemir, 2016; Özyurt & Özyurt, 2017), öğrenciler görüşlerinde proje tabanlı öğrenme esnasında yaşanan olumsuzluklara/zorluklara değinmişlerdir.

Ders öğretmenin görüşleri incelendiğinde, bu araştırma açısından önemli olan diğer bir husus da öğretmenin gelecekte de sosyal bilgiler dersinde Yassı Stanley Projesi’ni uygulamak istediği ve projenin uygulanabileceğini düşündüğü öğrenme alanlarını/konularını sıralamasıdır. Ders öğretmenin ileride Yassı Stanley Projesi’ni uygulayabileceğini düşündüğü öğrenme alanları/konuları kültürel ve tarihi miras, yeryüzü şekilleri, meslekler, Türkiye’nin kaynakları, ithalat ve ihracattır. Üzerinde düşünüldüğü zaman ders öğretmenin önerdiği bu öğrenme alanları/konularının Yassı Stanley Projesi’nin ruhuna çok uygun olduğu görülmektedir. Örneğin, meslekler konusunda sosyal bilgiler öğretmenleri sınıflarındaki her öğrenciye bir meslek verebilir ve öğrenci de Yassı Stanley’sini o mesleği icra eden birisine gönderebilir. Benzer bir şekilde, öğretmenler öğrencilerine ülkemizin miras öğelerini dağıtabilir ve öğrenciler Yassı Stanleylerini Sümela Manastır’ı ya da Peri Bacaları gibi ülkemizin turistik yerlerinde gezdirecek birilerine yollayabilirler.

Her ne kadar bu araştırmada Yassı Stanley Projesi STKları kapsamış olsa da ileride sadece STKların araştırıldığı bir Yassı Stanley Projesi gerçekleştirilebilir. Nitekim Eryılmaz vd. (2108) sosyal bilgiler öğretmenlerinin ve öğrencilerinin STK algıları üzerine yaptıkları araştırmada öğrencilerin STK’lara ile ilgili bilgilerinin sadece dernek ve vakıflar ile sınırlı olduğunu, hiç bir öğrencinin sendika, meslek kuruluşları ve ticari örgütlenmelerden söz etmediğini ortaya koymuştur. Adı geçen çalışmaya göre öğrenciler yalnızca toplumsal dayanışma ve yardımlaşma için çalışan STK’ları bilmektedir. Ayrıca öğrenciler Türkiye’deki STK’ların bazılarını bilirken sadece bir öğrenci UNICEF’ten söz etmiştir.

Sosyal bilgiler dersinde okul dışı etkinlik olarak öğrencilere müze gezilerinin düzenlenmesi çok yaygın kullanılmaktadır (Filiz, 2010; Meydan & Akkuş, 2014). Filiz'e (2010) göre sosyal bilgiler alanı içerisinde müzeler ile eğitim, etkili bir tarih öğretimi gerçekleştirme, öğrencilerin zaman içinde yaşanan değişimi ve sürekliliği kavramasını sağlama, geçmişte yaşamış kültürlerle ve farklı toplumlarla empati kurmasını sağlama konusunda eğitimcilere katkıda bulunmaktadır. Bunun yanında eğlenceli bir öğretim imkânı sunan bu ortamlar öğrencilerin sosyal bilgiler öğrenme konusunda motive olmasını sağlamaktadır. Ancak öğrenciler maddi olanaksızlıklar, bürokratik engeller gibi nedenlerden dolayı her zaman ders kapsamında okul dışında müzeleri ziyaret edemeyebiliyorlar. Bu bağlamda Yassı Stanley Projesi esnasında Stanley'ler Türkiye genelinde müzelere gönderilerek öğrenciler bu müzeler hakkında bilgi sahibi olarak ülkemizin kültürel ve tarihsel öğelerini öğrenebilirler.

Ders öğretmeninin Yassı Stanley Projesi'nin Türkiye'nin kaynakları ve ithalat ve ihracat konularında da kullanılabileceğini düşünmektedir. Sosyal bilgiler dersinde yapılabilecek etkinliklerden bir tanesi de öğrencileri okul dışında fabrikalar gezilerine çıkarmaktır (Akhan, 2013). Akhan'a (2013) göre günümüz gençleri için ekonominin üretici, tüketici ve iyi vatandaş üçgenindeki rolünün insanların yaşamlarını nasıl etkilediğini anlamak son derece önemlidir. Sosyal Bilgiler derslerinde öğretmenlerin ekonomi konularını öğretirken öğrencileri fabrika gezilerine götürmeleri öğrencilerin genellikle karmaşık ve zor olarak algılanan ekonomi kavramlarını hem keyifli bir şekilde öğrenmelerine hem de kalıcı bir şekilde kavramalarına yardımcı olacaktır. Fakat öğrenciler maddi olanaksızlıklar, bürokratik engeller ve fabrikaların öğrencilere güvenlik açısından açık olamaması gibi nedenlerden dolayı her zaman ders kapsamında okul dışında fabrikaları ziyaret edemeyebiliyorlar. Bu bağlamda Yassı Stanley Projesi esnasında Stanley'ler Türkiye genelinde fabrikalara gönderilerek öğrenciler bu fabrikalar hakkında bilgi sahibi olarak ülkemizin ekonomisini ve kaynaklarını öğrenebilirler.

Sosyal bilgiler dersinde okul dışı öğrenme kapsamında öğretmenlerin en sık yararlandıkları etkinliklerden bir tanesi de öğrencileri doğa/arazi gezilerine götürmektir (Artun, 2013; Meydan & Akkuş, 2016). Meydan ve Akkuş (2016) arazi gezileri esnasında Tarsus ve Silifke'de bulunan tarihi ve coğrafi mekanlara arazi gezileri düzenlemişlerdir. Geziler sonucunda öğrencilerin tarihe ve coğrafyaya bakış açılarında değişiklikler oluştuğunu, bu tür çalışmaların öğretmenlikte kullanılması durumunda öğrencilerin derse karşı ilgilerinin artacağı sonuçlarına ulaşmışlardır. Artun (2016) araştırmasında doğa gezilerinin öğrencilerin çevre okur-yazarlık düzeylerini arttırdığını bulmuştur. Ancak öğrenciler yine maddi olanaksızlıklar, bürokratik engeller gibi nedenlerden dolayı her zaman okul dışı doğa gezilerinde faydalanamayabilirler. Bu bağlamda Yassı Stanley Projesi esnasında Stanley'ler Türkiye

genelinde farklı coğrafi özelliklere sahip mekanlara gönderilerek öğrenciler hem bu mekanlardaki yer yüzü şekilleri hakkında bilgi sahibi olabilirler hem de çevre okur-yazarlık düzeylerini arttırabilirler.

Sonuç olarak, Yassı Stanley Projesi, gerçek yaşamla ilişkili olduğundan sosyal bilgiler dersine yönelik ilgiyi arttırabilir. Proje yapılandırmacı ve öğrenci merkezlidir. Bundan dolayı öğrencilerin akademik başarılarını yükseltebilir ve derse yönelik tutumlarını arttırabilir. Öğrenciler proje sonunda özgün ürün ortaya koyarlar. Bu da kalıcı öğrenme sağlayabilir. Son olarak, Yassı Stanley projesi günümüz bireylerinden sahip olmaları beklenen araştırma yapma ve iletişim becerilerini geliştirebilir.

Araştırmacının Gözlem Notlarına İlişkin Sonuç ve Tartışma

Araştırmacının gözlem notlarından elde edilen bulgulara göre sosyal bilgiler öğretmeninin sınıf yönetimi ve iletişim becerisi iyi düzeydedir. Öğrenci merkezli bir uygulama olan Yassı Stanley Projesi'nde öğretmenin hem mesleki hem de kişisel özellikleri çok önemlidir. Sınıf yönetimi ve iletişim becerileri iyi düzeyde olmayan bir öğretmen böyle bir projeye rehberlik ederken zorlanabilir.

Araştırmacı tarafından öğrenciler onlarla ilk tanıştığı derste ve devam eden süreçte çok hevesli ve heyecanlı olarak gözlenmiştir. Öğrencilerin böyle bir projede hevesli olmaları istenilen bir durumdur çünkü bu onların derse ve projeye yönelik tutumlarının ve motivasyonlarının yüksek olduğunu ve bundan dolayı da proje bitiminde akademik başarılarının artabileceğini gösterebilir. Nitekim, Saracaloğlu ve Çelik (2018) ve Şahin & Şimşek (2016) öğrencilerin proje tabanlı öğrenmeyi eğlenceli bulmalarının ve derse yönelik hevesli olmalarının öğrencilerin akademik başarıyı etkelediğini belirtmiştir.

Öğrencilere Yassı Stanley Projesi'nin tanıtımından sonra soruları olup olmadığı sorulmuştur. Bu esnada bir öğrenci kendi Stanley'sini yolladığı zaman kendisine geri dönüş yapılmazsa ne olacağından dolayı endişelendiğini belirtmiştir. Sınıf öğretmeni ise böyle bir durum olduğu takdirde araştırmacı ve kendisiyle birlikte Stanley'i başka bir adrese postalayacaklarını söylemiştir. Ne kadar hevesli olsalar da öğrenciler yine de projenin belli noktaları konusunda endişe duyabilirler. Olası soruların ve bu soruların cevaplarının önceden planlaması yapılmalıdır. Diğer bir deyişle, uygulayıcı öğretmenin ya da araştırmacıların bir B planı olması gerekmektedir. Bu bağlamda Yassı Stanley Projesi'nde ve diğer tüm proje tabanlı öğrenme etkinliklerinde öğretmenin rehber rolünün önem arz etmektedir. Nitekim proje tabanlı öğrenme yönteminin başarısı, öğretmenlerin rehberliğine ve öğrencilere gerektiğinde geribildirim sunmalarına dayanmaktadır. Öğretmenler, öğrencilere görevlerini açıkça

açıklayarak, proje aşamalarını detaylı anlatarak, öğrencilerin sorularını yanıtlayarak ve öğrencilere zorlandıkları noktalarda destek çıkarak rehberlik edebilirler (Güven, 2004).

Son olarak hem Yassı Stanley Projesi hem de genel olarak proje tabanlı öğrenme uygulamaları esnasında öğrenci farklılıklarını göz ardı etmemek gerekmektedir. Örneğin, bu araştırmanın yapıldığı deney grubunda bir öğrencinin okuma yazma becerilerinin arkadaşlarıyla kıyaslandığında olması gereken düzeyde ve dolayısıyla kitap okuma, araştırma yapma ve sunum yapma motivasyonunun düşük olduğunu görülmüştür. Benzer bir şekilde Erdem ve Akkoyunlu (2018) sınıf içindeki bireysel farklılıklardan bahsetmiş ve öğretmenin bunları göz önünde bulundurması gerektiğine değinmiştir. Dolayısıyla öğretmenin bir sınıfta öğrencilerin bireysel farklılıklarının olacağı gerçeğini unutmaması gerekmektedir. Bundan yola çıkarak öğretmenin proje esnasında öğrenciye diğer öğrencilere nazaran daha fazla yardımda bulunması gerekebilir.

Özetle öğrencilerin bu araştırmada Yassı Stanley Projesi'nin tüm aşamalarında olumlu, hevesli ve heyecanlı olduğu görülmüştür. Benzer şekilde Saracaloğlu ve Çelik (2018) proje tabanlı öğrenme sürecinde öğrencilerin heyecanlı ve derse yönelik ilgili olduklarını gözlemlemiş ve dolayısıyla öğrencilerin akademik başarılarını anlamlı bir şekilde etkilediğini ortaya koymuştur.

Öneriler

Araştırmadan elde edilen sonuçlara bakıldığında Yassı Stanley Projesi'nin Etkin Vatandaşlık öğrenim alanında uygulanması öğrencilerin akademik başarılarını ve sosyal bilgiler dersine yönelik tutumları arttırdığı görülmüştür. Bu bölümde Yassı Stanley Projesi üzerine yapılacak çalışmalara yönelik araştırmacılara, uygulayıcılara ve politikacılara yönelik öneriler yer almaktadır.

Araştırmacılara yönelik öneriler şu şekildedir:

1. Bu araştırma 5. sınıf öğrencisiyle yürütülmüş olup farklı sınıflarda da Yassı Stanley Projesi uygulanarak daha geniş kapsamlı sonuçlar elde edilebilir.
2. Bu araştırma 22 deney grubu ve 22 kontrol grubu öğrencisi olmak üzere toplamda 44 öğrenci ile yürütülmüş olup daha büyük örneklemeler ile çalışılarak daha geniş kapsamlı sonuçlar elde edilebilir.
3. Bu araştırma Niğde ili şehir merkezindeki bir ortaokulda gerçekleştirilmiş olup gelecekte yapılacak olan araştırmalar köy ve ilçelerde bulunan örneklemelerle yürütülerek Yassı Stanley projesi'nin farklı kesimlerdeki öğrenciler üzerindeki etkisi araştırılabilir.

4. Bu araştırma sosyal bilgiler Etkin Vatandaşlık öğrenme alanı ile sınırlıdır. Gelecekte yapılacak araştırmalarda Yassı Stanley Projesi'nin sosyal bilgiler dersinde farklı öğrenme alanları üzerindeki etkisi araştırılabilir.
5. Bu araştırma akademik başarı ve derse yönelik tutum değişkenleri ile sınırlıdır. Gelecekte yapılacak araştırmalar farklı değişkenler kullanılarak korelasyon, regresyon çalışmaları yapılabilir ve yapılacak olan deneysel çalışmalarla bu araştırmadan elde edilen sonuçlar karşılaştırılabilir.
6. Bu araştırmada Yassı Stanley Projesi sosyal bilgiler dersi kapsamında uygulanmıştır. Gelecekte yapılacak çalışmalarda farklı dersler kapsamında Yassı Stanley Projesi uygulanabilir.

Uygulayıcılara, üniversite ve MEB yetkililerine yönelik öneriler şu şekildedir:

1. Sosyal Bilgiler dersinde Yassı Stanley Projesi'nin öğrencilerin akademik başarıları üzerindeki olumlu etkilerinin belirlendiği bu araştırma sonuçlarına ve araştırma sonunda görüşme yapılan fen bilimleri öğretmenin önerilerine dayalı olarak öğretmenlerin Yassı Stanley Projesi'ni derste uygulamaları konusunda MEB ve üniversiteler tarafından öğretmenlere 'uygulama içeren nitelikli eğitimler' verilerek destek olunması gerektiği düşünülmektedir. Bu bağlamda, öğretmenlere uygulamalı hizmet içi eğitimler ve seminerler verilebilir.
2. Yassı Stanley Projesi henüz Türkiye'de yaygın uygulama alanı bulmadığından dolayı bu araştırmanın sonuçları da göz önünde bulundurularak öğretmen adaylarına projeye ilişkin lisans düzeyinde uygulamalı dersler verilebilir.
3. MEB'e bağlı ortaokullarda dönem başlarındaki zümre toplantılarında farklı branşlardaki öğretmenler bir araya gelerek sene içinde disiplinler arası şekilde uygulayacakları Yassı Stanley Projeleri konusunda iş birliği yapabilirler ve fikir alışverişi yapabilirler.

