

**TÜRKİYE CUMHURİYETİ
ÇUKUROVA ÜNİVERSİTESİ
SOSYAL BİLİMLER ENSTİTÜSÜ
OKUL ÖNCESİ EĞİTİMİ ANABİLİM DALI**

**ANASINIFINA DEVAM EDEN ÇOCUKLARIN SEBZELERE İLİŞKİN
TUTUMLARININ İNCELENMESİ: PROJE ETKİNLİKLERİ**

Sedef ÇAĞLAR KABACIK

YÜKSEK LİSANS TEZİ

ADANA / 2016

**TÜRKİYE CUMHURİYETİ
ÇUKUROVA ÜNİVERSİTESİ
SOSYAL BİLİMLER ENSTİTÜSÜ
OKUL ÖNCESİ EĞİTİMİ ANABİLİM DALI**

**ANASINIFINA DEVAM EDEN ÇOCUKLARIN SEBZELERE İLİŞKİN
TUTUMLARININ İNCELENMESİ: PROJE ETKİNLİKLERİ**

Sedef ÇAĞLAR KABACIK

Danışman: Yrd. Doç. Dr. Ebru DERETARLA GÜL

Jüri Üyesi: Doç.Dr. Durmuş ASLAN

Jüri Üyesi: Yrd. Doç. Dr. Emine YILMAZ BOLAT

YÜKSEK LİSANS TEZİ

ADANA / 2016

Çukurova Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Müdürlüğüne;

Bu çalışma, jürimiz tarafından Okul Öncesi Eğitimi Anabilim Dalında YÜKSEK LİSANS TEZİ olarak kabul edilmiştir.

Başkan: Yrd. Doç. Dr. Ebru DERETARLA GÜL
(Danışman)

Üye: Doç.Dr. Durmuş ASLAN

Üye: Yrd. Doç. Dr. Emine YILMAZ BOLAT

ONAY

Yukarıdaki imzaların, adı geçen öğretim elemanlarına ait olduklarını onaylarım.

28/06/2016

Prof. Dr. Yıldırım Beyazıt ÖNAL
Enstitü Müdürü

NOT: Bu tezde kullanılan ve başka kaynaktan yapılan bildirişlerin, çizelge, şekil ve fotoğrafların kaynak gösterilmeden kullanımı, 5846 sayılı Fikir ve Sanat Eserleri Kanunu'ndaki hükümlere tabidir.

ETİK BEYANI

Çukurova Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Tez Yazım Kurallarına uygun olarak hazırladığım bu tez çalışmada;

- Tez içinde sunduğum verileri, bilgileri ve dokümanları akademik ve etik kurallar çerçevesinde elde ettiğimi,
- Tüm bilgi, belge, değerlendirme ve sonuçları bilimsel etik ve ahlak kurallarına uygun olarak sunduğumu,
- Tez çalışmada yararlandığım eserlerin tümüne uygun atıfta bulunarak kaynak gösterdiğimi,
- Kullanılan verilerde ve ortaya çıkan sonuçlarda herhangi bir değişiklik yapmadığımı,
- Bu tezde sunduğum çalışmanın özgün olduğunu,

bildirir, aksi bir durumda aleyhime doğabilecek tüm hak kayıplarını kabullendiğimi beyan ederim. 28/06/2016

Sedef ÇAĞLAR KABACIK

ÖZET

ANASINIFINA DEVAM EDEN ÇOCUKLARIN SEBZELERE İLİŞKİN TUTUMLARININ İNCELENMESİ: PROJE ETKİNLİKLERİ

Sedef ÇAĞLAR KABACIK

Yüksek Lisans Tezi, Okul Öncesi Eğitimi Anabilim Dalı

Danışman: Yrd. Doç. Dr. Ebru DERETARLA GÜL

Haziran 2016, 125 sayfa

Dünyada ve aynı zamanda ülkemizde çocukların yemekte en çok zorlandıkları besin gruplarından birinin sebzeler olduğu bilinmektedir. Bu durumun gerekçesi olarak da çocuğun ek besinlere geçişte sebzeyle tanıştırılmaması, aile, arkadaş, öğretmen vb. çocuğun yakın çevresinden birilerinin sebze sevmemesi, tüketmemesi, sebzeler hakkında olumsuz yorumlar yapması, çocukların sebzelerin kokusundan, tadından, görünümünden hoşlanmaması, genetik yatkınlıkları vb. nedenler sayılabilir. Oysaki sağlıklı bireylerden oluşan bir toplum yaratabilmenin yolu, sağlıklı ve dengeli beslenmeden geçmektedir. Bunu sağlayabilmek için de çocuğun yakın çevresiyle olan etkileşimine dikkat etmek gerekir. Çünkü; çocuk öncelikle anne, baba, kardeş, arkadaş ve öğretmeninden etkilenmektedir. Bu nedenle öğretmenlere önemli sorumluluklar düşmektedir. Örneğin, öğretmenlerin günlük eğitim programlarında sebzeyle ilgili çalışmalara yer vermeleri çocuklara sebzeyi sevdirmeye veya tüketmelerini sağlama konusunda destekleyici olacaktır.

Bu çalışmada, anasınıfına devam eden çocukların sebzelere ilişkin tutumlarının proje yaklaşımına dayalı etkinlikler aracılığıyla incelenmesi amaçlanmıştır. Araştırmanın örneklemini 2014- 2015 eğitim öğretim yılının ikinci döneminde Adana ili Sarıçam ilçesinde bulunan bir ilkokulun anasınıfına devam eden 1 erkek 9 kız olmak üzere toplam 10 çocuk ile anneleri oluşturmaktadır. Çalışmada nitel araştırma yöntemlerinden 'eylem araştırması' tekniği ile bir öğretim yöntemi olarak tanımlanan proje yaklaşımı kapsamında; beyin fırtınası yoluyla kavram ağı oluşturma, drama yoluyla canlandırmalar yapma, resmetme, sanat faaliyetleri, gezi-gözlem-görüşme yapma, aile katılımı, işbirliği yapma, akran öğretimi, değerlendirme gibi çeşitli yöntem ve teknikler kullanılmıştır. Veri toplama aracı olarak çocukların çalışma öncesi ve

sonrasında yaptıkları sebzelerle ilgili resimler, araştırmacı tarafından oluşturulan “anne bilgi formu”, “çocukların sebzelere ilişkin tepkilerine yönelik bilgi formu” ve “çocuklar için sebze çizelgesi” uygulanmıştır. Ayrıca sekiz hafta boyunca yürütölen proje çalışması sürecinde; çocuklar sebzeler ile ilgili olarak alan gezileri, fen, müzik, Türkçe vb. etkinlikleri gerçekleştirmişlerdir. Elde edilen veriler betimsel yolla analiz edilmiştir.

Çalışmanın sonuçlarına bakıldığında besin grupları sıralamasında haftalık sebze tüketim miktarlarında artış gözlenirken yemekten hoşlanmadıkları sebze çeşidinde (sayısında) düşüş saptanmıştır. Çocukların tanımadığı, adlandıramadığı ve yemediğı sebze çeşitlerinin azaldığı görölmüştür. Ayrıca sebzelere karşı tutumlarında olumlu yönde değişiklikler meydana gelmiştir. Çalışma öncesinde ve sonrasında çocukların yaptıkları resimlere bakıldığında çocukların sebze-meyve ayrımı yapabildikleri, daha çok sebze tanıyarak sebze çeşitliliğinin arttığını, sebzelerin şekil, renk, boyut gibi özelliklerinin gerçeğe uygun hale geldiğini, resimlerinin detaylandığı ve kompozisyon oluşturabildiklerini söylemek mümkündür. Bu sonuca göre proje etkinliklerinin, çocukların sebzelere yönelik bilgi düzeylerini artırmada ve olumlu tutum kazanmalarında etkili bir yöntem olduğı gözlenmiştir.

Anahtar Kelimeler: Sebze, beslenme, proje yaklaşımı

ABSTRACT**A STUDY OF PRE-SCHOOL CHILDREN'S ATTITUDES TO VEGETABLES:
PROJECT ACTIVITIES****Sedef ÇAĞLAR KABACIK****Master Thesis; Department of Preschool Education****Supervisor: Asst. Prof. Dr. Ebru DERETARLA GÜL****June 2016, 125 pages**

It is known that the food group that children in the world and also in our country find hardest to eat is vegetables. The reason for this situation can be as follows: not introducing the kid to the vegetables while transitioning to additional foods, the fact that family, friend, teacher or someone from closer environment does not like or consume vegetables, making negative comments, the fact that some children do not like the smell, taste and look of the vegetables and their genetic predisposition. However, the way to create a society of healthy individuals is via healthy and balanced nutrition. In order to accomplish that, great care must be given to child's interaction with his immediate surroundings. Because; the child is primarily affected by its mother, father, siblings, friends and teacher. Therefore, great responsibilities fall on the shoulders of the teachers. For example, the fact that teachers allow for studies in regard to vegetables in their daily education programs will be supportive in having children like or consume vegetables.

In this study, it was aimed to analyze the attitudes of the children continuing their education in kindergarten in regard to the vegetables via activities inspired by project approach. The sample of the research consists of a total of 10 children with 1 boy and 9 girls studying in the second semester of the academic year 2014-2015 in the kindergarten of an elementary school located in Sarıçam district of the city of Adana and their mothers. In this study, within the scope of the "activity research" as one of the methods of qualitative research and the project approach defined as a teaching method; various methods and techniques such as creating concept network through brain storming, performing enactments through drama, drawing, art activities, travel-observation-interview, family participation, making cooperation, peer education,

evaluation and exhibition. As the tools of data collection, pictures that the children draw about vegetables before and after the study, “mother information form” that was created by the researcher, “information form about children’s reaction related to vegetables”, and “vegetable chart for children” were implemented. During the project work which was conducted for eight weeks, the children were provided to organize site trips, science, music, Turkish etc. activities, in relation with vegetables. The gathered data were analyzed in a descriptive way.