KAYNAKÇA

- Açıkalın, M., & Gönenç, S. (2017). Sosyal bilgiler öğretmenlerinin sosyal bilgiler öğretiminde karşılaştıkları sorunlar ve bunlara getirdikleri çözüm önerileri. *Trakya Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 7(1), 26-41
- Adalı-Bakıoğlu, S. (2020). *Proje tabanlı ve işbirlikli öğrenme yöntemlerinin ortaokul öğrencilerinin matematiğe karşı tutumlarına, matematik özyeterliliklerine ve akademik güdülenmelerine yansımaları* (Tez No. 640081) [Yüksek lisans tezi, Uludağ Üniversitesi-Bursa]. Yükseköğretim Kurulu Tez Merkezi.
- Akhan, N. E. (2013). Adım adım ekonomi okuryazarlığı: Sosyal bilgiler dersleri için alternatif yollar. *Adıyaman Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 14, 1-36.
- Aksüt, S. (2023). *Sosyal bilgiler öğretmen adaylarının 21. yüzyıl becerileri yeterlik algıları ile yaşam boyu öğrenme eğilimleri arasındaki ilişkinin incelenmesi* (Tez No. 822156) [Doktora tezi, Fırat Üniversitesi-Elâzığ]. Yükseköğretim Kurulu Tez Merkezi.
- Alismail, H. A., & McGuire, P. (2015). 21st century standards and curriculum: Current research and practice. *Journal of Education and Practice*, 6(6), 150-154.
- Alioğlu, E. (2014). *Proje tabanlı öğrenme yaklaşımının ortaokul 6. sınıf görsel sanatlar dersi ebru ünitesinin öğrenci başarısına, tutumuna ve kalıcılığa etkisi* (Tez No. 357648) [Yüksek lisans tezi, Dicle Üniversitesi-Diyarbakır]. Yükseköğretim Kurulu Tez Merkezi.
- Altunbay, M. (2015). *İlköğretim Türkçe dersi (6-7-8. sınıflar) öğretim programında yer alan temel becerilerin kazandırılmasında çocuk edebiyatı ürünlerinin etkisi (21. yüzyıl örnekleme)* (Tez No. 388234) [Doktora tezi, Gazi Üniversitesi-Ankara]. Yükseköğretim Kurulu Tez Merkezi.
- Arı, E. (2011). Temel kavramlar. S. Büyükalın Filiz (Ed.), *Öğrenme öğretme kuram ve yaklaşımları* içinde (1-23). Pegem Akademi.
- Arslan, E. (2022). Nitel araştırmalarda geçerlilik ve güvenilirlik. *Pamukkale Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 51, 395-407.
- Asmaz, A. (2019). *John Dewey'in ilerlemeci eğitim felsefesine dayanan öğrenci merkezli eğitimin öğrencilerin Türkçe dersindeki akademik başarısına etkisi* (Tez No. 556070) [Doktora tezi, Sakarya Üniversitesi-Sakarya]. Yükseköğretim Kurulu Tez Merkezi.
- Atıcı, B., & Polat, H. (2013). Web tasarımı öğretiminde proje tabanlı öğrenme yaklaşımının öğrencilerin akademik başarısı ve görüşlerine etkisi. *Turkish Journal of Computer and Mathematics Education*, 1(2), 122-132.
- Atılğan, H., Kan, A., & Doğan, N. (2000). *Eğitimde ölçme ve değerlendirme*. Anı Yayıncılık.
- Ayan, M. (2012). Proje tabanlı öğrenme yaklaşımının ilköğretim öğrencilerinin fen bilgisi dersi akademik başarı düzeyine etkisi. *Journal of Turkish Educational Sciences*, 10(1), 167-183.
- Aydın, S., Demir Atalay, T. & Göksu, V. (2017). Proje tabanlı öğrenme sürecinin ortaokul öğrencilerinin akademik öz-yeterlilik ve motivasyonları üzerine etkisinin incelenmesi. *Bartın Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 6(2), 676-688.
- Barth, J. L., & Demirtaş, A. (1997). İlköğretim sosyal bilgiler öğretimi. *YÖK/Dünya Bankası Milli Eğitimi Geliştirme Projesi*. Öğretmen Eğitimi Dizisi.

- Başbay, M. (2007). Yenilenmiş taksonomiye göre düzenlenmiş öğretim tasarım dersinde projeye dayalı öğretimin öğrenme ürünlerine etkisi. *Ege Eğitim Dergisi*, 8(1), 65-88.
- Başkale, H. (2016). Nitel araştırmalarda geçerlik, güvenirlik ve örneklem büyüklüğünün belirlenmesi. *Dokuz Eylül Üniversitesi Hemşirelik Fakültesi Elektronik Dergisi*, 9(1), 23-28.
- Baştürk, G. (2019). *Otantik öğrenme uygulamalarının öğrencilerin eleştirel düşünme becerileri ve sosyal bilgiler dersine yönelik tutumlarının etkisi* (Tez No. 584431) [Doktora tezi, Sakarya Üniversitesi-Sakarya]. Yükseköğretim Kurulu Tez Merkezi.
- Bayram, H., & Seloni, Ş. (2014). Proje tabanlı öğrenme yaklaşımının ilköğretim 5. sınıf öğrencilerinin fen bilgisi başarılarına, kavramsal anlamalarına ve tutumlarına etkisi. *Marmara Üniversitesi Atatürk Eğitim Fakültesi Eğitim Bilimleri Dergisi*, 39, 71-84.
- Bell, S. (2010). Project-based learning for the 21st century: Skills for the future. *The Clearing House*, 83, 39-43.
- Bennett, C. A. (1937). *History of manual and industrial education, 1870-1917*. Bennett.
- Bidwell, S. E. (2000). Project-Based Learning for Cosmetology Students. Center on Education and Training for Employment.
- Bilfen Yayıncılık. (2017). *Sosyal bilgiler testleri*. Bilfen.
- Bilgili, A. S. (2009). Geçmişten günümüze sosyal bilimler ve sosyal bilgiler. A. S. Bilgili (Ed.), *Sosyal bilgilerin temelleri içinde* (2-55). Pegem Akademi.
- Bilgin, İ., Karakuyu, Y., & Ay, Y. (2015). The effects of Project based learning on undergraduate students' achievement and self-efficacy beliefs toward science teaching. *Eurasia Journal of Mathematics, Science and Technology Education*, 11(3), 469-477
- Bilgü, H. (2008). *İlköğretim sosyal bilgiler dersinde proje tabanlı öğrenme yönteminin öğrenci başarısına etkilerine ilişkin bir araştırma* (Tez No. 231530) [Yüksek lisans tezi, Dicle Üniversitesi-Diyarbakır]. Yükseköğretim Kurulu Tez Merkezi.
- Brown, J. (1964). *Flat Stanley*. Harper Trophy.
- Brown, J. (2013). *Yassı Stanley Büyük Mısır Piramitleri soygunu* (P. Gönen, Çev.). Altın.
- Burton, W. H. (1929). *The nature and direction of learning*. Appleton.
- Büyükanan, Filiz, S. (Ed.). (2011). *Öğrenme öğretmen kuram ve yaklaşımları*. Pegem Akademi.
- Büyüköztürk, Ş. (2007). *Deneysel desenler* (2. basım). Pegem Akademi.
- Büyüköztürk, Ş. (2010). *Sosyal bilimler için veri analizi kitabı 2. İstatistik, araştırma deseni SPSS uygulamaları ve yorum*. Pegem Akademi.
- Büyüköztürk, Ş. (2013). *Veri analizi el kitabı* (18. baskı). Pegem Akademi.
- Can, A. (2014). *SPSS ile bilimsel araştırma sürecinde nicel veri analizi* (3. baskı). Pegem Akademi.
- Chen, C. H., & Yang, Y. C. (2019). Revisiting the effects of project-based learning on students' academic achievement: A meta-analysis investigating moderators. *Educational Research Review*, 26, 71-81.
- Christensen, L. B., Burke Johnson, R., & Turner, L.A. (2014). *Research methods, design, and analysis* (12nd ed.). Pearson Education.

- Civelekoğlu, M. Ş., & Öztürk, Ş. (2010). İlköğretim fen ve teknoloji dersinde proje tabanlı öğrenme (PTÖ) yönteminin uygulanması ile ilgili öğretmen ve öğrenci görüşleri. *İlköğretim Online*, 9(3), 1189-1200.
- Cash, C. E. (2017). The impact of project-based learning on critical thinking in a United States history classroom. [Doktora tezi, University of South Carolina].
- Creswell, J. W. (2008). *Educational research: planning, conducting and evaluating quantitative and qualitative research*. Pearson/Merrill Prentice Hall.
- Creswell, J. W. (2014). *Research design: Qualitative, quantitative and mixed methods approaches* (4th ed.) Sage.
- Creswell, J. W., Fetters, M. D., Plano Clark, V. L., & Morales, A. (2009). Mixed methods intervention trials. *Mixed Methods Research for Nursing and The Health Sciences*, 159-180.
- Creswell, J. W., & Plano-Clark, V. L. (2011). *Designing and conducting mixed methods research*. Sage.
- Cohen, L., Manion, L. & Morrison, K. (2007). *Research methods in education* (6th ed.). Routledge.
- Curtis, D. (2002). The power of projects. *Educational Leadership*, 60 (1), 50-53.
- Çakıcı, Y., & Türkmen, N. (2013). An investigation of the effect of project-based learning approach on children's achievement and attitude in science. *TOJSAT*, 3(2), 9-17.
- Çalışkan, H. (2008). Eğitimcilerin araştırmaya dayalı öğrenme yaklaşımıyla ilgili algıları. *Gazi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 28(1), 153-170.
- Çatalbaş, G. (1999). Sosyal bilgiler öğretiminde programlı öğretim yöntemi uygulaması. *Pamukkale Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 6, 33-40.
- Çetin, F. (2011). Proje temelli öğrenme. S. Büyükalın Filiz (Ed.), *Öğrenme öğretme kuram ve yaklaşımları* içinde (ss. 355-370). Pegem Akademi.
- Çetinkaya, Ç. (2021). Özel yetenekli öğrencilerin proje tabanlı müfredat farklılaştırma örneği. *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Özel Eğitim Dergisi*, 22(2), 419-438
- Çiftçi, S. (2006). *Sosyal bilgiler öğretiminde proje tabanlı öğrenmenin öğrencilerin akademik risk alma düzeylerine, problem çözme becerilerine, erişilerine, kalıcılığa ve tutumlarına etkisi*. (Tez No. 189321) [Doktora tezi, Selçuk Üniversitesi-Konya]. Yükseköğretim Kurulu Tez Merkezi.
- Çiftci, S. (2015). The effects of using project-based learning in social studies education to students' attitudes towards social studies courses. *Procedia-Social and Behavioral Sciences*, 186, 1019-1024.
- Çopur, K. D. (2022). 21. yüzyılda öğretmen ve öğrenci olmak. S. Büyükalın Filiz (Ed.), *21. yüzyıl Becerilerinin Eğitime Yansımaları* içinde (ss. 61-75). Pegem Akademi
- Çubukçu, Z. (2011). Proje tabanlı öğrenme. B. Oral (Ed.), *Öğrenme öğretme kuram ve yaklaşımları* içinde (ss. 527-539). Pegem Akademi.
- Demir, N., Gökçe, Z., Gökçe, H., & Armağan, F. Ö. (2023). Uzaktan eğitimde proje tabanlı öğretim uygulamalarına yönelik öğrenci görüşleri. *Premium e-Journal of Social Science*, 7(28), 149-161.
- Demirel, Ö. (Ed.) (2019). *Eğitimde yeni yönelimler*. Pegem Akademi.
- Demirhan, C. & Demirel, Ö. (2003). Program geliştirmede proje tabanlı öğrenme yaklaşımı. *Abant İzzet Baysal Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 3(1), 58-69.

- Deniş-Çeliker, H. (2012). *Fen ve Teknoloji dersinde “güneş sistemi ve uzay ötesi: Uzay bilmecesi” ünitesinde proje tabanlı öğrenme uygulamalarının öğrenci başarılarına, yaratıcı düşünmelerine, fen ve teknolojiye yönelik tutumlarına etkisi* (Tez No. 313403) [Doktora tezi, Dokuz Eylül Üniversitesi-İzmir]. Yükseköğretim Kurulu Ulusal Tez Merkezi.
- Dewey, J. (1916). *Democracy and education. The middle works of John Dewey* (Vol. 9). Southern Illinois University Press.
- Dewey, J. (1938): *Experience and education. The later works of John Dewey* (Vol. 13). Southern Illinois University Press, 1-62.
- Diffily, D. (2002). Project-based learning: meeting social studies standards and the needs of gifted learners. *Gifted Child Today*, 25, 40-52.
- Doğanay, A., & Tok, Ş. (2012). Öğretimde çağdaş yaklaşımlar. A. Doğanay (Ed.), *Öğretim ilke ve yöntemleri içinde* (262-322).
- Doğanay, A. (2008). Çağdaş sosyal bilgiler anlayışı ışığında yeni sosyal bilgiler programının değerlendirilmesi. *Çukurova Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 17(2), 77-96.
- Doğanay, A. (2004). Sosyal bilgiler eğitiminin genel amaçları ne olmalıdır. *Dokuz Eylül Üniversitesi, I. Sosyal Bilimler Eğitimi Kongresi Tebliğleri*, 15-17.
- Dömbekci, H. A., & Erişen, M. A. (2022). Nitel araştırmalarda görüşme tekniği. *Anadolu Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 22(Özel Sayı 2), 141-160.
- Duman, B., & Yavuz, C. (2018). The effect of project-based learning on students' attitude towards english classes. *Journal of Education and Training Studies*, 6(n11a), 186-193.
- Duran, E., & Özen, N. E. (2018). Türkçe derslerinde dijital okuryazarlık. *Türkiye Eğitim Dergisi*, 3(2), 31-46.
- Duke, N. K., Halvorsen, A. L., Strachan, S. L., Kim, J., & Konstantopoulos, S. (2021). Putting PjBL to the test: The impact of project-based learning on second graders' social studies and literacy learning and motivation in low-SES school settings. *American Educational Research Journal*, 58(1), 160-200.
- Ekici, M., & Yeşibursa, C. C. (2021). Artırılmış gerçekliğin sosyal bilgiler dersinde kullanımı hakkında ortaokul öğrencilerinin görüşleri. *Anemon Muş Alparslan Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 9(2), 289-302.
- Erdem, M. (2002). Proje tabanlı öğrenme. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 22.
- Erdem, M., & Akkoyunlu, B. (2002). İlköğretim sosyal bilgiler dersi kapsamında beşinci sınıf öğrencileriyle yürütölen ekiple proje tabanlı öğrenme üzerine bir çalışma. *İlköğretim Online*, 1(1). 2-11.
- Erdoğan, N. F. (2009). *İlköğretim sosyal bilgiler öğretiminde proje tabanlı öğrenmenin ders başarısı ve sınıf atmosferine etkisi* (Tez No. 230947) [Yüksek lisans tezi, Dokuz Eylül Üniversitesi-İzmir]. Yükseköğretim Kurulu Ulusal Tez Merkezi.
- Eryılmaz, Ö., Bursa, S., & Ersoy, A. F. (2018). Sosyal bilgiler öğretmenleri ve öğrencilerinin etkin vatandaşlık ile sivil toplum kuruluşu algıları. *International Online Journal of Educational Sciences*, 10(2).
- Eşsizöğlü, G. (2013). *Sosyal bilgiler öğretiminde proje tabanlı öğrenmenin üstün zihin düzeyindeki öğrencilerin erişilerine, yaratıcı ve eleştirel düşünme düzeylerine etkisi*. (Tez No. 356633) [Yüksek lisans tezi, İstanbul Üniversitesi-İstanbul]. Yükseköğretim Kurulu Ulusal Tez Merkezi.

- Evcimik, S. (2023). Proje tabanlı öğrenme yaklaşımının sınıf dışı uygulamalarına ilişkin +katılımcı görüşleri. *İnönü Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü Dergisi*, 10(19), 72-81.
- Eyiol, E. (2022). *Sınıf öğretmenlerinin eğitsel düşünce ve uygulama düzeylerinin bazı demografik değişkenler açısından incelenmesi* [Tezsiz yüksek lisans projesi, Pamukkale Üniversitesi-Denizli].
- Fırat, Ş. (2008). *İlköğretim 4. sınıf öğrencilerinin sosyal bilgiler dersine yönelik akademik başarıları üzerinde proje tabanlı öğrenme yaklaşımının etkisi* (Tez No. 226947) [Yüksek lisans tezi, İnönü Üniversitesi-Malatya]. Yükseköğretim Kurulu Ulusal Tez Merkezi.
- Filiz, N. (2019). *Sosyal bilgiler öğretiminde müze kullanımı* (Tez No. 279840) [Yüksek lisans tezi, Marmara Üniversitesi-İstanbul]. Yükseköğretim Kurulu Ulusal Tez Merkezi.
- Finkelstein, N., Hanson, T., Kevin (Chun-Wei) Huang, Klarin, B., & Huang, M. (2010). *Effects of problem based economics on high school economics instruction*. US Department of Education.
- Fraenkel, J. R., Wallen, N. E., & Hyun, H. H. (2012). *How to design and evaluate research in education*. Mc Graw Hill.
- Frey , K. (1996). *Die projektmethod*. Beltz.
- Fuentes, J. M., & Gono, E. R. (2023). Factors characterizing students attitude toward learning social studies: An exploratory factor analysis. *European Journal of Social Sciences Studies*, 8(4), 119-149.
- Gall, M. D., & Borg, W. R. (1989). *Educational research. A guide for preparing a thesis or dissertation proposal in education*. Longman, Inc.
- Gardner, H. (2006). *Multiple intelligences: New horizons in theory and practice*. Perseus Books.
- Girgin-Balkı, A. (2003). *Proje temelli öğrenme yönteminin özel konya esentepe ilköğretim okulu tarafından uygulanmasına yönelik bir değerlendirme* (Tez No. 123199) [Yüksek lisans tezi, Selçuk Üniversitesi-Konya]. Yükseköğretim Kurulu Tez Merkezi.
- Gömleksiz, M. N., & Fidan, K. E. (2013). Fen ve teknoloji dersinde bilgisayar destekli zihin haritası tekniğinin öğrencilerin akademik başarısına, tutumlarına ve kalıcılığa etkisi. *Gaziantep University Journal of Social Sciences*, 12(3), 403-426.
- Gömleksiz, M. N., & Kan, A. Ü. (2013). Sosyal bilgiler dersi tutum ölçeğinin geçerlik ve güvenirlik çalışması. *Fırat Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 2(2), 139-148.
- Grant, M. M. (2002). Getting a grip on project-based learning: Theory, cases and recommendations. *Meridian: A Middle School Computer Technologies Journal*, 5(1). <http://www.ncsu.edu/meridian/win2002/514/3.html> web adresinden 12 Eylül 2017 tarihinde edinilmiştir.
- Greene, J. C., Caracelli, V. J., & Graham, W. F. (1989). Toward a conceptual framework for mixed-method evaluation designs. *Educational Evaluation and Policy Analysis*, 11(3), 255-274.
- Gunawan, G., Sahidu, H., Harjono, A. & Suranti, N. M. Y. (2017). The effect of project based learning with virtual media assistance on student's creativity in physics. *Cakrawala Pendidikan: Jurnal Ilmiah Pendidikan*, 36(2), 167-179.
- Gültekin, M. (2005). İlköğretim beşinci sınıf sosyal bilgiler dersinde proje tabanlı öğrenmenin öğrenme ürünlerine etkisi. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Bilimleri*, 5(2), 517-556.

- Gültekin, Z. (2009). *Fen eğitiminde proje tabanlı öğrenme uygulamalarının öğrencilerin bilimin doğasıyla ilgili görüşlerine, bilimsel süreç becerilerine ve tutumlarına etkisi* (Tez No. 231813) [Doktora tezi, Marmara Üniversitesi-İstanbul]. Yükseköğretim Kurulu Tez Merkezi.
- Güven, G. (2004). Etkili bir öğretim için öğretmenden beklenenler. *Milli Eğitim Dergisi*, 164.
- Hager, H., & Munshower, S. S. (Ed.) (1984). *Projects and monuments in the period of the Roman baroque*. University Park: Pennsylvania State University.
- Hasanca-Saraç, F. (2023). *Sosyal bilgiler dersinde proje tabanlı öğrenmenin öğrencilerin Türkiye yeterlilikler çerçevesi yetkinliklerini geliştirmeye etkisi (Sosyal yetkinlikler, inisiyatif alma ve girişimcilik yetkinliği)* (Tez No. 814398) [Yüksek lisans tezi, Pamukkale Üniversitesi-Denizli]. Yükseköğretim Kurulu Tez Merkezi.
- Heigham, J., & Croker, R. A. (2009). *Qualitative research in applied linguistics: A practical introduction*. Palgrave Macmillan.
- Henderson, C. H. (1898). The philosophy of manual training. *Popular Science Monthly*, 53, 322-339.
- Hernandez-Ramos, P. & De La Paz, S. (2009). Learning history in middle school by designing multimedia in a project-based learning experience. *Journal of Research on Technology in Education*, 42(2), 151-173.
- Hesapçıoğlu, M. (2011). *Öğretim ilke ve yöntemleri*. Nobel.
- Hoewisch, A. (2001). Creating well-rounded curricula with “Flat Stanley”: A school-university project. *The Reading Teacher*, 55 (2), 154-168.
- Holmes, V., & Hwang, Y. (2016). Exploring the effects of project-based learning in secondary mathematics education. *The Journal of Educational Research*, 109(5), 449-464.
- Hubert, D. (2003). The Flat Stanley Project. *Education Canada*, 43(2), 32-35.
- Ismuwardani, Z., Nuryatin, A., & Doyin, M. (2019). Implementation of project based learning model to increased creativity and self-reliance of students on poetry writing skills. *Journal of Primary Education*, 8(1) 51–58.
- İdin, Ş., & Özdemir, P. (2016). Proje Tabanlı Öğrenme Kapsamında Gerçekleştirilen Ders Dışı Egzersiz Çalışmalarına İlişkin Öğrenci Görüşleri. *İlkoğretim Online*, 15(3), 761-777.
- İlter, İ. (2014). A study on the efficacy of project-based learning approach on Social Studies Education: Conceptual achievement and academic motivation. *Educational Research and Reviews*, 9(15), 487.
- Korkmaz, H., & Kaptan, F. (2002). Fen eğitiminde proje tabanlı öğrenim yaklaşımının ilköğretim öğrencilerinin akademik başarı, akademik benlik kavramı ve çalışma sürelerine etkisi. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 22, 91-97.
- Kaldi, S., Filippatou, D., & Govaris, C. (2011). Project-based learning in primary schools: Effects on pupils' learning and attitudes. *Education 3–13*, 39(1), 35-47.
- Kanter, D. E., & Konstantopoulos, S. (2010). The impact of a project- based science curriculum on minority student achievement, attitudes, and careers: The effects of teacher content and pedagogical content knowledge and inquiry based practices. *Science Education*, 94(5), 855-887.
- Karaarslan, F. (2010). *Konuşma ve yazma eğitiminde beyin fırtınası tekniğinin etkililiği* (Tez No. 273098) [Yüksek lisans tezi. Sakarya Üniversitesi-Sakarya]. Yükseköğretim Kurulu Ulusal Tez Merkezi.

- Karaçallı, S. (2011). *İlköğretim 4. sınıf fen ve teknoloji dersinde proje tabanlı öğrenme yönteminin akademik başarıya, tutuma ve kalıcılığa etkisi* (Tez No. 286744) [Yüksek lisans tezi, Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi-Burdur]. Yükseköğretim Kurulu Tez Merkezi.
- Karaduman, S. (2019). Yeni medya okuryazarlığı: Yeni beceriler/olanaklar/riskler. *Erciyes İletişim Dergisi*, 6(1), 683-700.
- Karakuş, F. (2006). *Sosyal bilgiler öğretiminde yapıcı öğrenme ve otantik değerlendirme yaklaşımlarının öğrencilerin akademik başarı, kalıcılık ve sosyal bilgiler dersine yönelik tutumlarına etkisi* (Tez No. 205449) [Doktora tezi, Çukurova Üniversitesi-Adana]. Yükseköğretim Kurulu Ulusal Tez Merkezi.
- Karasar, N. (2007). *Bilimsel araştırma yöntemleri* (17. baskı). Nobel.
- Karataş, Z. (2017). Sosyal bilim araştırmalarında paradigma değişimi: Nitel yaklaşımın yükselişi. *Türkiye Sosyal Hizmet Araştırmaları Dergisi*, 1(1), 68-86.
- Kaşaracı, İ. (2013). *Proje tabanlı öğrenme yaklaşımının öğrencilerin akademik başarı ve tutumlarına etkisi: Bir meta-analiz çalışması*. (Tez No. 322081) [Yüksek lisans tezi, Eskişehir Osmangazi Üniversitesi-Eskişehir]. Yükseköğretim Kurulu Ulusal Tez Merkezi.
- Keppel, G., & Wickens, T. D. (2004). *Design and analysis: A researcher's handbook*. Pearson.
- Kerlinger, F. N. (1973). *Review of research in education*. Peacock.
- Keskin, E. (2011). *Proje tabanlı öğrenme yönetiminin ikinci kademe öğrencilerinin başarı ve fen motivasyonlarına etkisinin incelenmesi* (Tez No. 296026) [Yüksek lisans tezi, Uludağ Üniversitesi-Bursa]. Yükseköğretim Kurulu Ulusal Tez Merkezi.
- Keskin, M., & Şahin, M. (2018). Eğitimde ilerlemecilik. *Eğitim ve Öğretim Araştırmaları Dergisi*, 7(3), 50-74.
- Kınık, A. (2004). Fen bilgisi dersinde proje çalışmalarının öğrencilerin bilim anlayışına ve bilimsel süreçleri algılamalarına etkisi. *İstanbul Dergisi*, 16-20.
- Kilpatrick, W. H. (1935). Die projekt-methode. P. Petersen (Ed.), *Der Projekt-Plan: Grundlegung und Praxis von John Dewey und William Heard Kilpatrick* içinde (pp. 161-179). Böhlau.
- Kliebard, H. M. (1986). *The struggle for the American curriculum, 1893-1953*. Routledge & Kegan Paul.
- Knoll, M. (1988). Calvin M. Woodward und die Anfänge der Projektmethode: Ein kapitel aus der amerikanischen erziehungsgeschichte, 1876-1900. *Zeitschrift für Pädagogik*, 34, 501-517.
- Knoll, M. (1991a). Europa-nicht Amerika: Zum ursprung der projektmethode in der pädagogik, 1702-1875. *Pädagogische Rundschau*, 45, 41-58.
- Knoll, M. (1997). The project method: Its vocational education origin and international development. *Journal of Industrial Teacher Education*, 34 (3), 59-80.
- Koç, M. (2008). *Çoklu zeka kuramına dayalı olarak gerçekleştirilen proje tabanlı öğrenmenin öğrencilerin 7. sınıf sosyal bilgiler dersindeki tutum ve erişilerine etkisi*. Yüksek Lisans Tezi. Selçuk Üniversitesi, Konya.
- Koçak, G. (2019). *Argümantasyon tabanlı öğrenme (ATBÖ) yaklaşımının fen başarıları özdüzenleme derse katılım ve argüman oluşturma becerileri üzerine etkisi* (Tez No. 547867) [Doktora tezi, Atatürk Üniversitesi-Erzurum]. Yükseköğretim Kurulu Tez Merkezi.

- Koparan, T. (2012). *Proje tabanlı öğrenme yaklaşımının öğrencilerin istatistiksel okuryazarlık seviyelerine ve istatistiğe yönelik tutumlarına etkisi* (Tez No. 344459) [Doktora tezi, Karadeniz Teknik Üniversitesi-Trabzon]. Yükseköğretim Kurulu Ulusal Tez Merkezi.
- Korkmaz, H. (2002). *Fen eğitiminde proje tabanlı öğrenme yaklaşımının ilköğretim öğrencilerinin yaratıcı düşünme, problem çözme ve akademik risk alma düzeylerine etkisi* (Tez No. 313511) [Doktora tezi, Hacettepe Üniversitesi-Ankara]. Yükseköğretim Kurulu Tez Merkezi.
- Korkmaz, H., & Kaptan, F. (2001). Fen eğitiminde proje tabanlı öğrenme yaklaşımı. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 20, 193-200.
- Kökten, H. (2020). *Neoliberalizmin eğitim felsefesi üzerine bir inceleme* (Tez No. 653611) [Doktora tezi, Pamukkale Üniversitesi-Denizli]. Yükseköğretim Kurulu Tez Merkezi.
- Köseoğlu, F., & Kavak, N. (2001). Fen öğretiminde yapılandırıcı yaklaşım. *Gazi Üniversitesi Gazi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 21(1).
- Levine, N. (1982). The Competition for the Grand Prix in 1824: A case study in architectural education at the École des Beaux-Arts. R. Middleton (Ed.), *The Beaux-Arts and Nineteenth-Century French Architecture* içinde (pp. 67-123). MIT-Press.
- Maden, S., Durukan, E., & Akbaş, E. (2011). İlköğretim öğretmenlerinin öğrenci merkezli öğretime yönelik algıları. *Mustafa Kemal Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 8 (16), 255-269.
- Marconi, P., & Cipriani, A., & Valeriani, E. (1974). *I disegni di architettura dell'Archivio storico dell'Accademia di San Luca*. De Luca Editore.
- McGowan, T. M., Sutton, A. M., & Smith, P. G. (1990). Instructional elements influencing elementary student attitudes toward social studies. *Theory and Research in Social Science Education*, 9, 37-52.
- McGrath, D. (2002). Launching a PBL project. *Learning & Leading with Technology*, 30(4), 36-39.
- MEB. (2005a). *İlköğretim sosyal bilgiler dersi öğretim programı ve kılavuzu: 4- 5. sınıflar*. Talim ve Terbiye Kurulu Başkanlığı. Devlet Kitapları Müdürlüğü.
- MEB. (2005b). *İlköğretim sosyal bilgiler dersi öğretim programı ve kılavuzu: 6- 7. sınıflar*. Talim ve Terbiye Kurulu Başkanlığı. Devlet Kitapları Müdürlüğü.
- MEB. (2018). Sosyal Bilgiler Dersi Programı. <http://mufredat.meb.gov.tr/>
- Mekaria, T. Y., & Widjajanti, D. B. (2018). The effectiveness of quantum learning and project based learning viewed from the student's reasoning ability, achievement, and attitude toward mathematics. In *AIP Conference Proceedings* (1). AIP Publishing.
- Mergendoller, J. R., Maxwell, N. L., & Bellisimo, Y. (2006). The effectiveness of problem-based instruction: A comparative study of instructional methods and student characteristics. *Interdisciplinary journal of problem-based learning*, 1(2), 49-69.
- Merriam, S. B. (2009). *Qualitative research: A guide to design and implementation*. Jossey Bass.
- Mestiola, R. A., Naquita, G. P., & Tantengco, N. S. (2018). Enhancing social studies teaching for 21st century learners in secondary education. *HONAI*, 1(2), 83-100.
- Meydan, A. (2006). *Sosyal bilgiler dersi coğrafya ünitelerinin işlenişinde öğrenmeyi öğrenme stratejilerinin öğrencilerin başarı ve tutumlarına etkisi* (Tez No. 147528) [Doktora tezi, Selçuk Üniversitesi-Konya]. Yükseköğretim Kurulu Ulusal Tez Merkezi.