When the results of the study were taken into consideration, it was found that the amount of weekly vegetable consumption increased in the list of nutrition groups, while (the number of) vegetables that they did not like decreased. It was seen that the vegetable categories that the children cannot identify, name or eat decreased. Moreover, there were positive changes in their attitudes to vegetables. When the pictures that the children painted before and after the study were examined, it is fair to say that the children can distinguish vegetables and fruit, the diversity increased as they recognized more vegetables, the features of vegetables like shape, color, and size became complying with the reality, the pictures gained details and the children could create compositions. Regarding to this result, the project activities is an efficient method to increase children’s knowledge about vegetables and to make them develop positive activities.

Key Words: Vegetable, nutrition, project approach.

ÖNSÖZ

Sağlıklı, yeterli ve dengeli beslenme her insanın doğumundan ölümüne kadarki süreçte önem arz etmektedir. Çünkü beslenme, tüm canlıların hayatta kalabilmesi için zorunlu bir ihtiyaçtır. Okul öncesi dönemde çocuklar beslenme konusunda yardıma ihtiyaç duyduklarından yetişkinlere bu konuda önemli görevler düşmektedir. Özellikle de öğretmenler, eğitim öğretim sürecinde çocuğun olumsuz tepkiler gösterdiği besinler konusunda yapacakları farklı etkinliklerle çocuklara sevmedikleri besinler konusunda olumlu tepkiler göstermelerini sağlayabilirler. Bu çalışmada da anasınıfına devam eden çocukların sebzelere ilişkin tepkilerinin proje yaklaşımına dayalı etkinlikler aracılığıyla incelenmesi amaçlanmıştır.

Bu araştırmanın tamamlanmasında emeği geçen herkese çok teşekkür ederim. Bu insanlar arasında ilk önce saygıdeğer danışmanım Yrd. Doç. Dr. Ebru DERETARLA GÜL ve değerli eşi Cabbar GÜL'e çalışmanın başlangıcından itibaren her an yanımda ve destekçim oldukları için sonsuz teşekkürlerimi sunarım. Ayrıca Ç.Ü. Ziraat Fakültesi Bahçe Bitkileri Bölümü akademik personellerinden Prof. Dr. Saadet BÜYÜKALACA ve Ar. Gör. Namık Kemal YÜCEL'e yardımlarından ötürü minnettarım. Yüksek lisansa başlamamdan tamamlama kadarki süreçte beni cesaretlendiren ve hiçbir zaman desteklerini esirgemeyen Sayın Prof. Dr. Ahmet Necmi Yaşar, Sayın Prof. Dr. Şener BÜYÜKÖZTÜRK ve Sayın Doç. Dr. Atila ÇAĞLAR'a çok teşekkür ederim.

Umutsuzluğa kapıldığım anlarımda dahi bana olan inançlarını hiçbir zaman kaybetmeyen canım annem Gülten ÇAĞLAR, her zaman dert ortağım olan babam Ahmet Çağlar, bir tanecik ablam Ömür ÇAĞLAR RYENG ve iyi yürekli eniştem Frank ÇAĞLAR RYENG; uzun ve zorlu yüksek lisans sürecimde benimle birlikte mücadele eden ve desteğini her zaman yüreğimde hissettiğim sevgili eşim Eser KABACIK; iyi ki varsınız ve benim hayatımdasınız. Sizlere ne kadar teşekkür etsem az...

Bu çalışma, başta yiyenlerim Heljar ve Hogen olmak üzere bu dünyayı paylaştığımız ve dünyaya gözlerini açacak tüm çocuklara adanmıştır.

Sedef ÇAĞLAR KABACIK

Adana, 2016

İÇİNDEKİLER

	Sayfa
ÖZET	iv
ABSTRACT	vi
ÖNSÖZ	viii
TABLolar LİSTESİ	xi
FOTOĞRAFLAR LİSTESİ	xii
EKLER LİSTESİ	xiv

BÖLÜM I

GİRİŞ

1.1. Araştırmanın Problemi.....	4
1.2. Araştırmanın Amacı.....	4
1.3. Araştırmanın Alt Amaçları	4
1.4. Araştırmanın Önemi	4

BÖLÜM II

KURAMSAL AÇIKLAMALAR VE İLGİLİ ARAŞTIRMALAR

2.1. Kuramsal Çerçeve.....	6
2.1.1. Okul Öncesi Dönemde Beslenme Eğitimi ve Önemi	6
2.1.2. Okul Öncesi Dönem Çocukları İçin Besin Gruplarından Sebzeler	7
2.1.3. Çocukların Sebze Tüketimlerini Arttırmaya Yönelik Öneriler	9
2.2. Okul Öncesi Eğitimde Proje Yaklaşımı.....	9
2.2.1. Proje Yaklaşımının Tarihçesi ve Dayandığı Felsefi Temeller.....	11
2.2.2. Proje Yaklaşımının Okul Öncesi Programının İçerisindeki Yeri	12
2.2.3. Proje Yaklaşımında Öğrenme Fırsatları	14
2.2.4. Proje Yaklaşımının Amaçları	15
2.2.5. Proje Yaklaşımının Temel Özellikleri	18
2.2.6. Proje Etkinlikleri.....	20
2.2.7. Proje Yaklaşımında Öğretmen, Aile, Çocuk	22
2.2.8. Proje Çalışmalarında Konunun Belirlenmesi	23
2.2.9. Proje Çalışmalarında Sürenin Belirlenmesi.....	28
2.2.10. Proje Çalışmalarının Aşamaları	28
2.2.11. Proje Çalışmalarının Yararları.....	31
2.2.12. Proje Çalışmalarının Eleştirilen Yönleri	32

2.3. Konu İle İlgili Araştırmalar	33
2.3.1. Beslenme İle İlgili Araştırmalar	33
2.3.2. Proje Yaklaşımı ile İlgili Araştırmalar	36

BÖLÜM III

YÖNTEM

3.1. Araştırma Modeli	43
3.2. Çalışma Grubu	44
3.3. Veri Toplama Araçları	44
3.3.1. Anne Bilgi Formu	44
3.3.2. Çocukların Sebzelere İlişkin Tutumlarına Yönelik Bilgi Formu	45
3.3.3. Çocuklar İçin Sebze Çizelgesi	45
3.4. Verilerin Toplanması	45
3.5. Verilerin Analizi	48
3.6. Geçerlik ve Güvenirlik	48
3.7. Araştırmacının Rolü	49

BÖLÜM IV

BULGULAR VE TARTIŞMA

4.1. Proje Çalışmasının Birinci (Başlama) Aşamasına Yönelik Bulgular	50
4.2. Proje Çalışmasının İkinci (Geliştirme) Aşamasına Yönelik Bulgular	57
4.3. Proje Çalışmasının Üçüncü (Sonlandırma) Aşamasına Yönelik Bulgular	85

BÖLÜM V

SONUÇ VE ÖNERİLER

5.1. Sonuçlar	110
5.2. Öneriler	111

KAYNAKÇA	113
-----------------------	------------

EKLER	121
--------------------	------------

ÖZGEÇMİŞ	125
-----------------------	------------

TABLolar LİSTESİ

	Sayfa
Tablo 1. Sistematik Öğretim ile Proje Çalışmasının Karşılaştırılması	13
Tablo 2. Proje Yaklaşımının Temel Özelliği	18
Tablo 3. Çocukların Tanımadıklarını Belirttikleri Sebzeler	52
Tablo 4. Çocukların Adlandıramadıklarını Belirttikleri Sebzeler.....	53
Tablo 5. Çocukların Yemediklerini Belirttikleri Sebzeler	54
Tablo 6. Çocukların Tanımadıklarını Belirttikleri Sebzeler	92
Tablo 7. Çocukların Adlandıramadıklarını Belirttikleri Sebzeler.....	93
Tablo 8. Çocukların Yemediklerini Belirttikleri Sebzeler	94