- Meydan, A., & Akkuş, A. (2014). Sosyal bilgiler öğretiminde müze gezilerinin tarihi ve kültürel değerlerin kazandırılmasındaki önemi. *Marmara Coğrafya Dergisi*, 29.
- Miles, M. B., & Huberman, A. M. (1994). *Qualitative data analysis : An expanded sourcebook*. (2nd ed.). Sage.
- Moursund, D. G. (2001). Problem-based learning and project-based learning. <http://www.uoregon.edu/~moursund/Math/pbl.htm>. web adresinden 12 Eylül 2017 tarihinde edinilmiştir.
- Moursund, D. G. (2003). *Project-based learning: using information technology*. International Society for Technology in Education.
- Netbil Yayınları. (2017). *Sosyal bilgiler soru bankası*. Netbil.
- Northrup, T., & Rooze, G. E. (1990). Are social studies teachers using computers? A national survey. *Social Education*, 54, 212-214.
- Oğuz-Ünver, A., & Arabacıoğlu, S. (2014). A comparison of inquiry-based learning (IBL), problem-based learning (PBL) and project-based learning (PJBL) in science education. *Academia Journal of Educational Research*, 2(7), 120-128.
- Opris, P. & Rarinca, G. (2015). The Flat Stanley Project. Another means of approaching writing in the English class. Romanian Association of Teachers of English. <http://rate.org.ro/blog2.php/ri/the-flat-stanley-project>
- Ökmen, B., Şahin, Ş., & Kılıç, A. (2022). Proje tabanlı karakter ve değerler eğitimi dersinin öğrencilerin bilgi, beceri, değer ve tutumlarına etkisi. *Milli Eğitim Dergisi*, 51(236), 2947-2968.
- Öner, Ç. (2017). Spor bilimleri fakülteleri antrenörlük öğrencilerinin otantik liderliklerinin yaşam boyu öğrenme eğilimleri ve duyarlı sevgi becerileri açısından incelenmesi. *Spor Bilimleri Araştırmaları Dergisi*, 2(2), 1-20.
- Övez, M.G. (2007). *Ortaöğretim 9. sınıf matematik öğretiminde proje tabanlı öğretimin öğrenci başarısına etkisi* (Tez No. 177964) [Yüksek lisans tezi. Balıkesir Üniversitesi-Balıkesir]. Yükseköğretim Kurulu Ulusal Tez Merkezi.
- Özçelik, D. A. (2010). *Ölçme ve değerlendirme*. Pegem Akademi.
- Özdamarlar, M. (2017). *Öğreten defter*. Çanta.
- Özdemir, E. (2006). *An investigation on the effects of project-based learning on students' achievement in and attitude towards geometry* (Tez No. 181014) [Yüksek lisans tezi. Orta Doğu Teknik Üniversitesi-Ankara]. Yükseköğretim Kurulu Ulusal Tez Merkezi.
- Özden, Y. (2003). *Öğrenme ve öğretme*. Pegem Akademi.
- Özensoy, A. U. (2017). Proje tabanlı öğrenme modelinin sosyal bilgiler dersinde başarıya etkisi. *Uluslararası Türk Eğitim Bilimleri Dergisi*, 5(9), 165-175.
- Özgüven, İ. E. (1998). *Psikolojik testler*. PDREM Yayınları.
- Özmen, H. (2014). Deneysel araştırma yöntemi. M. Metin (Ed.), *Kuramdan uygulamaya eğitimde araştırma yöntemleri içinde* (ss. 47-76). Pegem Akademi.
- Özmen, H., & Karamustafaoğlu, O. (2019). *Eğitimde araştırma yöntemleri*. Pegem Akademi.
- Öztürk, C. (2006). Sosyal bilgiler: Toplumsal yaşama disiplinler arası bir bakış. C. Öztürk (Ed.), *Hayat bilgisi ve sosyal bilgiler öğretimi yapılandırmacı bir yaklaşım içinde* (21– 50). Pegem Akademi.

- Öztürk, C. (2012). Sosyal bilgiler: Toplumsal yaşama disiplinlerarası bir bakış. C. Öztürk (Ed.), *Sosyal bilgiler öğretimi demokratik vatandaşlık eğitimi içinde* (ss. 1-31). Pegem Akademi.
- Öztürk, C. & Baysal, N. (1998, October 15-16). *İlköğretim 4-5. sınıf öğrencilerinin sosyal bilgiler dersine yönelik tutumu*. IV. Ulusal Sınıf Öğretmenliği Sempozyumu, Denizli, Turkey.
- Öztürk, C., & Korkmaz, Ö. (2020). Teknoloji destekli yaratıcı drama etkinliklerinin öğrencilerin sosyal bilgiler dersine dönük tutumlarına ve problem çözme becerilerine etkisi. *Yaratıcı Drama Dergisi*, 15(1), 1-18.
- Özyurt, H., & Özyurt, Ö. (2017). Görsel programlama dersinde proje tabanlı öğrenme deneyimine ilişkin öğrenci görüşlerinin incelenmesi. *Turkish Journal of Computer and Mathematics Education*, 8(2), 244-260.
- Parker, W., Mosborg, S., Bransford, J., Vye, N., Wilkerson, J., & Abbott, R. (2011). Rethinking advanced high school coursework: Tackling the depth/breadth tension in the AP US Government and Politics course. *Journal of Curriculum Studies*, 43(4), 533-559.
- P21 (Partnership for 21st Century Skills). (2019a). Framework for 21st century learning definitions. <https://www.battelleforkids.org/networks/p21/frameworks-resources>
- Patton, M. Q. (1987). *How to use qualitative methods in education*. Sage.
- Punch, K. F. (2005). *Sosyal araştırmalara giriş, nicel ve nitel yaklaşımlar*. Siyasal.
- Richards, C. R. (1900). The function of handwork in the school. *Teachers' College Record*, 1, 249-259.
- Ristanovic, D. P. (2016). The role of the project-based learning model in science and social studies teaching in the development of collaborative behavior in students. *Nastava i Vaspitanje*, 65(3), 629-646.
- Saban, A. (2000). *Öğrenme-öğretme süreci yeni teori ve yaklaşımlar*. Nobel.
- Sağlık, M. A. (2023). *Teknoloji ve tasarım dersinde proje tabanlı öğrenmeye dayalı harmanlanmış öğrenmenin öğrencilerin tutum, öz düzenleme, bilimsel yaratıcılık ve akademik başarılarına etkisi* (Tez No. 799558) [Doktora tezi, Muğla Sıtkı Koçman Üniversitesi-Muğla]. Yükseköğretim Kurulu Ulusal Tez Merkezi.
- Saracaloğlu, A. S., Akamca, G. Ö., & Yeşildere, S. (2006). İlköğretimde proje tabanlı öğrenmenin yeri. *Türk Eğitim Bilimleri Dergisi*, 4(3), 241-260.
- Saracaloğlu, A. S., & Çelik, B. (2018). The evaluation of using project-based learning approach in web designing and programming lesson. *Kastamonu Education Journal*, 26(2).
- Sarıkoç, Z., & Ersoy, H. (2022). Tasarım odaklı düşünme yaklaşımıyla STEM uygulamaları: SPAM eTwinning projesi örneği. *Fen Matematik Girişimcilik ve Teknoloji Eğitimi Dergisi*, 5(2), 98-122.
- Selçuklu, O. (2019). *Öğretmenlerin yapılandırmacı öğrenme yaklaşımlarının incelenmesi* (Tez No. 556720) [Doktora tezi, Necmettin Erbakan-Konya]. Yükseköğretim Kurulu Tez Merkezi.
- Sert-Çıbık, A. S. (2009). Proje tabanlı öğrenme yaklaşımının öğrencilerin fen bilgisi dersine yönelik tutumlarına etkisi. *İlköğretim Online*, 8(1), 36-47.
- Sert-Çıbık, A. S., & Emrahoğlu, N. (2008). Proje tabanlı öğrenme yaklaşımının fen bilgisi dersinde öğrencilerin mantıksal düşünme becerilerinin gelişimine etkisi. *Çukurova Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 17(2), 51-66.

- Shaughnessy, J. M. & Haladyna, T.M. (1985). Research on student attitudes toward social studies. *Social Education*, 49, 692–95.
- Shug, M. C. (1982). *Why kids don't like social studies?* [Bildiri]. Annual Meeting of the National Council for the Social Studies, Boston, MA, USA.
- Simkins, M. (1999). Project-based learning with multimedia. *Thrust for Educational Leadership*, 28 (4), 10-13.
- Solomon, G. (2003). Project-based learning: A primer. *Technology & Learning*, 23(6), 20-26.
- Stewart, C. J., & Cash, W. B. (1985). *Interviewing: principles and practices*. W.C. Brown.
- Summers, E. J., & Dickinson, G. (2012). A longitudinal investigation of project-based instruction and student achievement in high school social studies. *Interdisciplinary Journal of Problem-Based Learning*, 6(1), 82-103.
- Sünbül, A.M. (2007). *Öğretim ilke ve yöntemleri*. Çizgi.
- Şahan, A. (2018a, Nisan, 27-30). *Merhaba! Benim adım Yassı Stanley*. [Sözlü Sunum] X. International Congress of Educational Research, Nevşehir, Türkiye.
- Şahan, A. (2018b, Nisan, 27-30). *Sosyal bilgiler öğretmen adaylarının Yassı Stanley Projesi ile ilgili görüşleri* [Sözlü Sunum] X. International Congress of Educational Research, Nevşehir, Türkiye.
- Şahin, F., Güven, İ., & Yurdatapan, M. (2011). Proje tabanlı eğitim uygulamalarının okul öncesi çocuklarında bilimsel süreç becerilerinin gelişimine etkisi. *Marmara Üniversitesi Atatürk Eğitim Fakültesi Eğitim Bilimleri Dergisi*, 33(33), 157-176.
- Şahin, Ş., Ökmen, B., & Kılıç, A. (2020). Karakter ve değerler eğitimi dersinin proje tabanlı öğrenmeye göre düzenlenmesi. *Ondokuz Mayıs University Journal of Education Faculty*, 39(2), 360-384.
- Şahin, İ. D. İ. N., & Şimşek, P. Ö. (2016). Proje tabanlı öğrenme kapsamında gerçekleştirilen ders dışı egzersiz çalışmalarına ilişkin öğrenci görüşleri. *İlköğretim Online*, 15(3).
- Şencan, H. (2005). *Sosyal ve davranışsal ölçümlerde güvenilirlik ve geçerlilik*.
- Şentürk, M. (2022). Sistematik alanyazın taraması ve proje tabanlı öğrenme etkinliklerinin sosyal bilgiler öğretmen adaylarının çevre eğitimi öz-yeterlik düzeyine etkisi. H. Aldemir & M. Ayyıldız (Ed.), *Sosyal bilimler ışığında edebiyat, iletişim, sanat, eğitim, İslami ilimler ve felsefe yazıları* içinde (6-22).
- Şimşek, F., & Hamzaoğlu, E. (2020). Okul dışı gerçekleştirilen proje tabanlı öğrenme yaklaşımının ortaokul bedene etkisinin araştırılması. *Manisa Celal Bayar Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, Cumhuriyet Armağan Sayısı, 395-424
- Tabachnick, B. G., Fidell, L. S., & Ullman, J. B. (2007). *Using multivariate statistics*. Pearson.
- Taş, A. (2005). Öğretmen eğitiminde aktif öğrenme. *Ahi Evran Üniversitesi Kırşehir Eğitim Fakültesi Dergisi*, 6(2), 177-184.
- Taşpınar, M. (2017). *Sosyal bilimlerde SPSS uygulamalı nicel veri analizi*. Pegem Akademi.
- Tat, M. M. & Şahinkaya, Y. (2019). Öğretim tasarımı dersinde proje tabanlı öğrenmenin bazı değişkenlere etkisi. *Mustafa Kemal Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 16 (43), 60-82.
- Tay, B. (2004). Sosyal bilgiler dersinde anlamlandırma stratejilerinin yeri ve önemi. *Gazi Üniversitesi Kırşehir Eğitim Fakültesi Dergisi*, 5(2), 1-12.
- TDK (2005). *Türkçe sözlük*. Türk Dil Kurumu Yayınları.

- Tekin, H. (2003). *Eğitimde ölçme ve değerlendirme*. Yargı.
- The Flat Stanley Project. <http://www.flatstanleylerproject.com>
- Thomas, J. W. (2000). A review of research on project-based learning. <http://www.auotdesk.com/foundation>
- Topçu, M. S., & Çiftçi, A. (2020). 21. yüzyıl becerileri ve STEM. A. D. Öğretim Özçelik & M. N. Tuğluk (Eds.), *Eğitimde ve endüstride 21. yüzyıl becerileri içinde* (4. baskı, s. 95-115). Pegem Akademi.
- Tonbuloğlu, B., Aslan, D., Altun, S., & Aydın, H. (2013). Proje tabanlı öğrenmenin öğrencilerin biliş üstü becerileri ve öz-yeterlik algıları ile proje ürünleri üzerindeki etkisi. *Mustafa Kemal Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 10(23), 97-117.
- Toraman, S. (2021). Karma yöntemler araştırması: kısa tarihi, tanımı, bakış açıları ve temel kavramlar. *Nitel Sosyal Bilimler*, 3(1), 1-29.
- Tosun, A. (2019). İlahiyat fakültesi öğrencilerinin XXI. yüzyıl öğrenen ve öğretici becerilerini kullanım düzeyleri. *Harran Üniversitesi İlahiyat Fakültesi Dergisi*, 42, 287-309.
- Tosun, M., & Nalçacı, A. (2023). Öğrencilerinin sosyal bilgiler dersine yönelik motivasyonları ile derse yönelik tutumlarına ilişkin görüşleri. *Manisa Celal Bayar Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 21(1), 173-188.
- Tuğan, N. H. (2022). İletişim araştırmalarında üçüncü bir yöntembilimsel yaklaşımın olanakları: karma yöntem araştırması ve iletişim çalışmaları. *İletişim Kuram ve Araştırma Dergisi*, 2022(57), 112-137.
- Tülüce, E. A. (2016). *Proje tabanlı öğrenme yönteminin görsel sanatlar öğretmen adaylarının akademik başarı ve tutumlarına etkisi* (Tez No. 429624) [Yüksek lisans tezi, Atatürk Üniversitesi-Erzurum]. Yükseköğretim Kurulu Tez Merkezi.
- Türkmen, H. (2010). İnfomal (sınıf-dışı) fen bilgisi eğitime tarihsel bakış ve eğitimimize entegrasyonu. *Çukurova Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 3(39), 46-49.
- Ulubey, Ö., & Aykaç, N. (2005). Türkiye Cumhuriyetin ilanından 2005'e eğitim felsefelerinin ilköğretim programlarına yansımaları. *Mersin Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 13(3), 1173-1202.
- Ulukaya-Öteleş, Ü (2019). *Sosyal bilgiler dersinde proje tabanlı öğrenme yönteminin öğrencilerin akademik başarısına, derse karşı tutumuna ve sınıf ortamına ilişkin demokratik tutumuna etkisi* (Tez No. 552469) [Doktora tezi, Fırat Üniversitesi-Elâzığ]. Yükseköğretim Kurulu Tez Merkezi.
- Ulukaya-Öteleş, Ü., & Ezer, F. (2020). Sosyal bilgiler dersinde proje tabanlı öğrenme yönteminin etkisini belirlemeye yönelik bir çalışma. *Uluslararası Türkçe Edebiyat Kültür Eğitim Dergisi*, 9(2), 855-871.
- Ummah, S. K., In'am, A., & Azmi, R. D. (2019). Creating manipulatives: improving students' creativity through project-based learning. *Journal on Mathematics Education*, 10(1), 93-102.
- URL1. https://diary-of-a-wimpy-kid.fandom.com/wiki/Flat_St Stanley?file=Imgres.jpg
- URL2. <https://www.nadirkitap.com/yassi-stanley-nin-dunya-maceralari-1-rushmore-dagi-ndaki-firtina-jeff-brown-kitap33333510.html>
- URL3. <https://shop.scholastic.com/teachers-ecommerce/teacher/books/flat-stanley-his-original-adventure-1-9780439588638.html>

- URL4. <https://www.flatstanleyproject.com/pictures.html>
- URL5. <https://www.grandmasbriefs.com/home/flat-stanley-part-ii>
- URL6. <https://www.flatstanleyproject.com/pictures.html>
- Usta, E., & Acaray, C. (2023). Proje tabanlı öğrenme yönteminin çevre bilgisi ve enerji farkındalığının artırılmasına etkisi. *Türkiye Bilimsel Araştırmalar Dergisi*, 8(1), 101-131.
- Uz, Ö. (2009). *Programlı öğretim ile işbirlikli öğrenme yaklaşımının 7. sınıf öğrencilerinin akademik başarıları ve fen tutumuna etkisi* (Tez No. 245343) [Doktora tezi, Sakarya Üniversitesi-Sakarya]. Yükseköğretim Kurulu Ulusal Tez Merkezi.
- Ülküdür, M. A. (2016). *Proje tabanlı öğrenme etkinlikleri ile oyun tabanlı öğrenme etkinliklerinin akademik başarı, tutum ve motivasyona etkisi* (Tez No. 456122) [Yüksek lisans tezi, Amasya Üniversitesi-Amasya]. Yükseköğretim Kurulu Ulusal Tez Merkezi.
- Ünlü, İ., Kaşkaya, A., & Kızılkaya, M. F. (2017). Sosyal bilgiler öğretmen adaylarının öz-yeterlik inançlarının çeşitli değişkenler açısından incelenmesi. *Journal of Kırşehir Education Faculty*, 18(2), 651-668.
- Vatansever-Bayraktar, H. (2015). Proje tabanlı öğrenme yaklaşımı. *Uluslararası Sosyal Araştırmalar Dergisi*, 8(37), 709-718.
- Wilkinson, C. (1977). The new professionalism in the Renaissance. S. Kostof (Ed.), *The architect. Chapters in the history of the profession* içinde (pp. 124-160). Oxford University Press.
- Woodward, C. M. (1887): *The manual training school, comprising a full statement of its aims, methods, and results*. Heath.
- Yalçın, A., & Aytaş, G. (2002). *Çocuk edebiyatı*. Akçağ.
- Yalçın, M. (2006). *Eğitimde gözlem ve değerlendirme*. Anı.
- Yaşar, Ş. (1998). Fen bilgisi öğretiminde kullanılan strateji, yöntem ve teknikler. Ş. Yaşar (Ed.), *Fen bilgisi öğretimi* içinde (61-80). Anadolu Üniversitesi Açık Öğretim Fakültesi Yayınları.
- Yavuz, S. (2006). *Proje tabanlı öğrenme modelinin kimya eğitimi öğrencilerinin çevre bilgisi ile çevreye karşı tutumlarına olan etkisinin değerlendirilmesi* (Tez No. 382219) [Doktora tezi, Hacettepe Üniversitesi-Ankara]. Yükseköğretim Kurulu Ulusal Tez Merkezi.
- Yıldırım, S. (2007). *İlköğretim 4. sınıf sosyal bilgiler dersinde proje tabanlı öğrenme modelinin araştırma becerilerinin gerçekleşme düzeyine etkisi* (Tez No. 210289) [Yüksek lisans tezi, Marmara Üniversitesi-İstanbul]. Yükseköğretim Kurulu Tez Merkezi.
- Yıldırım, A. & Şimşek, H. (2011). *Sosyal bilimlerde nitel araştırma yöntemleri*. Seçkin.
- Yılmaz, F. N. (2015). *Fen bilimleri öğretiminde proje tabanlı öğrenme yaklaşımının 6. Sınıf öğrenci başarıları ve bilimsel süreç becerilerine etkisi*. (Tez no. 40700) [Yüksek lisans tezi, Pamukkale Üniversitesi-Denizli]. Yükseköğretim Kurulu Tez Merkezi.
- Yurtluk, M. (2003). *Proje tabanlı öğrenme yaklaşımının matematik dersi öğrenme süreci ve öğrenci tutumlarına etkisi* (Tez No. 132829) [Yüksek lisans tezi, Hacettepe Üniversitesi-Ankara]. Yükseköğretim Kurulu Ulusal Tez Merkezi.
- Zengin, E., & Ulaş, A. H. (2021). Drama ile eğitimin dördüncü sınıf öğrencilerinin sosyal bilgiler dersine ilişkin motivasyonları ve tutumları üzerindeki etkisinin incelenmesi. *Eğitim ve İnsani Bilimler Dergisi: Teori ve Uygulama*, 12(24), 353-376.

EKLER

EK-1. Niğde İl Milli Eğitim Müdürlüğü Araştırma İzni



**T.C.
NİĞDE VALİLİĞİ
İl Milli Eğitim Müdürlüğü**

Sayı : 61900286-604.01.01-E.9802136
Konu: Araştırma İzni

18.05.2018

NİĞDE ÖMER HALİSDEMİR ÜNİVERSİTESİ REKTÖRLÜĞÜNE
(Öğrenci İşleri Daire Başkanlığı)

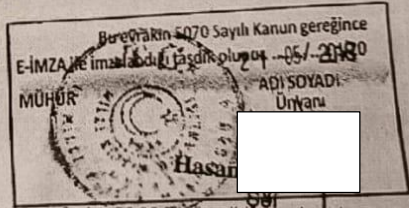
İlgi :a) Milli Eğitim Bakanlığına Bağlı Okul ve Kurumlarda Yapılacak Araştırma ve
Araştırma Desteğine Yönelik İzin ve Uygulama Yönergesi.
b) 04.05.2018 tarih ve 636 sayılı yazınız.

Üniversiteniz Eğitim Fakültesi Türkçe ve Sosyal Bilimler Eğitimi Bölümü Sosyal Bilimler Eğitimi Anabilim Dalı Öğr. Gör. Arzu ŞAHAN'ın "Sosyal Bilgiler Dersinde Yassı Stanley Projesinin Öğrencilerin Akademik Başarıları ve Derse Yönelik Tutumları" konulu araştırmasını Niğde İl Milli Eğitim Müdürlüğüne bağlı Niğde Şehit Gökhan Altınolana Ortaokulunda yapması ile ilgili Valilik Makamının 18/05/2018 tarih ve 9757180 sayılı onayı ekte gönderilmiştir.

Bilgilerinizi ve gereğini arz ederim.

Halil İbrahim YAŞAR
İl Milli Eğitim Müdürü

Eki :
1-Valilik Onayı (1 Sayfa)



Bu belge 5070 sayılı e-İmza Kanununa göre Prof.Dr. İlyas GOKHAN tarafından 25.05.2018 tarihinde e-imzalanmıştır. Evrakınızı <http://eimza.ohu.edu.tr/eimza/default.aspx> linkinden 7D57F4B0X1 kodu ile doğrulayabilirsiniz. ALK.İ
Yükarı Kayabaşı Mh. Dıyari Cami Sok. 51200/NİĞDE
Elektronik A.Ş. : www.nigde.meb.gov.tr
e-posta: argesi1@meb.gov.tr
Tel: (0 388) 232 32 72 - 142
Faks: (0 388) 232 32 74
Bu evrak güvenli elektronik imza ile onaylanmıştır. <https://evraksorgu.meb.gov.tr> adresinden 0528-0ac1-34bc-bc69-55da kodu ile teyit edilebilir.

EK-2. Etik Kurul İzin Yazısı

T.C.
ATATÜRK ÜNİVERSİTESİ
SOSYAL VE BEŞERİ BİLİMLER ETİK KURULU
Eğitim Bilimleri Birim Etik Kurul Başkanlığı
PROJE DEĞERLENDİRME FORMU

Projenin/Çalışmanın Adı: Danışmanlığını Dr.Öğr. Üyesi Esra MİNDİVANLI AKDOĞAN'nın yürüttüğü doktora öğrencisi Arzu ŞAHAN'nın "Sosyal Bilgiler Dersinde Yassı Stanley Projesi'nin Öğrencilerin Akademik Başarılarına ve Derse Yönelik Tutumlarına Etkisi" isimli tez çalışması ile ilgili Etik Kurul uygunluk-onay belgesi talep edilmesi.

Gönderildiği Tarih: 07.10.2022

Teslim Tarihi: 07.10.2022

Değerlendirenin Adı Soyadı: **Sosyal ve Beşeri Bilimler Etik Kurulu Başkanlığı Adına**

Prof. Dr. Muhsine BÖREKÇİ
Etik Kurul Başkanı

İmza :

Tez / uygundur: ☒

Gerekçe/Açıklama: Yapılacak çalışmada yaklaşım ve yöntemler dikkate alınarak, konu ile ilgili çalışmaların gerçekleştirilmesinde etik ve bilimsel açıdan herhangi bir sakınca bulunmamaktadır.

Tez / uygun değildir: ☐

Gerekçe/Açıklama

T.C.
ATATÜRK ÜNİVERSİTESİ REKTÖRLÜĞÜ
SOSYAL VE BEŞERİ BİLİMLER ETİK KURUL BAŞKANLIĞI
Eğitim Bilimleri Birim Etik Kurulu
ERZURUM

Toplantının Mahiyeti :Etik Kurul
Toplantının Tarihi :07.10.2022
Toplantının Sayısı :11

Karar-25: Danışmanlığını Dr.Öğr. Üyesi Esra MİNDİVANLI AKDOĞAN'nın yürüttüğü doktora öğrencisi Arzu ŞAHAN'nın "Sosyal Bilgiler Dersinde Yassı Stanley Projesi'nin Öğrencilerin Akademik Başarılarına ve Derse Yönelik Tutumlarına Etkisi" isimli tez çalışması ile ilgili Etik Kurul uygunluk-onay belgesi talebi ile ilgili husus görüşüldü.

Yapılan görüşmelerden sonra adı geçenin "Sosyal Bilgiler Dersinde Yassı Stanley Projesi'nin Öğrencilerin Akademik Başarılarına ve Derse Yönelik Tutumlarına Etkisi" isimli tez çalışması ile ilgili çalışmaların gerçekleştirilmesinde etik ve bilimsel yönden sakınca bulunmadığına, oy birliği ile karar verilmiştir.

Prof. Dr. Muhsine BÖREKÇİ
Birim Etik Kurul Başkanı

Prof.Dr. Yavuz TAŞKESENLİĞİL
Birim Etik Kurul Başkan Yardımcısı

Prof. Dr. Betül ASLAN
Birim Etik Kurul Üyesi

Prof.Dr. Mücahit DİLEKMEN
Birim Etik Kurul Üyesi

Prof.Dr. Barış DEMİRCİ
Raportör

T.C.
ATATÜRK ÜNİVERSİTESİ
SOSYAL VE BEŞERİ BİLİMLER ETİK KURULU
Eğitim Bilimleri Birim Etik Kurulu Karar Formu

KARAR BİLGİLERİ	Toplantı Sayısı: 11 Karar No: 25	Toplantı Tarihi: 07.10.2022
	Aşağıda bilgileri verilen tez ile ilgili çalışmanın, etik ilkeler açısından değerlendirilmesi isteği ile ilgili husus görüşüldü. Yapılan görüşmelerden sonra; söz konusu tez ile ilgili yapılacak çalışma için, araştırmanın gerekçe, amaç, yaklaşım ve yöntemleri dikkate alınarak konuyla ilgili çalışmanın gerçekleştirilmesinde etik ve bilimsel yönden sakınca bulunmadığına, Etik Kurulu oy birliği ile karar vermiştir.	
ÇALIŞMA BİLGİLERİ	Proje Yürütücüsü: Arzu ŞAHAN Çalışma Konusu: Sosyal Bilgiler Dersinde Yassı Stanley Projesi'nin Öğrencilerin Akademik Başarılarına ve Derse Yönelik Tutumlarına Etkisi	

EĞİTİM BİLİMLERİ BİRİM ETİK KURULU		İMZA
Prof. Dr. Muhsine BÖREKÇİ	Etik Kurul Başkanı	
Prof.Dr. Yavuz TAŞKESENLİGİL	Etik Kurul Başkan Yardımcısı	
Prof. Dr. Betül ASLAN	Etik Kurul Üyesi	
Prof.Dr. Mücahit DİLEKMEN	Etik Kurul Üyesi	
Prof.Dr. Barış DEMİRCİ	Etik Kurul Raportörü	

**AŞAĞIDAKİ SORULARI
CEVAPLAYINIZ**

1) Türk Dil Kurumu aşağıdaki bağımsızlık sembollerinden hangisini koruyup geliştirmek için faaliyet yürütmektedir?

- a) Başkent b) Türkçe
c) Türk Lirası e) Bayrak

2) * Bulunduğu ilin en yetkili yöneticisidir.

* Bulunduğu ilin genel idaresini sağlar.

* İl sınırları içinde hükümetin emirlerini uygular.

Görevleri hakkında bilgi verilen yönetici aşağıdakilerden hangisidir?

- a) Belediye Başkanı b) Muhtar
c) Vali d) Kaymakam

3) Güvenlik kurumları, toplumun huzur ve güvenliğini sağlamak için kurulmuşlardır. Toplumun iç ve dış çatışmalardan, saldırılardan korunması devletin temel görevlerindendir.

Devletin bu görevini yerine getirirken aşağıdaki kurumların hangisinden yararlandığı söylenebilir?

- a) Polis teşkilatı b) Hastaneler
c) Okullar d) Vergi daireleri

4) Seçimlerde oy kullanan bir kişinin hangi hakkını kullandığı söylenebilir?

- a) Din ve vicdan özgürlüğü
b) Sağlık hakkı
c) Özel yaşamın gizliliği
d) Katılım hakkı

5) İnsan Hakları ve Vatandaşlık Sözleşmesi bütün insanların haklar yönünden eşit ve özgür doğduğunu belirtmektedir. İnsanların

sahip olduğu temel haklar da herkes için geçerlidir.

Aşağıdakilerden hangisi insanların sahip olduğu en temel haktır?

- a) İfade özgürlüğü hakkı
b) Yaşama hakkı
c) Din ve vicdan özgürlüğü
d) Sağlık hakkı

6)

Ben bir çocuğum. Beni ilgilendiren her konuda görüşlerimin dikkate alınmasını isteme hakkına sahibim. Herkesin çocukların fikirlerini dinleme, öğrenme ve onlara saygı duyma sorumluluğu var.

DEFNE

Defne'nin belirttiği hak aşağıdakilerden hangisidir?

- a) Düşünce özgürlüğü
b) Yerleşme özgürlüğü
c) Seyahat özgürlüğü
d) Din ve vicdan özgürlüğü

7)

Hafta sonu bir sivil toplum kuruluşunun etkinliğine katıldım. Birlikte meşe tohumu toplayıp ardından bunları diktik. Etkinlikte yüzlerce gönüllü vardı. (BEKİR)

Bekir, hangi sivil toplum kuruluşunun etkinliğine katılmış olabilir?

- a) YEŞİLAY b) LÖSEV
c) KIZILAY d) TEMA

8) Milli egemenlik ve bağımsızlık sembollerimizden olan TBMM hangi ilimizde bulunur?

- a) İzmir b) İstanbul
c) Ankara d) Bursa

9) * Okul açmak

* Öğretmen atamak

Yukarıda verilenler hangi kurumun görevlerindendir?

- a) Bilim, Sanayi ve Teknoloji Bakanlığı
- b) Gençlik ve Spor Bakanlığı
- c) Milli Eğitim Bakanlığı
- d) İçişleri Bakanlığı

10)

Benim gönüllü olduğum sivil toplum kurumu, yetim ve ekonomik durumu yetersiz kız-erkek öğrencilere karşılıksız eğitim olanakları sağlıyor.

AHMET BEY

Ahmet Bey, hangi sivil toplum kurumunda gönüllü çalışmaktadır?

- a) Darüşşafaka
- b) AKUT
- c) TEMA
- d) Kızılay

11) Aşağıdakilerden hangisi temel ihtiyaçlarımızdan birisi değildir?

- a) Giyinmek
- b) Barınmak
- c) Beslenmek
- d) Kitap okumak

12) İlçeleri yöneten yönetici aşağıdakilerden hangisidir?

- a) Muhtar
- b) Kaymakam
- c) Vali
- d) belediye başkanı

13) Türkiye'nin bağımsız bir ülke olduğunu gösteren semboller arasında aşağıdakilerden hangisi gösterilemez?

- a) İstiklal Marşı
- b) Kendi parasının olması
- c) Dolmabahçe Sarayı
- d) Bayrak

14) I. Konut dokunulmazlığı

II. Haberleşme özgürlüğü

III. Eğitim hakkı

Verilenlerden hangisi ya da hangileri temel insan hakları arasında gösterilebilir?

- a) Yalnız I
- b) I ve II
- c) II ve III
- d) I, II ve III

15) Aşağıdakilerden hangisi bazı durumlarda basın kuruluşlarının ihlal edebileceği temel insan hakları arasındadır?

- a) Özel hayatın gizliliği
- b) Yerleşme hakkı
- c) Sağlık hakkı
- d) Din ve vicdan özgürlüğü

16)

Öğretmenim, birkaç gündür sokağımızdaki temizlik işleri tam olarak yürütülüyor. Bu durumdan rahatsızım. Bu sorunu çözmek için nereye başvurmalıyım?

AYŞE

..... başvurarak sorunu çözebilirsin.

MUSTAFA ÖĞRETMEN

Mustafa Öğretmen, Ayşe'nin sorduğu soruya aşağıdaki cevaplardan hangisini verirse doğru olur?

- a) Emniyet Müdürlüğüne
- b) Sivil toplum kuruluşlarına
- c) Belediyeye
- d) Sağlık ocağına

17) Aşağıdakilerden hangisi, toplumda adaleti sağlamak için kurulan kurumlar arasında gösterilebilir?

- a) Polis teşkilatı b) Kaymakamlıklar
c) vergi daireleri d) Mahkemeler

18) Ulusal egemenlik ve bağımsızlık sembollerinden biri olan İstiklal Marşı'nın yazarı aşağıdakilerden hangisidir?