FOTOĞRAFLAR LİSTESİ

	Sayfa
Fotoğraf 1. Kaynak incelemesi yapan çocuklar	58
Fotoğraf 2. Alan gezisi yapan çocuklar	59
Fotoğraf 3. Alan gezisi yapan çocuklar	59
Fotoğraf 4. Alan gezisi yapan çocuklar	60
Fotoğraf 5. Alan gezisi yapan çocuklar	60
Fotoğraf 6. Uzman, çocukları bilgilendirip sorularını cevaplıyor	61
Fotoğraf 7. Çocuklar sebze figürleri yapıyorlar	63
Fotoğraf 8. Soğan maskesi ile doğaçlama yapan çocuk	65
Fotoğraf 9. Sebze maskeleriyle doğaçlama yapan çocuklar	66
Fotoğraf 10. Sebze sepetinin hazırlanma aşaması	66
Fotoğraf 11. Sebze sepeti.....	67
Fotoğraf 12. Oyun hamurundan karnabahar yapan çocuk.....	68
Fotoğraf 13. Çocuklarla ritim çalışması	69
Fotoğraf 14. Çocukların anneleriyle evde yaptıkları sebze albümü örneği	72
Fotoğraf 15. Çocukların anneleriyle evde yaptıkları sebze albümü örneği	73
Fotoğraf 16. Çocuklar sebze hafıza kartları hazırlıyor	74
Fotoğraf 17. Çocukların hazırladığı sebze hafıza kartlarının tamamlanmış hali.....	74
Fotoğraf 18. Çocuklar sebze hafıza kartlarıyla oyun oynuyor	75
Fotoğraf 19. Bezelye ayıklama yarışı yapan çocuklar.....	76
Fotoğraf 20. Ayıkladığı bezelye tanelerini sayan çocuk	77
Fotoğraf 21. Salata malzemeleri	78
Fotoğraf 22. Salata yapan çocuklar	79
Fotoğraf 23. Hazırlanan salataları tatma zamanı	79
Fotoğraf 24. Salata posterini hazırlayan çocuklar	80
Fotoğraf 25. Hazırlanan salata posterini	81
Fotoğraf 26. Sebze çorbası malzemeleri.....	82
Fotoğraf 27. Sebze çorbasının pişme aşaması	83
Fotoğraf 28. Hazırlanan sebze çorbalarını tatma zamanı	83
Fotoğraf 29. Sebze çorbası posterini hazırlayan çocuklar	84
Fotoğraf 30. Hazırlanan sebze çorbası posterini.....	85
Fotoğraf 31. Ç1 ilk resim.....	95

Fotoğraf 32. Ç1 son resim	96
Fotoğraf 33. Ç2 ilk resim.....	96
Fotoğraf 34. Ç2 son resim	97
Fotoğraf 35. Ç3 ilk resim.....	98
Fotoğraf 36. Ç3 son resim	98
Fotoğraf 37. Ç4 ilk resim.....	99
Fotoğraf 38. Ç4 son resim	99
Fotoğraf 39. Ç5 ilk resim.....	100
Fotoğraf 40. Ç5 son resim	101
Fotoğraf 41. Ç6 ilk resim.....	102
Fotoğraf 42. Ç6 son resim	102
Fotoğraf 43. Ç7 ilk resim.....	103
Fotoğraf 44. Ç7 son resim	103
Fotoğraf 45. Ç8 ilk resim.....	104
Fotoğraf 46. Ç8 son resim	104
Fotoğraf 47. Ç9 ilk resim.....	105
Fotoğraf 48. Ç9 son resim	105
Fotoğraf 49. Ç10 ilk resim.....	106
Fotoğraf 50. Ç10 son resim	106
Fotoğraf 51. Sergi	108
Fotoğraf 52. Sergi	108
Fotoğraf 53. Velilerle projeyi değerlendirme süreci.....	109

EKLER LİSTESİ

	Sayfa
Ek 1. Anne Bilgi Formu	121
Ek 2. Çocukların Sebzelere İlişkin Tutumlarına Yönelik Bilgi Formu.....	122
Ek 3. Çocuklar İçin Sebze Çizelgesi	124



BÖLÜM I

GİRİŞ

Beslenme, canlılığın devamı için vazgeçilmez bir ihtiyaçtır ve anne karnında başlayan beslenme, yaşamımızın son bulmasına kadar devam eder. Bir başka şekilde ifade edecek olursak; beslenme sağlığın temel koşuludur. Ancak burada öncelik geleceğimizin güvencesi olan ve hızlı bir şekilde büyüyüp gelişen bebekler ile çocukların sağlıklı, yeterli ve dengeli beslenmesidir. Çünkü çocukların motor, bilişsel, dil, sosyal-duygusal ve öz bakım alanlarında yaşlarına uygun bir gelişim gösterebilmelerinde doğru beslenme önemli bir etkidir.

Türkiye Halk Sağlığı Kurumu'nun açıklamasına göre beslenme; açlık duygusunu bastırmak, karın doyurmak ya da canının çektiği şeyleri yemek içmek değildir. 'Beslenme; sağlığı korumak, geliştirmek ve yaşam kalitesini yükseltmek için vücudun gereksinimi olan besin öğelerini yeterli miktarlarda ve uygun zamanlarda almak için bilinçli yapılması gereken bir davranıştır'. İnsanın yaşamı için 50' ye yakın besin öğesine ihtiyaç duyduğu bilinmektedir. Araştırmalar sonucunda insanın, sağlıklı büyüme ve gelişmesi, üretken bir birey olarak uzun bir ömür sürmesi için bu öğelerin her birinden günlük ne kadar alması gerektiği belirlenmiştir. Bu öğelerin herhangi biri alınmadığında, gereğinden az ya da çok alındığında, büyüme ve gelişme engelleneceğinden sağlık bozulur ve yetersiz beslenme ortaya çıkar. Yine benzer şekilde insan, gereğinden fazla besin tüketirse, çok alınan bazı öğeler vücutta yağ olarak depolandığından sağlık bozulur ve dengesiz beslenme ortaya çıkar. Yetersiz ve dengesiz beslenmenin önüne geçebilmede en etkili faktör beslenme eğitimi ile sağlıklı beslenme bilincinin kazandırılmasıdır (<http://beslenme.gov.tr/index.php?lang=tr&page=68>).

Sağlıklı bir neslin yetişebilmesi için okul öncesi dönemdeki çocukların, yeterli ve dengeli beslenmeleri gerekmektedir. Bu durumun sağlanabilmesi için de çocukların, doğru beslenme hakkında erken yaşlarda bilinçlendirilmesi önem taşımaktadır. Çünkü çocuğun beslenme alışkanlıkları, okul öncesi dönemde oluşmaya başladığından bu yaşlarda edindiği yemek yeme alışkanlığı, hayatının daha sonraki dönemlerinde de devam edecek ve ileride oluşabilecek beslenme problemlerinin kaynağını oluşturacaktır (Kaya, 1999).

Okul öncesi dönem çocukları için hedeflenen beslenme kriterleri temel olarak yaşına uygun büyüme ve gelişim göstermelerini, yeterli ve dengeli bir şekilde sağlıklı

besinlerden tüketmelerini ve böylece sonraki yaşamına yönelik sağlıklı beslenme alışkanlıkları kazanmalarını sağlamak şeklinde sıralanmaktadır. Okul öncesi dönemde sağlıklı beslenme alışkanlıklarının kazandırılması; çocuğun sağlıklı büyüme ve gelişmesini desteklediği gibi tüm dünyada büyük bir sorun haline gelen obezite, çok sık rastlanan demir yetersizliğinden kaynaklanan anemi ve erken diş çürümesi gibi sağlık sorunlarını da önler. Ayrıca yetişkin dönem kronik hastalıkların (kalp damar hastalıkları, tip 2 diabet, hipertansiyon, bazı kanser türleri ve osteoporoz vb.) oluşum riskinin azaltılmasına da yardımcı olur (<http://beslenme.gov.tr>).

Çocukların beslenme alışkanlıklarının oluşmasında aile, öğretmenler, arkadaşlar ve etkileşimde bulunduğu insanlar önem taşımaktadır. Çünkü çocuk, olumlu ve olumsuz tüm davranışlarında çevresindeki insanların davranış biçimlerini örnek aldığından bu insanlar iyi birer rol model olarak çocuklarda davranış değişikliğine neden olabilmektedirler. Bu dönem, çocukların yeni besinleri tatma ve keşfetme, hoşlandığı ve hoşlanmadığı gıdaları belirleme, beslenme menüsüyle ilgili tercihler yapma dönemidir (Özyürek ve diğerleri, 2013). Bu nedenle çocuğun yakın çevresi, çocukların tepki gösterdikleri besinleri tüketmelerini sağlayabilmeleri için; onları dinlemeli ve hangi besinleri sevmediklerini öğrenip onlara bu besinlerin yararlarını anlatmalı, bu besinleri çocuğun gözü önünde tüketmeli, sunumuna özen göstermeli ve defalarca sunarak çocukta davranış değişikliği sağlamalı; böylece çocuklara yeterli ve dengeli beslenme alışkanlıkları edinmeleri konusunda yol göstermelidirler.

Okul öncesi dönemde çocuklar besinler konusunda çok seçicidir ve her besine verdiği tepkiler farklıdır (Şanlıer ve Ersoy, 2004). Çocukların besin grupları arasında en çok sebzelere karşı tepki gösterdikleri görülmektedir. Caton ve diğerleri (2014), besinler konusunda seçici oldukları gözlenen okul öncesi dönem çocukları arasında, sebze tüketiminin düşük olduğunu saptamıştır. Bu durumun gerekçesi olarak da çocuğun ek besinlere geçişte sebzeyle tanıştırılmaması; aile, arkadaş, öğretmen vb. çocuğun yakın çevresinden birilerinin sebze sevmemesi, tüketmemesi, sebzeler hakkında olumsuz yorumlar yapması; çocukların sebzelerin kokusundan, tadından, görünümünden hoşlanmaması; genetik yatkınlıkları vb. nedenler sayılabilir. Bu nedenlere bir çözüm önerisi olarak Skinner ve diğerleri (2002), şunu savunmaktadır; ‘ilk yıllarında çocuğa ne kadar geniş bir sebze çeşitliliği sunulursa çocuklar ileriki yıllarında da çoğunlukla bu sebzeleri tercih edeceklerdir’. Bu konuda çocuğun yakın çevresine sorumluluklar düşmektedir. Yakın çevre çocukların sebze tüketim alışkanlıklarını doğrudan etkileyebileceği için onların bu konuda uyguladıkları çözüm yöntemleri de önem

taşımaktadır. Örneğin, öğretmenlerin günlük eğitim programlarında sebzeyle ilgili çalışmalara yer vermeleri çocuklara sebzeyle sevdirmeye veya tüketmelerini sağlama konusunda destekleyici olacaktır. Çünkü çocuklar hem okulda hem de evde ne kadar çok sebzeyle ilgili etkinlik ve yiyeceklerle karşılaşursa bir süre sonra sebzeyle tanışacak, sevmeye ve tüketmeye başlayacaklardır.