- a) Mehmet Akif Ersoy
b) İsmet İnönü
c) Zeki Üngör
d) Mustafa Kemal Atatürk

19)

Merhaba çocuklar. Ben "Sanat Güneşi" olarak bilinen Zeki Müren'im. Türk Sanat Müziği'nde önemli eserler bıraktım. Ölümümden önce hazırladığım vasiyetnamemde tüm varlığımı sivil toplum kuruluşlarından Mehmetçik Vakfı'na bıraktım. 2012 yılına kadar 1800'den fazla öğrenci beni yardımım ile eğitimi aldı.

ZEKİ MÜREN

Yukarıda Zeki Müren'in anlattıklarından hangisi çıkarılabilir?

- a) Ülkemizde fazla STK yoktur.
b) Zeki Müren, Mehmetçik Vakfı'nın üyesidir.
c) Türk Sanat Müziği'nde sadece Zeki Müren eser vermiştir.
d) Sivil toplum kuruluşları hayırseverlerin yardımı ile hayatlarına devam eder.

20) Aşağıdakilerden hangisi merkeze bağlı bir yönetim birimidir?

- a) Köy b) Mahalle
c) İlçe d) Belediye

21) Uluslararası belgelerde sıralanan hak ve özgürlükler ülkelerin anayasalarında yer aldığındaki olarak adlandırılır.

Yukarıdaki cümledeki boşluğa hangisi yazılmalıdır?

- a) Temel haklar b) Çocuk hakları
c) Kadın hakları d) Basın hakları

22) Asye, ilçelerinde kütüphane olmadığı için bir dilekçe yazmak istemektedir.

Asye'nin bu dilekçeyi hangi bakanlığa göndermesi gereklidir?

- a) Çevre ve Şehircilik Bakanlığı
b) Kültür ve Turizm Bakanlığı
c) Milli Eğitim Bakanlığı
d) Aile ve Sosyal Politikalar Bakanlığı

23) "Çocuk Yuvası" açmak hangi bakanlığın yetki alanındadır?

- a) Gençlik ve Spor Bakanlığı
b) Çevre ve Şehircilik Bakanlığı
c) Milli Eğitim Bakanlığı
d) Aile ve Sosyal Politikalar Bakanlığı

24) 1. Bayrak

2. İstiklal Marşı
3. Dini Bayramlar
4. Anayasa

Yukarıdakilerden hangisi ülkemizin bağımsız olduğunu gösteren semboller arasında gösterilemez?

- a) 1 b) 2 c) 3 d) 4

25) Aşağıda bazı öğrenciler İstiklal Marşı ile ilgili şu bilgileri vermiştir.

Nurcan Ulusal egemenlik ve bağımsızlık sembollerimizden biridir.

Aycan Kurtuluş Savaşı'nda verilen mücadeleyi canlı tutmak için yazılmıştır.

Ali Günümüzdeki şekliyle
besteleyen Osman Zeki
Üngör'dür.

Buna göre, öğrencilerden hangilerinin verdiği bilgiler doğrudur?

- a) Yalnız Nurcan
- b) Yalnız Ali
- c) Nurcan ve Ali
- d) Nurcan, Aycan ve Ali

26) Yerel seçimlerde oy kullanabilmek.
Sivil toplum kuruluşlarında yer almak.

↓

?

Verilen şemada “?” ile belirtilen yere

I. Düşünce özgürlüğü

II. Katılım

III. Eğitim hakkı

hak ve özgürlüklerinden hangileri yazılabilir?

- a) I ve II
- b) I ve III
- c) II ve III
- d) I, II ve III

27) Benim gönüllü olduğum STK, kan hastası çocukların, sağlık ve eğitim başta olmak üzere her türlü ihtiyaçlarının karşılanmasına yardımcı olur.

AYŞE HANIM

Ayşe Hanım, aşağıdaki sivil toplum kuruluşlarından hangisinde gönüllü olarak çalışmaktadır?

- a) TEMA
- b) LÖSEV
- c) AKUT
- d) Yeşilay

28) Din ve vicdan özgürlüğünün bulunduğu bir yönetim ile ilgili aşağıdakilerden hangisi söylenebilir?

- a) Seçme ve seçilme hakkı vardır.
- b) Siyasi partiler yer almaktadır.
- c) Laik bir yönetim anlayışı vardır.
- d) Kişi egemenliği bulunmaktadır.

29) Devlet, şehirlerin nerede kurulacağını belirleme, ev yapma izinlerini verme, muhtaç ve kimsesizlere kalacak yer temin etme görev ve yetkilerine sahiptir.

Buna göre devletin aşağıdaki ihtiyaçlardan hangisine yönelik çalışmalar yaptığı söylenebilir?

- a) Sağlık
- b) Güvenlik
- c) Beslenme
- d) Barınma

30) Türkiye Cumhuriyeti Anayasası'na göre hiçbir suç idam cezası ile cezalandırılmaz.

Bu durum Türkiye'de aşağıdaki temel haklardan hangisinin korunduğunu göstermektedir?

- a) Seyahat hakkı
- b) Yaşama hakkı
- c) Özel hayatın gizliliği
- d) Eğitim hakkı

**AŞAĞIDAKİ SORULARI
CEVAPLAYINIZ**

1) Türk Dil Kurumu aşağıdaki bağımsızlık sembollerinden hangisini koruyup geliştirmek için faaliyet yürütmektedir?

- a) Başkent b) Türkçe
c) Türk Lirası d) Bayrak

2) * Bulunduğu ilin en yetkili yöneticisidir.

* Bulunduğu ilin genel idaresini sağlar.

* İl sınırları içinde hükümetin emirlerini uygular.

Görevleri hakkında bilgi verilen yönetici aşağıdakilerden hangisidir?

- a) Belediye Başkanı b) Muhtar
c) Vali d) Kaymakam

3) Güvenlik kurumları, toplumun huzur ve güvenliğini sağlamak için kurulmuşlardır. Toplumun iç ve dış çatışmalardan, saldırılardan korunması devletin temel görevlerindendir.

Devletin bu görevini yerine getirirken aşağıdaki kurumların hangisinden yararlandığı söylenebilir?

- a) Polis teşkilatı b) Hastaneler
c) Okullar d) Vergi daireleri

4) Seçimlerde oy kullanan bir kişinin hangi hakkını kullandığı söylenebilir?

- a) Din ve vicdan özgürlüğü
b) Sağlık hakkı
c) Özel yaşamın gizliliği
d) Katılım hakkı

5) İnsan Hakları ve Vatandaşlık Sözleşmesi bütün insanların haklar yönünden eşit ve özgür doğduğunu belirtmektedir. İnsanların

sahip olduğu temel haklar da herkes için geçerlidir.

Aşağıdakilerden hangisi insanların sahip olduğu en temel haktır?

- a) İfade özgürlüğü hakkı
b) Yaşama hakkı
c) Din ve vicdan özgürlüğü
d) Sağlık hakkı

6)

Ben bir çocuğum. Beni ilgilendiren her konuda görüşlerimin dikkate alınmasını isteme hakkına sahibim. Herkesin çocukların fikirlerini dinleme, öğrenme ve onlara saygı duyma sorumluluğu var.

DEFNE

Defne'nin belirttiği hak aşağıdakilerden hangisidir?

- a) Düşünce özgürlüğü
b) Yerleşme özgürlüğü
c) Seyahat özgürlüğü
d) Din ve vicdan özgürlüğü

7)

Hafta sonu bir sivil toplum kuruluşunun etkinliğine katıldım. Birlikte meşe tohumu toplayıp ardından bunları diktik. Etkinlikte yüzlerce gönüllü vardı. (BEKİR)

Bekir, hangi sivil toplum kuruluşunun etkinliğine katılmış olabilir?

- a) YEŞİLAY b) LÖSEV
c) KIZILAY d) TEMA

8) Milli egemenlik ve bağımsızlık sembollerimizden olan TBMM hangi ilimizde bulunur?

- a) İzmir b) İstanbul
c) Ankara d) Bursa

9) * Atanacak valileri önerir

* Güvenlik hizmetlerini yürütür

Yukarıda verilenler hangi kurumun görevlerindendir?

- a) Bilim, Sanayi ve Teknoloji Bakanlığı
- b) Gençlik ve Spor Bakanlığı
- c) Milli Eğitim Bakanlığı
- d) İçişleri Bakanlığı

10)

Benim gönüllü olduğum sivil toplum kurumu, yetim ve ekonomik durumu yetersiz kız-erkek öğrencilere karşılıksız eğitim olanakları sağlıyor.

AHMET BEY

Ahmet Bey, hangi sivil toplum kurumunda gönüllü çalışmaktadır?

- a) Darüşşafaka
- b) AKUT
- c) TEMA
- d) Kızılay

11) Aşağıdakilerden hangisi temel ihtiyaçlarımızdan birisi değildir?

- a) Giyinmek
- b) Barınmak
- c) Beslenmek
- d) Kitap okumak

12) İlçeleri yöneten yönetici aşağıdakilerden hangisidir?

- a) Muhtar
- b) Kaymakam
- c) Vali
- d) belediye başkanı

13) Türkiye'nin bağımsız bir ülke olduğunu gösteren semboller arasında aşağıdakilerden hangisi gösterilemez?

- a) İstiklal Marşı
- b) Kendi parasının olması
- c) Dolmabahçe Sarayı
- d) Bayrak

14) I. Konut dokunulmazlığı

II. Haberleşme özgürlüğü

III. Eğitim hakkı

Verilenlerden hangisi ya da hangileri temel insan hakları arasında gösterilebilir?

- a) Yalnız I
- b) I ve II
- c) II ve III
- d) I, II ve III

15) Aşağıdakilerden hangisi bazı durumlarda basın kuruluşlarının ihlal edebileceği temel insan hakları arasındadır?

- a) Özel hayatın gizliliği
- b) Yerleşme hakkı
- c) Sağlık hakkı
- d) Din ve vicdan özgürlüğü

16)

Öğretmenim, birkaç gündür sokağımızdaki temizlik işleri tam olarak yürütülmüyor. Bu durumdan rahatsızım. Bu sorunu çözmek için nereye başvurmalıyım?

AYŞE

..... başvurarak sorunu çözebilirsin.

MUSTAFA ÖĞRETMEN

Mustafa Öğretmen, Ayşe'nin sorduğu soruya aşağıdaki cevaplardan hangisini verirse doğru olur?

- a) Emniyet Müdürlüğüne
- b) Sivil toplum kuruluşlarına
- c) Belediyeye
- d) Sağlık ocağına

17) Aşağıdakilerden hangisi, toplumda adaleti sağlamak için kurulan kurumlar arasında gösterilebilir?

- a) Polis teşkilatı b) Kaymakamlıklar
c) vergi daireleri d) Mahkemeler

18) Ulusal egemenlik ve bağımsızlık sembollerinden biri olan İstiklal Marşı'nın yazarı aşağıdakilerden hangisidir?

- a) Mehmet Akif Ersoy
b) İsmet İnönü
c) Zeki Üngör
d) Mustafa Kemal Atatürk

19)

Merhaba çocuklar. Ben "Sanat Güneşi" olarak bilinen Zeki Müren'im. Türk Sanat Müziği'nde önemli eserler bıraktım. Ölümümden önce hazırladığım vasiyetnamemde tüm varlığımı sivil toplum kuruluşlarından Mehmetçik Vakfı'na bıraktım. 2012 yılına kadar 1800'den fazla öğrenci beni yardımım ile eğitimi aldı.

ZEKİ MÜREN

Yukarıda Zeki Müren'in anlattıklarından hangisi çıkarılabilir?

- a) Ülkemizde fazla STK yoktur.
b) Zeki Müren, Mehmetçik Vakfı'nın üyesidir.
c) Türk Sanat Müziği'nde sadece Zeki Müren eser vermiştir.
d) Sivil toplum kuruluşları hayırseverlerin yardımı ile hayatlarına devam eder.

20) Aşağıdakilerden hangisi merkeze bağlı bir yönetim birimidir?

- a) Köy b) Mahalle
c) İlçe d) Belediye

21) Uluslararası belgelerde sıralanan hak ve özgürlükler ülkelerin anayasalarında yer aldığı anda olarak adlandırılır.

Yukarıdaki cümledeki boşluğa hangisi yazılmalıdır?

- a) Temel haklar b) Çocuk hakları
c) Kadın hakları d) Basın hakları

22) Asiy e, ilçelerinde kütüphane olmadığı için bir dilekçe yazmak istemektedir.

Asiye'nin bu dilekçeyi hangi bakanlığa göndermesi gereklidir?

- a) Çevre ve Şehircilik Bakanlığı
b) Kültür ve Turizm Bakanlığı
c) Milli Eğitim Bakanlığı
d) Aile ve Sosyal Politikalar Bakanlığı

23) "Çocuk Yuvası" açmak hangi bakanlığın yetki alanındadır?

- a) Gençlik ve Spor Bakanlığı
b) Çevre ve Şehircilik Bakanlığı
c) Milli Eğitim Bakanlığı
d) Aile ve Sosyal Politikalar Bakanlığı

24) 1. Bayrak

2. İstiklal Marşı
3. Dini Bayramlar
4. Anayasa

Yukarıdakilerden hangisi ülkemizin bağımsız olduğunu gösteren semboller arasında gösterilemez?

- a) 1 b) 2 c) 3 d) 4

25) Aşağıda bazı öğrenciler İstiklal Marşı ile ilgili şu bilgileri vermiştir.

Nurcan Ulusal egemenlik ve bağımsızlık sembollerimizden biridir.

Aycan Kurtuluş Savaşı'nda verilen mücadeleyi canlı tutmak için yazılmıştır.

Ali Günümüzdeki şekliyle
besteleyen Osman Zeki
Üngör'dür.

Buna göre, öğrencilerden hangilerinin verdiği bilgiler doğrudur?

- a) Yalnız Nurcan
- b) Yalnız Ali
- c) Nurcan ve Ali
- d) Nurcan, Aycan ve Ali

26) Yerel seçimlerde oy kullanabilmek.
Sivil toplum kuruluşlarında yer almak.

↓

?

Verilen şemada “?” ile belirtilen yere

I. Düşünce özgürlüğü

II. Katılım

III. Eğitim hakkı

hak ve özgürlüklerinden hangileri yazılabilir?

- a) I ve II
- b) I ve III
- c) II ve III
- d) I, II ve III

27) Benim gönüllü olduğum STK, kan hastası çocukların, sağlık ve eğitim başta olmak üzere her türlü ihtiyaçlarının karşılanmasına yardımcı olur.

AYŞE HANIM

Ayşe Hanım, aşağıdaki sivil toplum kuruluşlarından hangisinde gönüllü olarak çalışmaktadır?

- a) TEMA
- b) LÖSEV
- c) AKUT
- d) Yeşilay

28) Din ve vicdan özgürlüğünün bulunduğu bir yönetim ile ilgili aşağıdakilerden hangisi söylenebilir?

- a) Seçme ve seçilme hakkı vardır.
- b) Siyasi partiler yer almaktadır.
- c) Laik bir yönetim anlayışı vardır.
- d) Kişi egemenliği bulunmaktadır.

29) Devlet, şehirlerin nerede kurulacağını belirleme, ev yapma izinlerini verme, muhtaç ve kimsesizlere kalacak yer temin etme görev ve yetkilerine sahiptir.

Buna göre devletin aşağıdaki ihtiyaçlardan hangisine yönelik çalışmalar yaptığı söylenebilir?

- a) Sağlık
- b) Güvenlik
- c) Beslenme
- d) Barınma

30) Türkiye Cumhuriyeti Anayasası'na göre hiçbir suç idam cezası ile cezalandırılmaz.

Bu durum Türkiye'de aşağıdaki temel haklardan hangisinin korunduğunu göstermektedir?