Çocukların ilgi, alışkanlık, tavır ve davranışları okul öncesi dönemde şekillenmeye başlar. Bu dönemde verilecek eğitim çocukların tüm hayatını etkileyeceğinden, onlara sunulacak eğitim ortamlarının onların ilgi ve ihtiyaçlarını karşılayacak, gelişim alanlarını destekleyecek şekilde düzenlenmesi önem taşımaktadır. Bu nedenle, sebzeyle ilgili etkinlikleri okul öncesi dönem çocuklarına sunmak için proje yaklaşımını temel alan okul öncesi programının etkili olabileceği düşünülmüştür. Çünkü bu yaklaşım çocuğa; araştırma yapma, drama ile yaparak yaşayarak öğrenme, problem çözme, olaylar arasında neden-sonuç ilişkisi kurabilme, materyal kullanabilme, duygu ve düşüncelerini sanatsal faaliyetlerle aktarabilme, proje ürünlerini başkalarına sunabilme vb. becerilerini geliştirme fırsatı sağlar (Temel ve diğerleri, 2003, s.12). Aynı zamanda ailelerin de proje çalışmalarına dahil olmasıyla çocuklara, okul ortamıyla sınırlı kalmayan bir eğitim süreci sunulur. Proje yaklaşımı; öğrenilmeye değer bulunan, çocukların dikkatini çeken ve onlar için anlamlı olan bir konunun derinlemesine incelenip araştırılmasını kapsamaktadır. Çalışmalar, projenin konusuna bağlı olarak değişen bir sürede, genellikle bütün sınıfla ya da küçük gruplar şeklinde, bazen de bireysel olarak yapılabilir (Helm ve Katz, 2001; Helm, Beneke ve Steinheimer, 2007). Proje yaklaşımı, temel olarak üç aşamada; projeye başlama, projeyi geliştirme, projeyi sonlandırma şeklinde gerçekleştirilmektedir (Helm ve Katz, 2001, s.8; Katz ve Chard, 2000, s.70; Roopnarine ve Johnson, 2000, s.175). Bu bilgiler doğrultusunda proje yaklaşımından faydalanılarak hazırlanacak sebzeler konusundaki bu çalışmanın çocuklara sebzeler hakkında bilgi ve deneyim kazandırarak çocukların sebzelere karşı tutumlarının ve sebze tüketimlerindeki farklılıkların gözlemlenmesi amaçlanmaktadır. Buna göre; ‘sebzelerle ilgili yapılacak proje etkinlikleri sonucunda, anasınıfına devam eden çocukların sebzelere ilişkin tutumlarındaki farklılıklar nelerdir?’ sorusu çalışmanın problemini oluşturmaktadır.

1.1. Araştırmanın Problemi

Bu çalışmanın problemini, ‘sebzelere ilgili yapılacak proje etkinlikleri sonucunda, anasınıfına devam eden çocukların sebzelere ilişkin tutumlarındaki farklılıklar nelerdir?’ sorusu oluşturmaktadır.

1.2. Araştırmanın Amacı

Bu çalışmada, anasınıfına devam eden çocukların proje yaklaşımına dayalı hazırlanan etkinlikler sonucunda sebzelere ilişkin tutumlarının gözlemlenmesi amaçlanmaktadır.

1.3. Araştırmanın Alt Amaçları

1. Çocukların proje etkinlikleri öncesinde sebzelere ilişkin görüşleri (sebzeleri tanıma, sebze-meyve ayrımı yapabilme vb.) nelerdir?
2. Çocukların proje etkinlikleri sonrasında sebzelere ilişkin görüşleri (sebzeleri tanıma, sebze-meyve ayrımı yapabilme vb.) nelerdir?
3. Çocukların proje etkinlikleri öncesi sebze tüketimleri nasıldır?
4. Çocukların proje etkinlikleri sonrasında sebze tüketimlerinde ve sebzelere ilişkin tutumlarında bir farklılık var mıdır?

1.4. Araştırmanın Önemi

Dünyada ve aynı zamanda ülkemizde çocuklara yedirmekte en çok zorlanılan besin gruplarından birisi de sebzelerdir. Oysaki sağlıklı bireylerden oluşan bir toplum yaratabilmenin yolu, beslenme sorunlarının aşılmasından geçmektedir. Çocuğun zamanının neredeyse ¼’ ünü okulda geçirdiği düşünülürse okulda alacağı eğitimin beslenme alışkanlıklarını etkilemesi olağan bir durumdur. Çocuklukta kazanılan beslenme alışkanlıklarının ömür boyu sürmesinden dolayı öğretmenlerin, sebzelere karşı çocukların tutumlarına yönelik uygulamaları önem taşımaktadır.

Bu çalışma, çocukların sebzelere karşı tutumlarının gözlenmesini sağlamayı, sebzelere karşı ilgilerinde, sebzelerle ilgili bilgi düzeylerinde (sebzeleri tanıma, sebze-meyve ayrımı yapabilme vb.) ve sebze tüketimlerinde farklılıklar yaratmayı amaçladığından önemlidir. Bu durum proje yaklaşımı rehber alınarak gerçekleştirileceğinden, çocukların sebzelerle ilgili derinlemesine bilgi edinmelerine ek

olarak, analitik düşünme, kitap, dergi vb. kaynaklardan araştırma yapma, sorgulama, problem çözme, sosyalleşme, işbirliği kurabilme, paylaşma, olaylar arası neden-sonuç ilişkileri kurabilme, etkinliklere aktif katılım sonucunda kendine güven duygusunu geliştirebilme vb. becerilerinin gelişimini de destekleyecek bir çalışma olmasından dolayı önem taşımaktadır.

Çalışma sonuçlarının, çocukların sebzelere yönelik tutumlarındaki değişimleri konusunda literatürü zenginleştireceği düşünülmektedir. Ayrıca ebeveynlere yol göstermesi; öğretmenlere, akademisyenlere ve eğitim politikalarını düzenleyen yetkililere çağımızın en büyük problemlerinden biri olan obezite ve sağlıklı, yeterli, dengeli beslenme konularına yönelik yaklaşım ve programların hazırlanmasında kaynak oluşturması açısından da önem taşımaktadır.



BÖLÜM II

KURAMSAL AÇIKLAMALAR VE İLGİLİ ARAŞTIRMALAR

2.1. Kuramsal Çerçeve

Bu başlık altında okul öncesi dönem çocuklarının sağlıklı, yeterli ve dengeli beslenme, beslenme eğitimi, sebzelere yönelik tutumları, sebze tüketimlerini arttırmaya dair öneriler ele alınacaktır. Ayrıca çalışmada uygulanan proje etkinlikleri ‘Proje Yaklaşımı’ rehber alınarak hazırlandığı için bu yaklaşımın açıklamasına da kuramsal çerçevede yer verilmiştir.

2.1.1. Okul Öncesi Dönemde Beslenme Eğitimi ve Önemi

Beslenme biliminin önemi son yıllarda daha çok anlaşılmaya başlanmıştır. Bu durumu takiben beslenme eğitiminin önemi de günden güne artmaktadır. ‘Beslenme eğitimi, besin maddelerinin özellikleri, insan vücudunun gelişmesinde yiyeceklerin etkisi ve görevi, yiyecek seçiminde dikkat edilmesi gereken noktalar, iyi beslenmenin sağlık yönünden önemi, ucuz ve dengeli beslenmenin yolları gibi konuları işleyen bilim dalı şeklinde tanımlanmaktadır (<http://m.nedir.com/?s=beslenmeegitimi>).

Okul öncesi dönemde kazanılan beslenme alışkanlıklarının çocuğun ileriki yıllardaki beslenme alışkanlıklarını da etkilediği düşünüldüğünde beslenme eğitiminin erken yaşlarda başlaması çocuğun yaşam boyu sağlıklı bir birey olması açısından oldukça önemlidir. Çünkü beslenme eğitimi almayan çocuklar beslenme ve besinler hakkında gerekli bilgiyi edinemediklerinden sağlıklı, yeterli ve dengeli beslenmeye dikkat etmeyerek hastalıklara daha fazla maruz kalmakta bu nedenle de bu çocuklarda; sosyal-duygusal, dil ve zihinsel gelişimde, motor becerilerde gerilik gözlenebilmektedir.

Çocukların beslenme alışkanlıklarını şekillendiren faktörler olarak aile, okul, çevre, iletişim araçları vb. sayılabilir. Ancak bunlar arasında okul, çocuklara sağlıklı, yeterli ve dengeli beslenme alışkanlığı kazandırmak için önemli bir ortamdır. Okullar sayesinde daha fazla çocuğa ulaşılabilir ve özellikle öğretmenler çocuklar için birer model olduklarından okul ortamı beslenme eğitimi için oldukça etkili olmaktadır. ABD Hastalıkların Kontrolü ve Korunma Merkezi (1996) tarafından oluşturulan ilkelerin başında okullarda sağlık eğitiminin bir parçası olarak okul öncesi dönemden orta

öğretimin sonuna kadar yaşa göre beslenme eğitimini programa yerleştirme gelmektedir.