- a) Seyahat hakkı
- b) Yaşama hakkı
- c) Özel hayatın gizliliği
- d) Eğitim hakkı

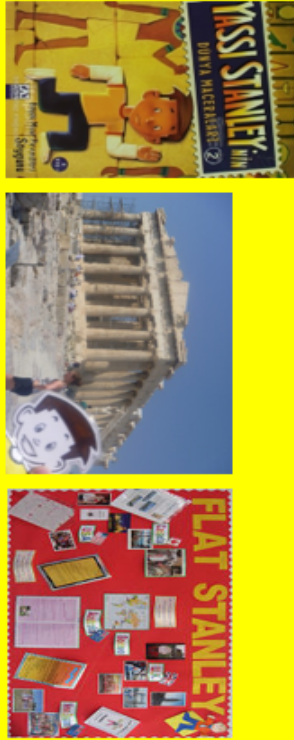
EK-5. SBDTÖ İzni



EK-6. Yassı Stanley Tanıtım Broşürü Ön Yüzü



Hikayede Stanley e babası bir pano alır ve Stanley nın yatağının başına asar. Bu pano, Stanley gece uyurken üzerine düşer. Hikaye bu ya, yassılaşmak dışında Stanley e bir şey olmaz. Yassılaşmasıyla birlikte Stanley nın maceraları başlar. Artık katlanabilmekte, bir mektup zarfının içine sığabilmekte ve postayla uzaklara gidebilmektedir. Yassı Stanley, çocuklar tarafından o kadar çok sevilmiştir ki bir kitap serisine dönüşmüştür.



YASSI (FLAT) STANLEY PROJESİ NEDİR?

Proje, Kanada'da sınıf öğretmeni olan Dale Hubert tarafından 2003 yılında öğrencilerinin okuma yazma becerilerini artırmak amacıyla hayata geçirilmiştir. Hubert in öğrencileri, Stanley i çizerek ve boyayarak kendi Yassı Stanley lerini oluşturmuşlar ve çizdikleri bu Stanley lerini de başka bir şehirde ya da ülkede yaşayan birilerine yollamışlardır. Stanley i alanlar, onu gezdirmiş, gezdiği yerlerde fotoğraflarını çekmiş ve sonunda da tekrar sahibine yollamışlardır. Stanley sinin geri alan öğrenciler ise kendi Stanley sinin gittiği yerleri araştırmış, gelen fotoğrafları kullanarak posterler hazırlamışlardır. Stanley ler yıllar içinde imkansız gibi düşünülen yerlere yollanmışlardır. Örneğin, Stanley Antarktika da penguenleri görmüş, astronotlarla birlikte uzaya çıkmış, hatta eski ABD başkanı Barack Obama yla tanışmıştır. 2003 yılında başlayan bu proje o kadar popüler olmuştur ki şu anda projeye farklı ülkelerden neredeyse 40 bin öğrenci katılmaktadır.

uzerindeki etkisini inceleyen nennuz bir akademik araştırmaya rastlanmamıştır. Bu nedenle, şu anda Niğde Ömer Halisdemir Üniversitesinde öğretim görevlisi olarak çalışan ve Atatürk Üniversitesi'nde doktora yapan Arzu Şahan "Etkin Vatandaşlık" konusunun "Yassı Stanley Projesi" yoluyla öğretimi üzerine çalışmaktadır. Araştırmaya ise Niğde Şehit Gökhan Altınalan Ortaokulu'nda görev yapan Sosyal Bilgiler öğretmeni Zeynep İznirli Bozan ve onun 5A sınıfı öğrencileri katılmaktadır.

ÖĞRENCİLER NE ÖĞRENECEKLER?

5A sınıfı öğrencileri Etkin Vatandaşlık konusu içinde yer alan resmi kurumları, STK'ları, ülkemizin bağımsızlık sembollerini ve belli bazı insan haklarını Yassı Stanley projesi yoluyla öğrenecekler.

NE YAPMANIZ LAZIM?

- Bu broşür, size adım adım ne yapmanız gerektiğini anlatmak için hazırlanmıştır.
- Size gelen zarfın içinde öğrenci mektubu ve Yassı Stanley olduğundan emin olunuz.
- Öğrenci mektubunda öğrencinin hangi konuda araştırma yapması gerektiği ve sizi nasıl ilgilendirdiği yazılı olacaktır.
- Siz, bu konu kapsamında Stanley i misafir edecek, çalışmalarınızı yaparken Stanley ile fotoğraflar çekineceksiniz. Ne de olsa öğrencilerin sizin yanınıza gelme imkanı yok, o yüzden onların yerine Stanley sizi ziyaret ediyor ☺
- Stanley in sizinle geçireceği bir haftadan sonra öğrenci mektubunda belirtilen e-posta adresine fotoğrafları yollayacaksınız. E-postada ise Stanley fotoğrafları ile ilgili kısa bilgiler de yazarsanız harika olur.
- Fotoğrafları alan öğrenciler ise araştırma yapacak, poster hazırlayacak ve arkadaşlarına posterlerini sunacaklardır. Sonunda ise büyük bir sergi yapılacaktır.

EK-8. Tanıtım Sunumu

1


YASSI STANLEY

2

MERHABA!
Benim adım Stanley Lambchop
Ben bir çocuk romanı kahramanıyım



3


•Kocaman bir pano uyurken üstüme düştü ve ben YASSILAŞTIM!
•Başlarda çok üzülürdüm ama şimdi çok mutluyum.

4


Artık bir zarfın içinde çooooook uzaklara gezmeye gidebiliyorum.

5

Artık beni öğretmenler derslerinde bile kullanmaya başladılar.

- Beni bir zarfın içine koyup uzaklara yolluyorlar
- Gittiğim yerlerde maceralar yaşıyorum
- Bol bol fotoğraf çektiyorum
- En sonunda da sınıfa geri dönüyorum

6

Öğretmenler, beni öğrencilere dağıtıyorlar



7

Çocuklar, beni boyuyorlar



8

Hem de istedikleri her renge 😊



9

TARİH COĞRAFYA
Öğretmen ve çocuklar yeni neler öğrenebileceklerine karar veriyorlar
KÜLTÜR İNSANLAR

10

Şu anda dünyanın farklı yerlerinde tam 40 bin öğrenci bana maceralar yaşıyorlar



11

Beni zarf içine koyuyorlar ve postaneden gitmemi istedikleri kişiye yolluyorlar.
Ve ben o kişiye bir süre misafir oluyorum

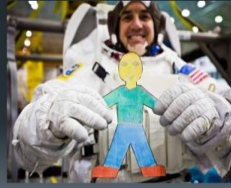
12

BAKIN YAŞADIĞIM BAZI MACERALARA ☺

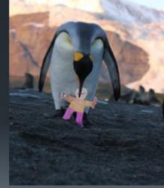
13



14



15



16



17



18



Siz de beni maceralara yollayın ☺

- Benim bilmediğim bir çok şey var.
- Mesela, cumhurbaşkanının, valinin ya da muhtarın görevlerini bilmiyorum.
- TEMA ya da LÖSEV ne iş yapar bilmiyorum.
- Ben daha bilmiir sürü kuruluşun görevlerini ve sorumluluklarını bilmiyorum

19

YAPACAKLARIMIZ

- Konularımızı seçeceğiz.
- Stanley'yi maceraya hazırlayacağız. İlk adım, BOYAMA.
- Konularımızla ilgili Yasa Stanley'yi kime gönderebileceğimizi araştıracağız.
- Stanley'yi yollayacağımız kişiye kendimizi tanıtan ve ne istediğimizi anlatan bir mektup yazacağız.
- Stanley'yi yollayacağız.
- Weeeeee, belleyeceğiz.
- Stanley, bize döndüğünde de yaşadığı macerayı arkadaşlarımızla anlatmak için poster hazırlayacağız.

20

BAKIN, BAŞKA SINIFLAR NELER YAPMIŞ



21



22

EK-9. Yassı Stanley Proje Değerlendirme Rubriği

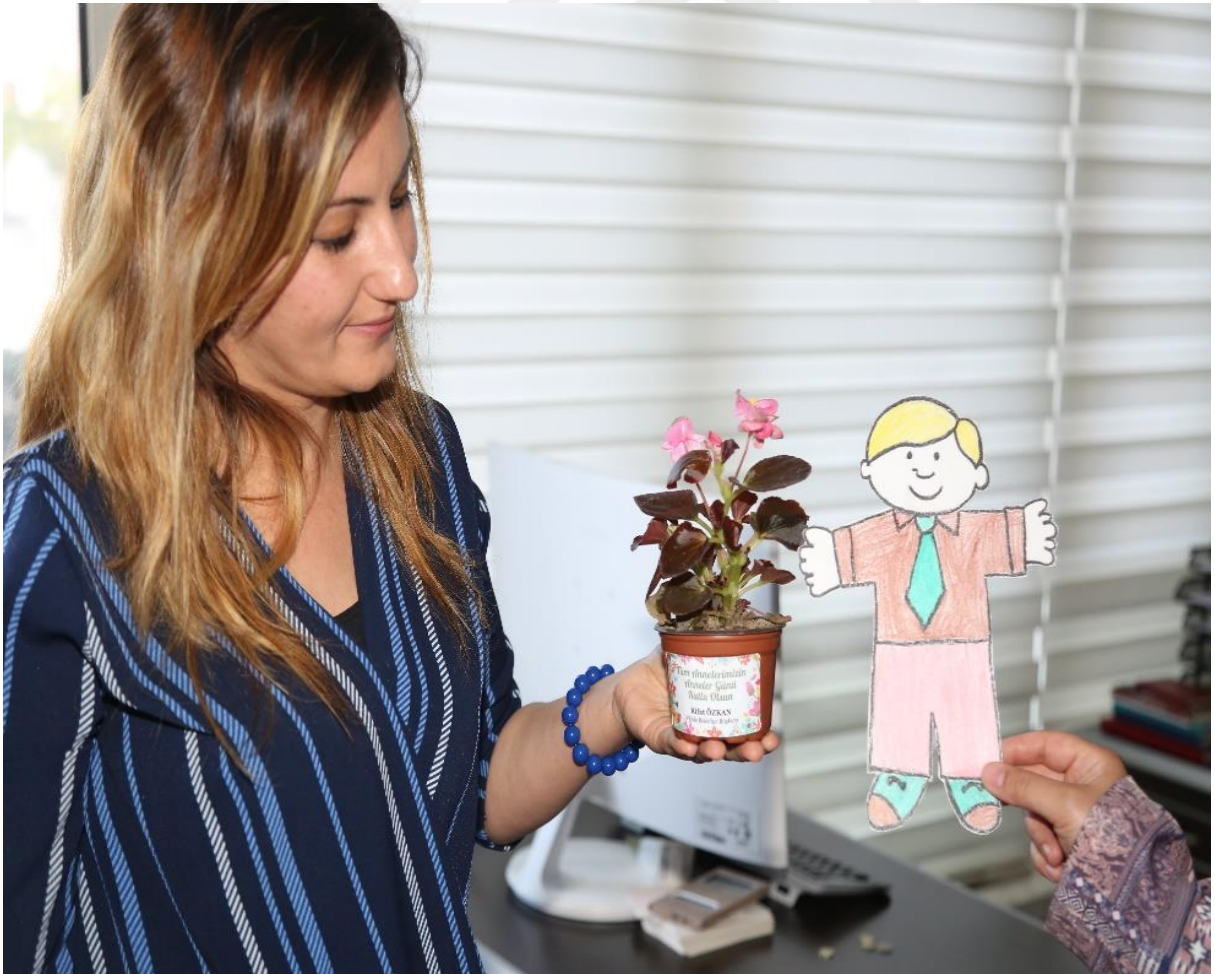
Dereceler: 1: Zayıf 2: Kabul Edilebilir 3: Orta 4: İyi 5: Çok İyi

GÖZLENECEK ÖĞRENCİ KAZANIMLARI	Ö1	Ö2	Ö3	Ö4	Ö5	Ö6	Ö7	Ö8	Ö9	Ö10	Ö11	Ö12	Ö13	Ö14	Ö15	Ö16	Ö17	Ö18	Ö19	Ö20	Ö21	Ö22
HAZIRLIK																						
Yassı Stanley'lerin boyanması																						
Yassı Stanley'lerin yollanacağı adreslerin araştırılması																						
Yassı Stanley'lerin birlikte yollanacağı mektupların yazılması																						
Zarfların postalanması																						
İÇERİK																						
Konu hakkında araştırma yapmak																						
Toplanan bilgileri analiz etme																						
Hazırlanan poster görsel materyallerle destekleme																						
Posterde Türkçeyi doğru biçimde kullanma																						
Poster içeriğinin konuyu yansıtmaması																						
SUNUM																						
Akıcı bir dil ve beden dili kullanma																						
Konuyu dinleyicilerin ilgisini çekecek şekilde sunma																						
Sorulara cevap verme																						
Verilen sürede sunuyu yapma																						
Sunum sırasında Türkçeyi doğru biçimde kullanma																						

EK-10. Öğrencilere Boyanmak üzere Verilen Yassı Stanley Taslağı



EK-11. Yassı Stanley Niğde Belediye Başkanı ile

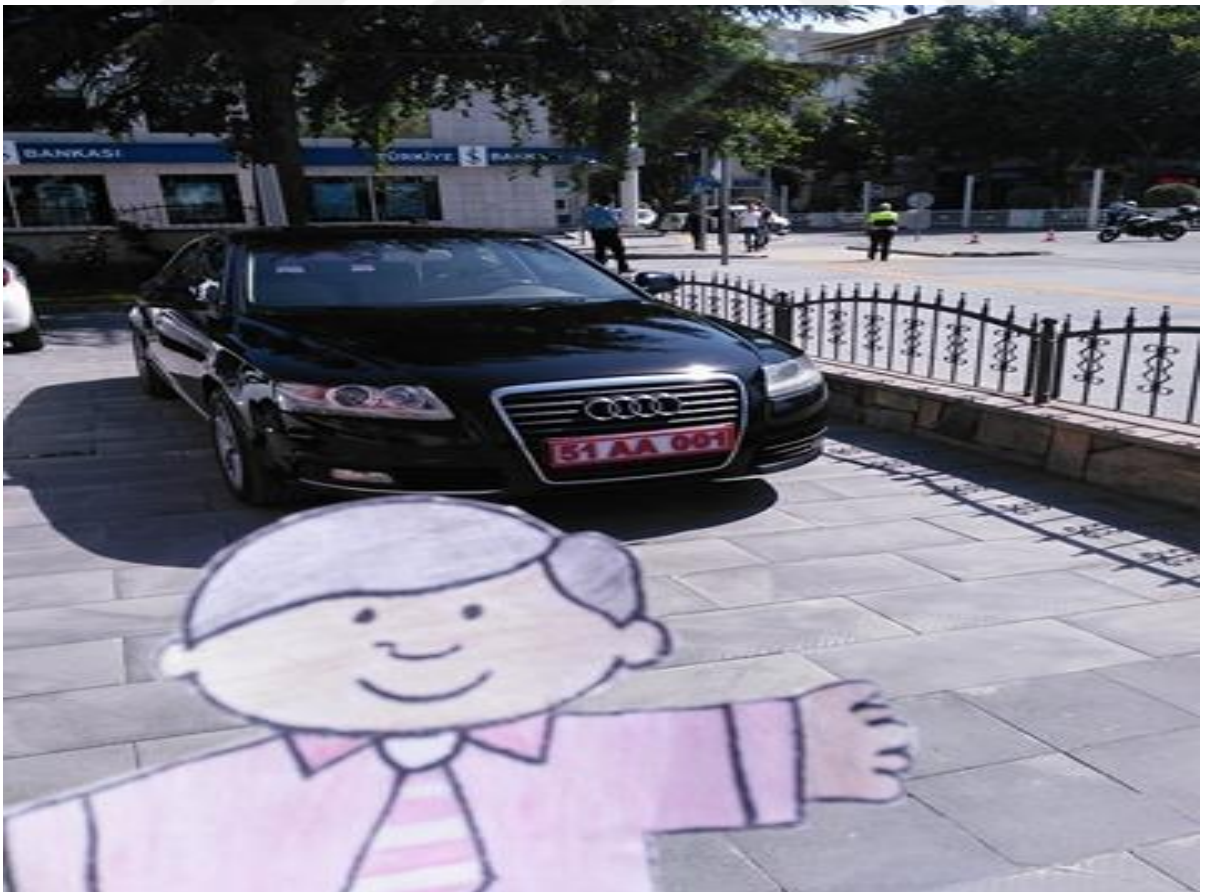






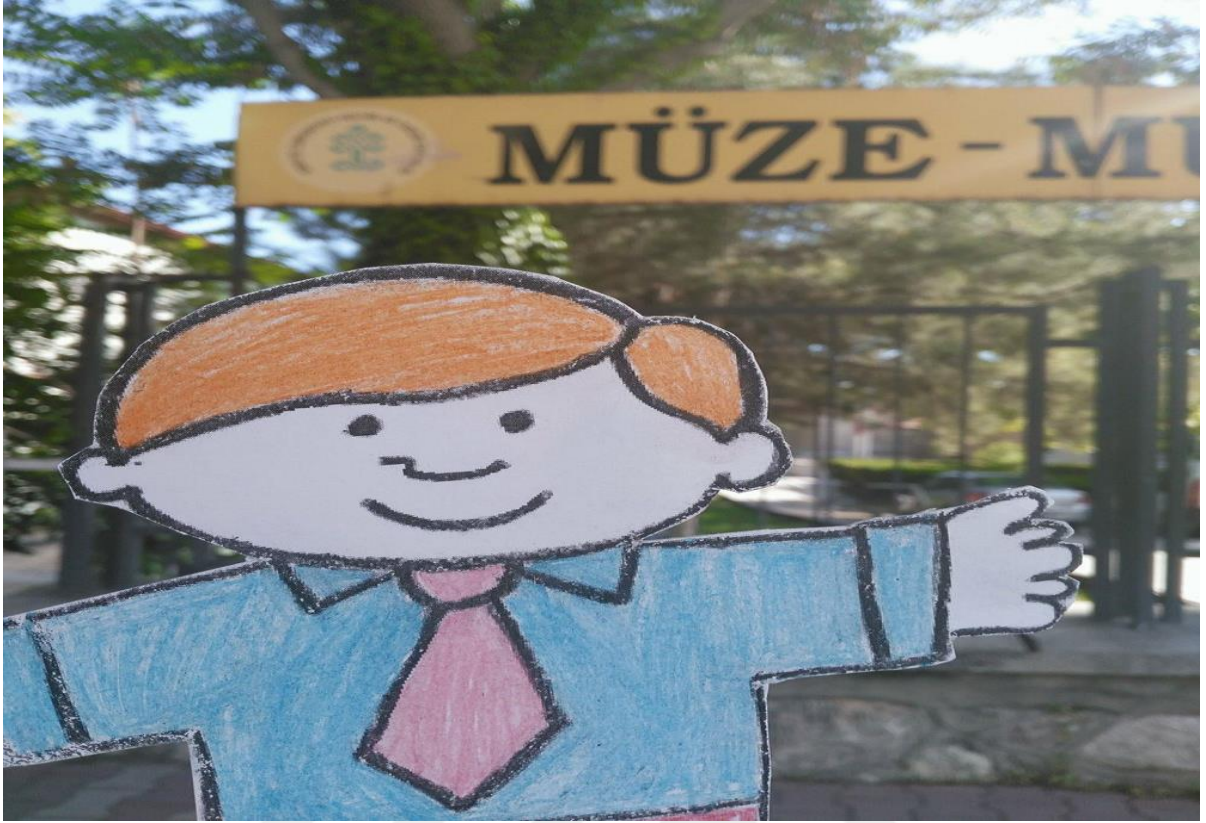
EK-12. Yassı Stanley Niğde Valisi ile







EK-13. Yassı Stanley Niğde Kùltür ve Turizm Müdürü ile





EK-14. Yassı Stanley Niğde Gençlik ve Spor İl Müdürlüğü'nde







EK-15. Yassı Stanley Niğde Çevre ve Şehircilik Müdürü ile





EK-16. Yassı Stanley Niğde Bilim, Sanayi ve Teknoloji İl Müdürlü ile





EK-17. Yassı Stanley Niğde Sağlık Müdürü ile





EK-18. Yassı Stanley Niğde Aile ve Sosyal Politikalar Müdürü ile





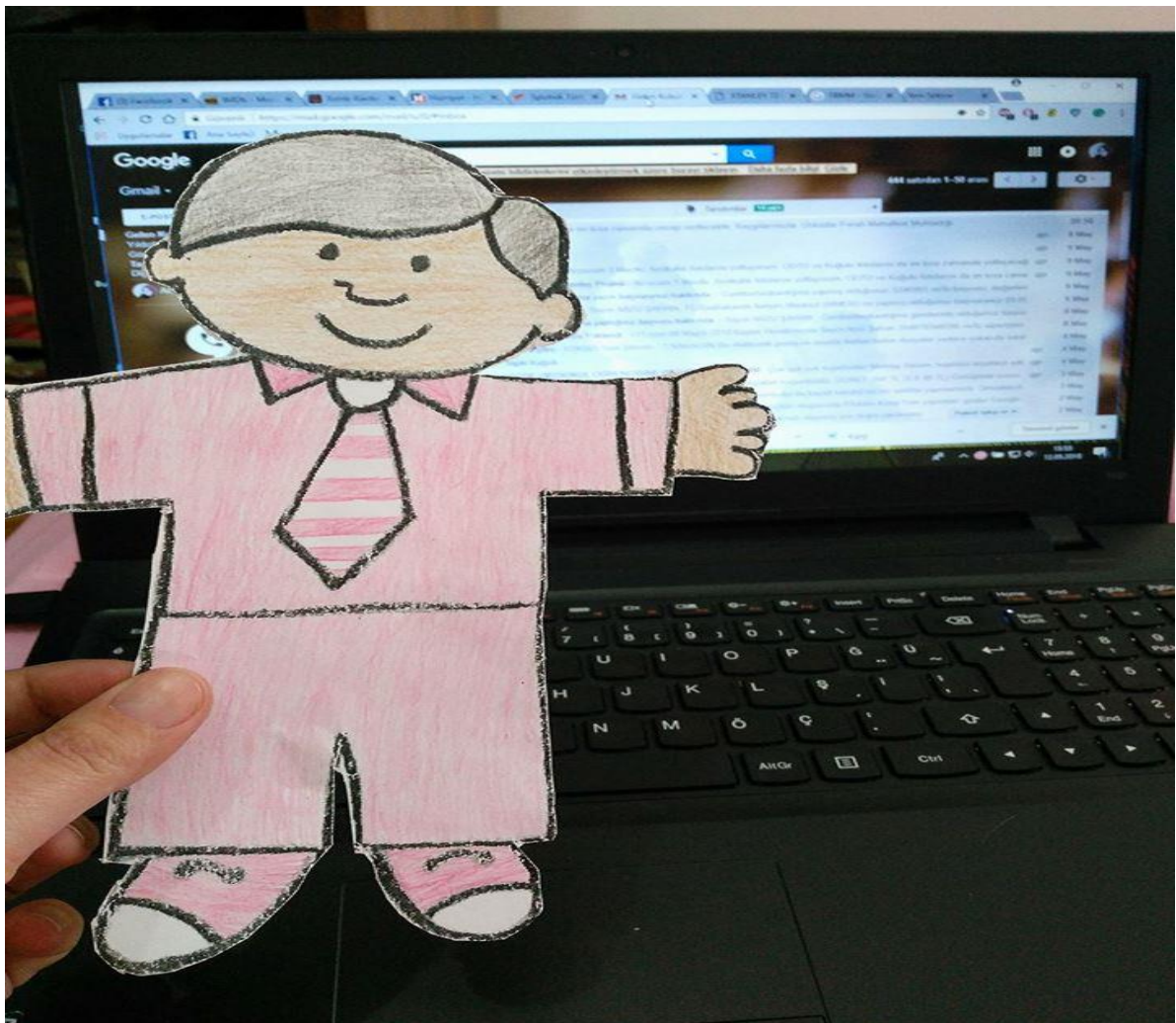
EK-19. Yassı Stanley Niğde Ticaret Müdürü ile





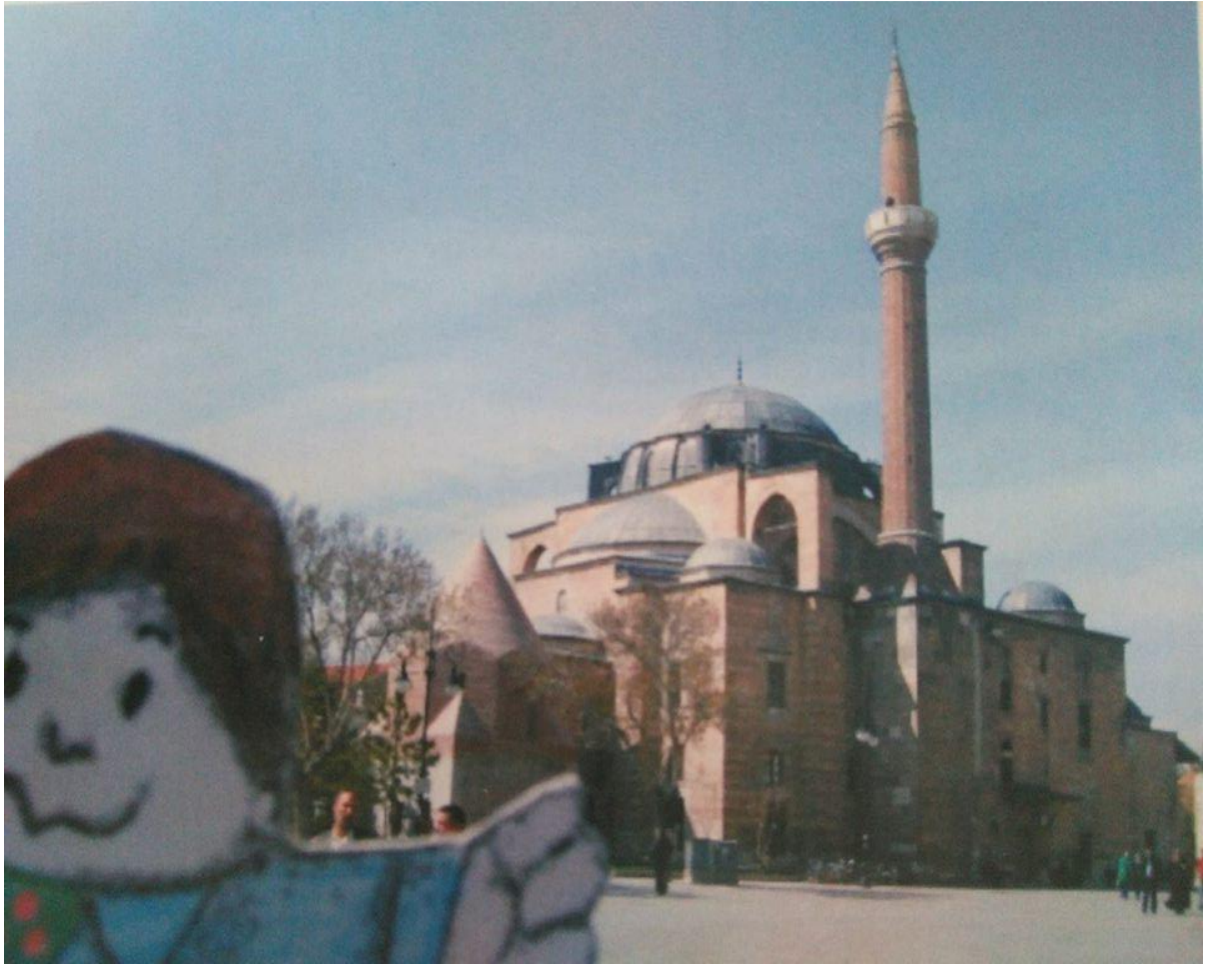
EK-20. Yassı Stanley Özel Hayatın Gizliliğini Öğreniyor





EK-21. Yassı Stanley Din ve Vicdan Özgürlüğü Öğreniyor





EK-22. Yassı Stanley Ülkemiz Sembollerinden İstiklal Marşı'nı Öğreniyor



EK-23. Yassı Stanley Ülkemiz Sembollerinden Türk Bayrağını Öğreniyor



EK-24. Yassı Stanley Ülkemiz Sembollerinden Başkentimizi Geziyor





EK-25. Yassı Stanley Ülkemiz Sembollerinden Türkçe Hakkında Bilgi Alıyor





EK-26. Yassı Stanley AKUT'ta





EK-27. Yassı Stanley Tohum Otizm Vakfı'nda





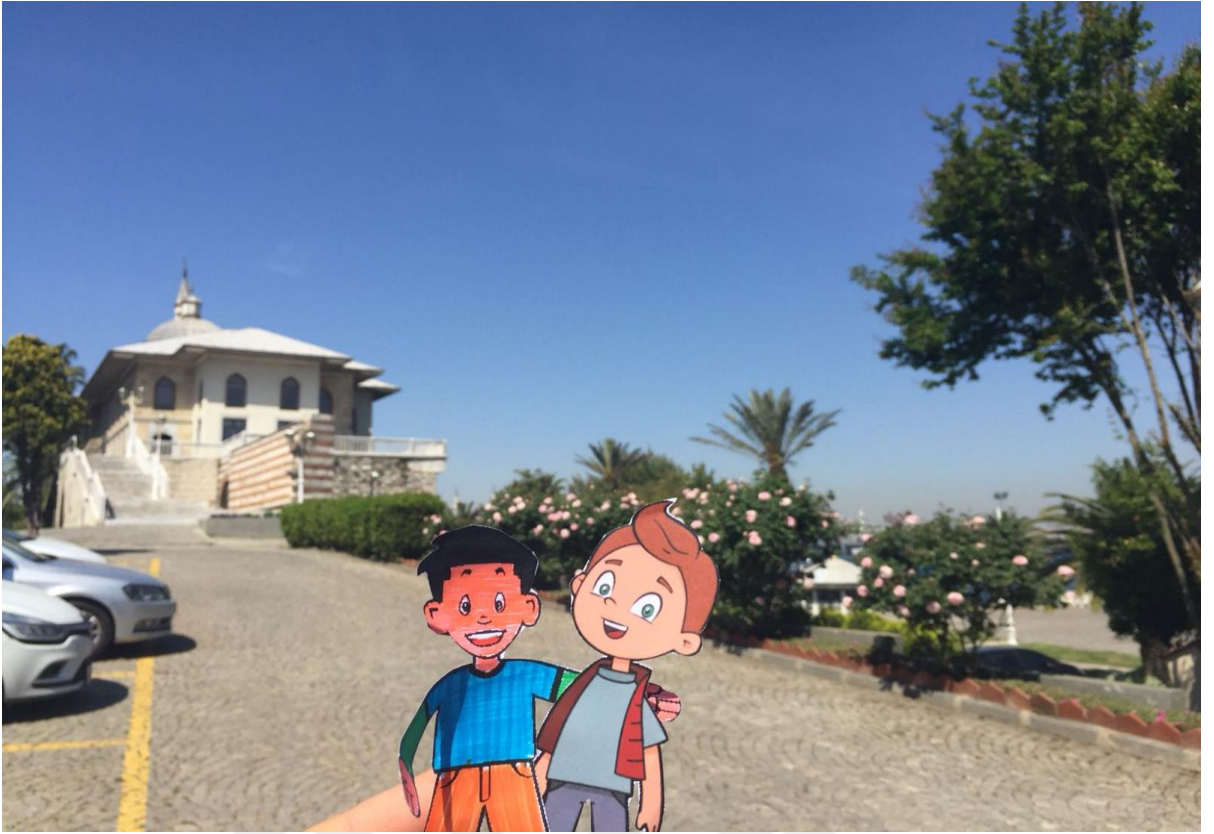
EK-28. Yassı Stanley TEMA'da





EK-29. Yassı Stanley Yeşilay'da





EK-30. Poster Sunum Günü







ÖZ GEÇMİŞ

Lisans eğitimini 1998 yılında ODTÜ Fen Edebiyat Fakültesi Tarih Ana Bilim Dalı'nda tamamlamıştır. 2002 Yılında University of Colorado at Boulder'da yüksek lisans eğitimini tamamlamış ve Doktora eğitimi devam etmektedir. 2009'dan beri Niğde Ömer Halisdemir Üniversitesi Eğitim Fakültesi Sosyal Bilgiler Eğitimi Ana Bilim Dalı'nda öğretim görevlisi olarak çalışmaktadır. Şahan bir çocuk annesi olup iyi derecede İngilizce bilmektedir.