Munoz ve diğerleri (1991), ABD'deki 48 bölgeden 2-19 yaş arası 3307 çocukla 1989-1991 yıllarında Birleşik Devletler Tarım Bakanlığı ile birlikte yürüttükleri, çocuklar için bir beslenme modeli hazırlamak ve çocukların besin gruplarından beslenme durumlarını araştırmak amacıyla yaptıkları çalışmada çocukların süt hariç tüm besin gruplarından tüketimlerinin önerilen miktarların altında olduğu ve uzman önerilerinin dikkate alınmadığı saptanmıştır. Bu durum çocuklara beslenme eğitiminin verilmesinin gerekli olduğunu göstermiştir.

Güzey (1991)'in ilköğretim öğrencilerine hazırlanan uygulamalı beslenme eğitiminin çocukların ve bilgi aktarımı ile annelerinin beslenme, sağlık konusundaki bilgi, tutum ve davranışlarına etkisini incelediği çalışmada hem çocukların hem de annelerinin beslenme bilgi düzeylerinde anlamlı bir artışın olduğu gözlenmiştir. Benzer bir araştırma da Kaya (1999)'un ana-baba eğitimi destekli beslenme eğitiminin 3-6 yaş grubu çocukların beslenme bilgisi ve davranışlarına etkisini incelemek amacıyla yaptığı çalışmadır. Bu çalışmada da beslenme eğitimi öncesi ve sonrası uygulanan anket sonuçlarına göre deney grubunun beslenme bilgi düzeyinin daha yüksek olduğu saptanmıştır. Akar (2002)'in çocuktan çocuğa eğitim yöntemi esas alınarak ilköğretim okullarında beslenme eğitimi yapılması amacıyla Ankara ili Keçiören ilçesinde üç ilköğretim okulunda yaptığı çalışmasının sonucuna göre de çocukların beslenme bilgi düzeylerinin arttığı bulunmuştur.

Dünyada ve ülkemizde yapılan çalışmalar incelendiğinde öğretmenlerin, ailelerin ve çocukların beslenme ve besinler hakkındaki bilgi düzeylerinin düşük olduğu ve beslenme eğitimine ihtiyaç duyulduğu görülmektedir. Avrupa Birliği ülkelerinde uzun yıllardır beslenme eğitimine yönelik çalışmalar yapıp uzun vadeli beslenme programları uygulanmaktadır. Ülkemizde ise beslenme eğitimi ve politikaları üzerine çalışmalar son yıllarda görülmektedir. Bu durum başta eğitimciler ve çocukların ardından da ailelerin beslenme ve besinler hakkında gerekli eğitimlerin verilmesi gerektiğini öngörmektedir.

2.1.2. Okul Öncesi Dönem Çocukları İçin Besin Gruplarından Sebzeler

Sebze tüketiminin önemi çevremizdeki pek çok uzman tarafından sürekli vurgulanmaktadır. Beslenme uzmanları sebze tüketmeyi sevmesek de sebzelerin

vücudumuz için gerekli olan pek çok maddeyi içerdiğini ve bunlar olmadan sağlıklı bir birey olmanın güç olduğunu belirtmektedir. Sebzeler, kalp ve damar rahatsızlıkları, şeker hastalığı ve bazı kanserlerin tedavisi, sağlıklı kilo verme gibi pek çok alanda faydalıdır. Ayrıca sebzeler vücudun ihtiyacı olan demir, magnezyum, potasyum ve kalsiyum mineralleri ile A,B,C,K vitaminlerini karşılamakta ve yüksek lif oranıyla da sağlıklı olmamıza yardımcı olmaktadır. Her sebzenin içerisinde farklı miktarlarda faydalı mineraller ve vitaminler bulunduğundan aynı türden sebze tüketimi yerine olabildiğince farklı sebzelerle beslenirsek daha dengeli beslenme gerçekleştirebiliriz.

Sebzeler türlerine göre; yaprakları, kökleri, yumruları, meyveleri genellikle pişirilerek yenen bitkilerin genel adıdır (<http://www.nkfu.com/sebze-nedir-sebze-cesitleri-nelerdir/>). Sebzeler şöyle de ifade edilebilirler; bitkilerin genellikle yemeklik ve salata olarak tüketilmek üzere kullanılan bölümüdür. Sebzeler görünüşleri ve içeriklerine göre; yeşil yapraklı sebzeler, kırmızı renkli sebzeler (pancar, lahana vb.), sarı renkli sebzeler (havuç, domates gibi), beyaz renkli sebzeler (patates, patlıcan gibi) şeklinde de gruplara ayrılırlar (Şanlıer ve Ersoy, 2004). Ayrıca sebzeler özelliklerine göre şu şekilde de sınıflandırılmaktadır:

- 1) Yapraklarından faydalanılan sebzeler (ıspanak, marul, ebegümezi, roka, tere vs.).
- 2) Sap ve gövdelerinden faydalanılan sebzeler (dereotu, pırasa, kuşkonmaz vs.).
- 3) Çiçeklerinden faydalanılan sebzeler (enginar, karnabahar vs.).
- 4) Köklerinden faydalanılan sebzeler (patates, havuç, soğan, sarımsak, yer elması vs.).
- 5) Meyvelerinden faydalanılan sebzeler (bamya, biber, domates, patlıcan vs.).
- 6) Tohumlarından faydalanılan sebzeler (mercimek, bezelye, nohut, börülce, fasulye, bakla vs.). Bu bölümdeki sebzeler baklagillere dahildir. Sebze olarak tazeyken kullanılabilir (<http://sebze.nedir.com/>).

5-6 yaş çocuklarının günlük olarak sebze grubundan 3 porsiyon almaları yeterli olabilir. Örnek olarak da yarım fincan yeşil fasulye, patates, 6-7 tane pişmiş küçük boy havuç, bir fincan marul(salata), yarım fincan bezelye porsiyon olarak değerlendirilir. Çocuğun günlük alacağı sebze porsiyonları çeşitlendirilmelidir. Yani bir porsiyon çiğ,

bir porsiyon pişmiş, bir porsiyon da yeşil yapraklı sebzelerden seçilebilir (Baysal, 2000).

2.1.3. Çocukların Sebze Tüketimlerini Arttırmaya Yönelik Öneriler

Okul öncesi dönemdeki çocukların sevdikleri ve sevmedikleri yiyeceklerin olması normaldir; çünkü özellikle bu dönemde çocuklar oldukça seçicidirler. Dolayısı ile yetişkinler bu durumu göz önünde bulundurarak çocuklara yaklaşımlarına dikkat etmelidirler. Örneğin, herhangi bir yiyeceği reddeden çocuk zorlanmamalı ve daha sonra tekrar kendisine sunulacağından haberdar olmalıdır. Reddedilen yiyecek bir süre sonra çocuğa tekrar sunulmalıdır; çünkü çocukların bazen yiyecekleri kabullenmesi zaman almaktadır. Çocuklar, sebze grubu besinleri yemeyi reddettiğinde evde sıklıkla sebze yemeği pişirmek ailece sofrada sebze tüketmek bu duruma verilebilecek örnekler arasındadır. Bununla beraber çocuklar için farklı bir yemek hazırlamak yerine bütün aile için aynı yemeklerin olmasına dikkat etmek de önemlidir.

Sebze yemekten hoşlanmayan çocukların yemekleri et, salça vb. ile pişirilebilir; çorbaların içine sebzeler ilave edilebilir; sebzeler çiğ kalmamalı, vitamin kaybına uğramayacak şekilde yeteri kadar pişirilmelidir; makarna, pilav vb. yemekler sebzelerle renklendirilebilir; sebzeler haşladıktan sonra çeşitli soslar, kaşar vb. ile fırınlanarak servis edilebilir; brokoli, havuç, karnabahar ve brüksel lahanası gibi sebzeler haşlandıktan sonra salataların arasına eklenebilir. Ancak sunumlarda aşırı görselliğe kaçılmaması ve çok fazla gizlenmeden mümkün olduğunca sebzelerin çocuklar tarafından doğrudan tüketilmesine dikkat edilmelidir.

Bunlara ek olarak; çocuklara, sebzelerin yararı hakkında bilgiler veren ilgilerini çekebilecek kitaplar okunabilir; çizgi filmler izletilebilir; çocuk şarkıları dinletilebilir; oyun hamurları, kartonlar, artık materyaller vb. ile çocuklarla sebzelerle ilgili sanat etkinlikleri yapılabilir; evde ya da okulda bahçeye, balkonda saksılara biber, maydanoz, domates, soğan vb. sebzeler ekip yetişen sebzelerle çocuklarla basit yemekler yapılabilir, alan gezileri düzenlenebilir.

2.2. Okul Öncesi Eğitimde Proje Yaklaşımı

Amerika Birleşik Devletleri Illinois Üniversitesi'nde halen çalışmalarına devam eden Prof. Dr. Lilian Katz, okul öncesi eğitimde projelerin kullanılış şekillerine yönelik yaptığı çalışmalar sonucunda oluşturduğu modele 'Proje Yaklaşımı' adını vermiştir

(Öztürk, 2012). Katz (1994), proje yaklaşımını, öğrenilmeye değer bulunan bir konu ve bu konunun alt başlıklarının okul öncesi eğitim programlarındaki konular gibi yüzeysel değil de derinlemesine incelenmesi olarak ifade etmiştir.

Proje çalışmalarında konuyu öğretmenler ya da çocuklar belirleyebilir ancak burada önemli olan nokta araştırılacak konu hakkında merak edilen sorulara doğru yanıtlar aramak değil konu hakkında daha fazla bilgi sağlamak olduğu unutulmamalıdır. Bu nedenle projede sorulan sorular ve bulunan cevaplar amaç değil araçtır (Katz, 1994). Proje çalışmaları, sınıf ortamında veya açık alanda sınıfın tamamıyla ya da küçük bir grupla yürütüleceği gibi nadiren de olsa tek bir çocukla da yürütülebilir (Edmiaston, 1998: Akt: Öztürk, 2012). Çocukların okul öncesi dönemde sosyalleşme becerileri kazanmaları açısından grupla çalışmaları yararlı olacağı için proje yaklaşımı da grup çalışmalarını ve işbirliğini temel aldığından bu durumu destekler niteliktedir.

Projenin süresi araştırılacak konunun içeriğine ve çocukların ilgisine göre değişiklik gösterebilir. Projeler bir gün ile bir aydan fazla bir sürede uygulanabilir ancak okul öncesi dönemde çocukların ilgileri daha çabuk dağıldığından kısa süreli (bir hafta ile üç hafta arası değişen) uygulamalar planlanmalıdır (Kandır ve Erdemir, 2002).

Proje çalışmalarında öğretmen hem öğreten hem de öğrenen durumunda olabilmektedir. Çocuk ise yaparak yaşayarak öğrenme fırsatları edindiğinden proje çalışmalarının her aşamasında aktif bir rol alır. Aile de proje çalışmalarında önemli bir role sahiptir; çünkü proje yaklaşımı aile ile işbirliğini esas aldığından aile katılımları etkinliklerin önemli bir parçasıdır.

Katz ve Chard (2000)'a göre proje çalışmalarının dört öğrenme hedefi şunlardır: 1) Bilgi, 2) Davranış, 3) Beceri, 4) Duygu. Çocukların bu hedefleri kazanmada aktif olduklarını ve kendi bilgilerini kendi davranış ve becerileri ile kendilerinin oluşturduklarını savunurlar. Ayrıca proje çalışmalarının çocuğun kendisini daha iyi anlamasını ve ifade etmesini sağladığı düşünülmektedir (Akt: Öztürk, 2012).

Ülkemizde, okul öncesi eğitimde proje yaklaşımı içerisinde uygulanan etkinlikler, çocukların bilişsel, dil, sosyal/duygusal, motor ve öz bakım becerilerinin gelişimini desteklemektedir. Bu nedenle proje yaklaşımı kaliteli bir okul öncesi programı ile içerik açısından örtüşür ve çocuğun eğitiminin ve gelişimin en üst düzeyde olmasına imkan tanır.

2.2.1. Proje Yaklaşımının Tarihçesi ve Dayandığı Felsefi Temeller

Proje yaklaşımının kökleri 20. yüzyılın başlarındaki Progresif (gelişmeye açık) Eğitim Dönemine dayanmaktadır. Felsefi açıdan ise ilerlemeci felsefeyi temel alır. John Dewey'in yeniden yapılandırma, Kilpatrick'in proje yöntemi, Bruner'in buluş yoluyla öğrenme ve Thelen'in grup araştırması modelleri proje yaklaşımının teorik temellerin oluşmasındaki modellerdir (Hartman ve Eckery, 1995, s.141).

İlerlemeci felsefe şekilci ve ezberci öğretime karşı, özgür ve aktif eğitim ilkelerine dayanan, çocuğun sürekli değişen hayat şartları karşısında kendi hayatını kendinin yapılandığı, öğretmenin sadece bir rehber görevi gördüğü bir eğitim akımıdır (Özdaş ve Ergün, 1997). İlerlemeci felsefede eğitim, yaşama hazırlık değil, yaşamın kendisi olduğundan yaşamın içinde karşılaşılan problemlere çözüm arayan proje yaklaşımı ile ilerlemecilik akımı örtüşmektedir (Yurtluk, 2003).

Dewey'in yeniden yapılandırma modeli Froebel'in eğitim görüşleriyle benzeşmesinin yanı sıra yukarıda belirtilen ilerlemeci felsefenin tüm özelliklerini de taşımaktadır. Ancak bunlara ek olarak artan şehirleşmenin çocukların doğal ortamlarını yok ettiğine dikkati çekmiş ve çocukların anaokullarında daha fazla serbest zaman etkinliklerinin olmasını ve bu etkinliklerin gerçek yaşamla uyumunun gerekliliğini savunmuştur (Shapiro, 1983: Akt: Öztürk, 2012).

Kilpatrick; Dewey ve Froebel'in çalışmalarını incelemiş ve kendisi anaokulunda öğretmen merkezli eğitimden öğrenci merkezli eğitime geçilmesini böylece öğretmenlerin plan, ortam ve materyallerini çocukların ilgilerine göre hazırlamalarını ve projelerin uygulanması sırasında öğretmene yer verilmemesi gerektiğini belirterek kendi Proje Metodu'nu oluşturmuştur (Dizman Özasan, 2010).

Bruner'in buluş yoluyla öğrenme yaklaşımı da çocuğu temel alır ve çocukların kendi faaliyetleri ile öğrenmeyi aktif bir süreç olarak kullanmalarını ve aktif katılımını destekleyerek çocukları düşünme ve bulmaya yöneltir (Akgün, 2001, s.96). Bu öğrenme yaklaşımında da öğretmen, çocuklara problem durumları yaratan, soru sormaları için çocukları cesaretlendiren, çocukların deney yapmalarına ve yeni şeyler öğrenmelerine imkan sağlayan kişi rolündedir (Senemoğlu, 1997, s.472-473).

Thelen'in grup araştırması modelinde öğrencilerin birbirleriyle ve öğretmenle iletişimi esastır. Öğrenme etkinlikleri öğrenciler tarafından planlanıp sürdürülür. Öğrenciler 5-6 kişilik gruplar şeklinde çalışmaları yürütür. Gruplar, öğretmen tarafından verilen ya da kendilerinin merak ettikleri konu üzerinde detaylı bir şekilde çalışırlar. Bu

modelde öğrencilerin ortak sorumluluk almaları ve grubun ortak değerlendirilmesi gerekmektedir (Açıköz, 2005; Erden, 1997: Akt; Elmas, 2007).

Proje yaklaşımının, yukarıda açıklanan modeller temelini oluştursa da Piaget'nin yapılandırmacı teorisi ve Vygotsky'nin sosyokültürel teorisinin de proje yaklaşımının son halini almasında önemli katkıları olmuştur. Özellikle Vygotsky'nin sosyokültürel teorisi, bilginin yapılandırılmasında kültür ve kültürel ortamın 'ara etken' rolü, okul öncesi eğitiminde yaygınlaşmaya başlamasıyla proje yaklaşımının son bölümünün tamamlanmasında etkili olmuştur. Ayrıca Parker ve Asher'in çalışmaları da yaklaşımı güçlendiren bir etken olmuştur. Çünkü çalışmalarında erken çocukluk döneminde sosyal becerilerin kazanılmasının gerekliliğine dikkat çekilmiştir. Okul öncesi dönemde sosyal beceri kazanamayan çocukların ileriki hayatlarında da risk (okul terki, suç işleme, ruhsal sorunlar vb.) grubunda oldukları saptanmıştır. Böylece Katz'in daha önceki bu uygulamaların devamı niteliğinde ama daha detaylı olan proje yaklaşımı günümüzdeki son haline kavuşmuştur (Öztürk, 2012).

2.2.2. Proje Yaklaşımının Okul Öncesi Programının İçerisindeki Yeri

Eğitim anlayışı tarihten günümüze sürekli değişmiş ve hala bir devinim içerisinde değişmeye devam etmektedir. Özellikle de uzun yıllar uygulanan öğretmen merkezli eğitim yöntemleri giderek yerini çocuk merkezli yöntemlere bırakmıştır. Çocuğu merkeze alan ve dünyada pek çok ülkede uygulanan proje yaklaşımı bu yöntemlerin başında gelmektedir. Çünkü proje yaklaşımı; öğrencilerin aktif katılımını sağlayan, tüm gelişim alanlarını destekleyen, materyal kullanımı açısından zengin bir ortamı olan ve teknolojiyi de kullanarak çocukların merak ve araştırma ihtiyaçlarını karşılayan bir eğitim süreci sunar.

Okullarda proje yaklaşımı uygulamaları dışındaki tüm uygulamaların yok sayılması istenmemektedir. Aksine diğer tüm uygulamaların da mümkün olduğunca çok olduğu bir programda öğretmenlerin proje çalışmalarını programlarına dahil etmeleri önerilmektedir. Çünkü çocuklar program içerisinde öğrendiklerini proje çalışmalarısıyla tamamlayıp genişletmektedirler bu nedenle proje çalışmalarının programların farklı bölümlerine yardımcı faktör olarak görev yaptığı ifade edilmektedir (Katz, 1994).

Okullarda uygulanan sistematik öğretim, çocuklara birbirleri ile bağlantılı olan alt becerilerin öğretilmesinde uygulanan bir yaklaşımdır. Proje çalışmaları sistematik öğretimin beraberinde yapılan uygulamalardır. Kimi çocuklar alt becerilerin

öğretiminde sistematik eğitime ihtiyaç duymayıp kendiliğinden kazanırken çocukların pek çoğu ise sistematik eğitime ihtiyaç duyar (Katz ve Chard, 1988; Akt: Temel ve diğerleri, 2003). Fakat proje çalışmalarının geleneksel sistematik öğretimden beş temel farkı bulunmaktadır (Katz ve Chard, 2000; Akt: Öztürk, 2012).

Tablo 1

Sistematik Öğretim ile Proje Çalışmasının Karşılaştırılması

Sistematik Öğretim	Proje Çalışması
Çocukların bazı becerileri kazanmasına öğretmenler yardımcı olurlar.	Çocukların bazı becerileri kullanmasını öğretmenler sağlarlar.
Çocuklar öğretmen tarafından dışardan güdülenirler.	Önemli olan içsel güdülenmedir.
Kullanılacak materyal ve uygulanacak etkinlikleri öğretmen seçer.	Öğretmenin sunduğu materyal ve etkinliklerden çocuk istediğini seçer.
Öğretmen uzmandır, çocuklar eksik görülür.	Çocuklar uzmandır.
Öğretmen, çocukların öğrenmesinden ve başarısından sorumludur.	Öğrenme ve başarı sorumluluğu çocuklar ve öğretmenler tarafından paylaşılır.

Proje yaklaşımının yukarıdaki tablodan özelliklerine bakıldığında, Milli Eğitim Bakanlığı'nın Okul Öncesi Eğitim Programı ile uyumlu olduğu ve aşağıda sıralanan programın temel özellikleri ile proje yaklaşımının tutarlı olduğu görülmektedir (Öztürk, 2012).

- Çocuk merkezlidir.
- Esnektir. Programda olabilecek değişikliklere fırsat verir.
- Sarmaldır. İhtiyaç halinde kazanım ve göstergeler farklı etkinlikler ile tekrarlanabilir.
- Eklektiktir. Program farklı öğrenme kuram ve modellerindeki çocuk merkezli uygulamalardan yararlanılarak oluşturulmuştur.

- Dengelidir. Program çocukların tüm gelişim alanlarını desteklemeyi hedef alır.
- Oyun temellidir
- Keşfederek öğrenme önceliklidir.
- Yaratıcılığın geliştirilmesi ön plandadır.
- Günlük yaşam deneyimlerinin ve yakın çevre olanaklarının eğitim amaçlı kullanılmasını teşvik eder.
- Konular amaç değil araçtır.
- Öğrenme merkezleri önemlidir.
- Kültürel ve evrensel değerleri dikkate alır.
- Aile eğitimi ve katılımı önemlidir.
- Değerlendirme süreci çok yönlüdür
- Rehberlik hizmetlerine önem vermektedir (MEB, 2013).

Öztürk (2012), karşılaştırma sonucunda çocukların bilgi, davranış, beceri ve duyguları ve bunların gelişimine yönelik etkinlikleri içeren proje yaklaşımının, okul öncesi eğitimde çocuğun öğrenmesine fırsat tanıyan bir program içeriğine sahip olduğunu ileri sürmektedir. Tuğrul (2002) da okul öncesi eğitim programının özellikleri ile proje yaklaşımının özelliklerinin birbirini destekleyip bütünlediğini savunur.

2.2.3. Proje Yaklaşımında Öğrenme Fırsatları

Proje çalışmalarında gerçekleştirilen etkinlikler, “bilgi, beceri, alışkanlıklar ve duygular” olmak üzere dört temel öğrenme hedefine hizmet etmektedir (Katz ve Chard, 1988, s.73; Akt: Temel ve diğerleri, 2003).

- 1. Bilgiler:** Proje çalışmalarının ana amaçlarından biri, çocukların yeni bilgiler edinmelerine yardımcı olmaktır. Çocuklar proje yaklaşımı sırasında uygulanan etkinlikler aracılığı ile incelemeler yaparak, araştırarak, tartışarak yeni bilgiler edinirler. Ayrıca arkadaşları ile bilgi paylaşımında bulunmak da kendi bilgilerine yenilerini eklemelerini sağlar (Katz ve Chard, 1988, s.73; Akt: Temel ve diğerleri, 2003).
- 2. Beceriler:** Proje çalışmaları çocukların bilişsel, sosyal ve fiziksel becerilerinin gelişmesini destekler. Çocukların araştırmalar sırasında gözlem ve sorgulama

becerileri güçlenmekte, yapım işlerinde, makas kullanma, kesme, yapıştırma, ağaç işleri gibi motor becerileri ve problem çözme becerileri artmakta, bildikleri olaylar ve alan gezilerine yönelik resimler yapmalarıyla ifade becerileri gelişmektedir. Ayrıca proje çalışmaları sırasında çocuklar problem çözme becerilerini ve yapım etkinlikleri ile dramatik oyunlarda sosyal becerilerini kullanmaktadırlar (Katz ve Chard, 1988, s.73-74; Akt: Temel ve diğerleri, 2003).

3. **Kazanımlar:** Proje çalışmaları esnasında, araştırma etkinlikleri ile önceden bilinen nesne ve olayları çocuklar, daha iyi anlama gibi kazanımlar edinmektedirler. Ayrıca, proje çalışmaları elde edilen başarıdan çok, öğrenme üzerinde durması nedeniyle çaba gösterme, konu üzerinde uzmanlaşma ve zorluklarla mücadele etmeye yönelik kazanımları da geliştirmektedir (Katz ve Chard, 1988, s.74; Akt: Temel ve diğerleri, 2003).
4. **Duygular:** Proje çalışması sırasında çocuklar çalışmaya yaptıkları katkılarla grubun bir parçası olduklarını hissetmektedirler. Çocukların bir konu üzerinde birbirlerine ve öğretmene danışmaları, kendi gözlemlerine ve sorularına duydukları güven duygusunu geliştirmektedir. Çocukların anne babalarına çalışılan konuyla ilgili sorular sorması, yapım işleri ve dramatik oyunda kullanılmak üzere kendilerinden malzemeler istemesine olumlu yanıt vermeleri ev ve okul arasındaki iletişimi ve işbirliğini arttırmaktadır. Ayrıca proje çalışmalarına ailelerin gösterdiği ilgi topluluk duygusunu arttırmakta, alan gezileri ile bilinen olay ve yerlerin araştırılması toplumdaki yetişkinlerin katkılarına ve çalışmalarına saygı duyulmasını sağlamaktadır. (Katz ve Chard, 1988, s.74; Akt: Temel ve diğerleri, 2003).

2.2.4. Proje Yaklaşımının Amaçları

Proje yaklaşımının genel amacı; çocukların zihinsel deneyimlerini geliştirmektir. Zihin teriminin kapsamında bilgi ve beceriler ile birlikte duygusal, ahlaki ve estetik duyarlılık da bulunmaktadır. Erken çocukluk eğitiminin, çocukların zihinlerinin tüm kapsamını hedeflemesi gerekmektedir. Bu durum ise çocukların sorular oluşturmasını, bilmece çözmesini, çevrelerindeki önemli konulara ilişkin bilinçlerini arttırmasını desteklemektedir (Temel ve diğerleri, 2003).

Proje çalışmaları altı temel amaçla okul öncesi eğitim programında kullanılması tavsiye edilmektedir (Elmas, 2007):

- 1. Zihinsel Gelişimi Desteklemek:** Katz ve Chard, okul öncesi dönemde akademik çalışma, sosyalleşme ve oyun fırsatlarının tüm çocuklara yarar sağlayacağını ancak akademik ve geleneksel yaklaşımların, küçük çocukların eğitimi için yeterli olmadığını düşünmektedir. Çünkü akademik program sabit olarak düzenlendiğinden esnek değildir ve tüm çocuklar aynı evrelerden geçmektedir. Oysa okul öncesi eğitimde çocuklara deneyimlerinin artması ve içinde buldukları dünyayı anlamalarına yardımcı olabilecekleri ortamların sağlanması gerekir. Diğer bir ifadeyle çocukların deneyim ve çevrelerine dair anlayışlarının çeşitlenmesinin gerekliliği ve eğitimin temel amacının çocukların dünyayı daha iyi anlamalarını ve öğrenme sürekliliklerini sağlamak ve bunun devamlılığı için kazanımlarını güçlendirmek olduğu savunulmaktadır. Proje çalışmaları, çocukların çevrelerinde olup biteni anlamak üzere yönlendirerek, onların zihinsel yaşantılarını geliştirmenin yanı sıra; sosyal, duygusal ve estetik duyarlılığın gelişmesini de desteklemektedir (Katz ve Chard 2000, Tuğrul 2002, Temel ve diğerleri 2003, Elmas 2007, Dizman-Özaslan 2010).
- 2. Etkinlikler İçinde Denge Oluşturmak:** Okul öncesi eğitimde proje yaklaşımı, etkinlikler arasında kaynaştırıcı bir role sahiptir. Erken çocukluk eğitiminde proje çalışmaları çocukların oyunları sırasında kendiliğinden ya da sistematik eğitimden öğrendiklerini arttırmak ve desteklemek amacıyla uygulanmakla birlikte çocukların çalışmalarında uyum ve sürekliliği sağlar. Katz ve Chard, çocukların yapılandırılmış eğitimden kazandıkları bilgi ve becerileri uygulayarak güçlendirebileceklerini, bunun ise programın proje yaklaşımı ile dengelenmesi anlamına geldiğini savunmaktadır (Katz ve Chard 2000, Temel ve diğerleri 2003, Elmas 2007, Dizman Özaslan 2010).
- 3. Okul ile Yaşamı Birleştirmek:** Proje yaklaşımının amaçlarından biri de okulun gerçek bir yaşam alanı olarak görülmesini sağlamaktır. Çocukların okul deneyimleri gerçek yaşam deneyimleri olmalıdır. Çocuğa göre okul deneyimleri kurumsaldır ve okuldaki yaşantılar dikkatini yoğunlaştırma, çaba, zorlama gerektirmektedir. Okulda zamanın bir bölümü rahatlamaya, bir bölümü ise çalışmaya ayrılmalıdır. Böylece proje çalışmaları programda

çeşitlilik oluşturmaktadır. Ayrıca proje çalışmaları, çocukların zihnini ders sınırlarının kısıtlamalarından kurtarmaktadır. Bu nedenle çocukların yaşları ne kadar küçük olursa eğitim programının da proje çalışmaları ile o denli bütünleştirilmiş olması ilke edinilmektedir. Bu durumda, kendi deneyimleri ile öğrenmeye açık olan küçük çocuklar, daha çok oyun yoluyla ilgi duydukları bir konuda, kendi yöntemleriyle ve gereksinimleri doğrultusunda öğrenme olanağı bulacaklardır. Ayrıca proje çalışmaları sayesinde çocuklar toplum içindeki sosyal rollerini tanıyabilmekte ve bu rollerin önemini anlayabilmektedirler (Katz ve Chard 2000, Temel ve diğerleri 2003, Darıca 2003, Elmas 2007, Dizman Özaslan 2010).

4. **Sınıfta Topluluk Ruhunu Geliştirmek:** Eğitimin amaçlarından biri çocukların bir topluluk olarak sınıf ortamını yaşamalarıdır. Bu ise tüm çocukların grup yaşamını deneyimlemeleriyle mümkün olur. Proje çalışmaları, çocuklara işbirliği içerisinde birlikte çalışma duygusunu oluşturmaları için imkan sunar. Çalışmalar sırasında öğrenciler işbirliği yaparlar, sorularına yanıtlar ararlar, sorunlara uygun çözüm yolları önerirler, ortak kararlar alırlar, birlikte bir ürün ortaya koyarlar. Ayrıca öğretmenler de sınıfta topluluk ruhunu oluşturmak adına önemli bir role sahiptirler (Katz ve Chard, 2000, Temel ve diğerleri 2003, Elmas 2007, Dizman Özaslan 2010).
5. **Eğitimde Zorluklarla Mücadele Edebilmek:** Öğretmenlerin proje çalışmaları esnasında karşılaştıkları sorunları problem olarak değil de sarf ettikleri çabayı mücadele olarak görmelerini sağlamak da proje yaklaşımının amaçlarından biridir. Erken çocukluk eğitimi öğretmenleri; eğitim ortamının yetersizlikleri, materyal eksikliği, öğrenci sayısının fazlalığı, farklı yaş grupları ile çalışma, eğitim ortamının başka bir grupta paylaşma gibi zorluklarla karşılaşabilmektedirler. Burada önemli olan öğretmenlerin problemlere yapıcı ve yaratıcı çözümler üreterek, proje çalışmalarını sürdürmeleridir (Katz ve Chard, 2000, Temel ve diğerleri 2003, Elmas 2007, Dizman Özaslan 2010).
6. **Demokrasi Eğitimi:** Çocukları demokratik bir topluma hazırlamak proje çalışmasının önemli amaçlarından biridir. Demokrasi eğitimi çocukların bilgi, beceri ve uzmanlıkları takdir edebilmelerine ve diğerlerinin toplumun iyileşmesine sağladıkları katkıları anlayabilmelerine yardımcı olur. Bununla birlikte çocuklar, toplum üyelerinin birbirinden bağımsız ve farklı olduklarını,

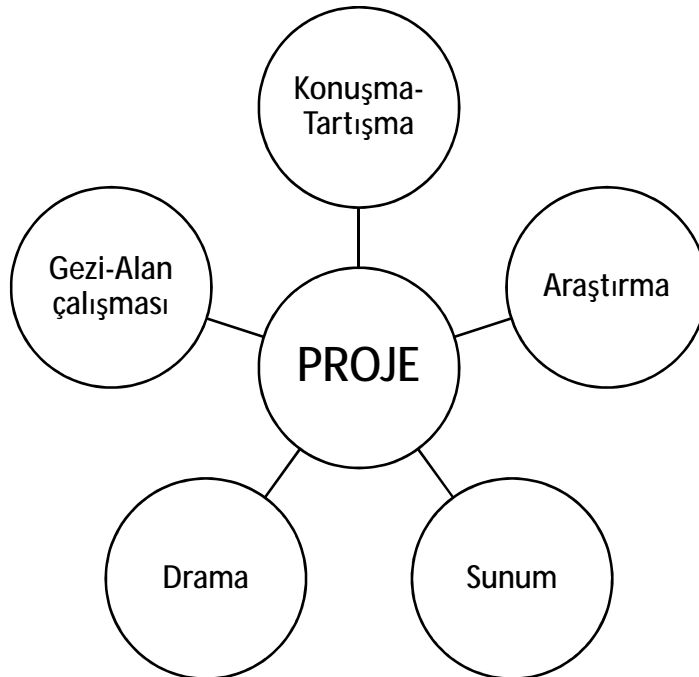
bu farklılıkların toplumu zenginleştirdiğinin farkına varırlar. Proje çalışması çocuklara konular, sorumluluklar ve yapılan işin tüm boyutlarıyla ilgili seçim yapabilme ve karar verme imkanı sağlar. Çocuklar ipuçlarını ve gerçekleri araştırıp deneyebilir, hipotez ve tahminleri test edebilir ve gerçekleri farklı yönleriyle algılayabilirler. Projeler çocukların, bazı işleri tekrar gözden geçirmelerine ve zorlukların üstesinden gelebilmelerine fırsat tanır. Proje çalışmalarının bu sayılan faydaları çocukların demokratik bir yaşamla erken tanışmalarını sağlar (Katz ve Chard 2000, Temel ve diğerleri 2003, Elmas 2007, Dizman Özaslan 2010).

2.2.5. Proje Yaklaşımının Temel Özellikleri

Proje yaklaşımı günümüz eğitim modelleri içerisinde çocukların dünyalarını keşfetmelerine yardımcı olan program özelliği ile yerini almaktadır. Çocuğu merkeze alan ve karışık olmayan proje çalışmalarına dayalı yaklaşımın beş temel özelliği bulunmaktadır (Katz ve Chard, 2000, s.74; Akt: Öztürk, 2012).

Tablo 2

Proje Yaklaşımının Temel Özelliği



1.Konuşma-Tartışma: Proje yaklaşımının birincil özelliklerinden biri çocukların konuşmalarına, düşüncelerini dile getirmelerine ve iletişim kurarak fikir alışverişinde bulunmalarına önem vermesidir. Yaklaşımın felsefi temellerine göre çocuğun ileriki hayatını doğrudan etkileyen dil gelişiminin öğrenmeyi sağlayan en önemli araç olduğu görülmektedir. Bu nedenle Katz ve Chard, erken çocukluk eğitiminde dil gelişimine yönelik etkinliklere önem verilmesini savunmaktadırlar. Proje çalışmaları sürecinde çocuklar birbirleriyle ve öğretmenleriyle konuşup tartışır ve böylece çocuklar etkin olarak dili kullanır öğrenmeleri desteklenir (Katz ve Chard, 2000a; Akt: Öztürk, 2012).

2.Gezi-Alan Çalışması: Çocuklar araştıracakları konu hakkında pek çok bilgiyi gezi ve alan çalışmalarıyla içselleştirip öğrenebilirler. Bir konuyu yerinde ve konunun uzmanları tarafından çocuklar deneyimleme fırsatı elde ettiklerinde daha etkili bir öğretme yönteminin çocuklara sunulamayacağı savunulur. Gezi sırasında çocukların çizdiği resimler, topladıkları materyaller ve tuttıkları notlar onların konuyu daha derinlemesine incelemelerine yardımcı olur. Ayrıca gezi ve alan çalışmaları çocukların sorumluluk almalarını ve benlik gelişimlerini de destekler (Saul 1997; Akt: Öztürk, 2012).

3.Drama: Çocukların deneyimlerini, var olan bilgilerini içeren ve çocuklara pek çok yararı bulunan drama etkinliklerine proje çalışmalarında bolca yer verilmesi önemli bir özelliktir. Çünkü çocukların proje çalışmalarında öğrendiklerini sergilemeleri öğretmenlerin onların gelişimlerini takip etmesine fırsat verir. Böylece öğretmenler, çocukların eksikliklerini ve aynı zamanda edindikleri kazanımları görüp bunlara göre yeni düzenlemelere gidebilirler (Katz ve Chard, 2000a; Akt: Öztürk, 2012).

4.Araştırma: Proje çalışmaları çocukların kendilerini ifade ettikleri ve yeni kazanımları edindikleri bir araştırmayı içermektedir. Öğrenmenin uzun süreli ve kalıcı olması için çocuğun ilgisini ve dikkatini yoğunlaştıracağı, tüm beceri ve kabiliyetlerini kullanacağı, sürükleyici olan, sorgu ve sorgulamaların yapıldığı bir araştırma deneyiminde çocuğun uzman bir araştırmacı gibi davranması hedeflenmektedir. Öğretmen rehberliğinde çocuk bilgiye kendisi ulaşacağından etkinlikler sırasında aktif olacak ve etkinlikleri içselleştirip yaşamında kullanabilecektir (Öztürk, 2012).

5. Sunum: Proje çalışmalarında yapılan etkinliklerin sergisi, çocukların gelişim ve kazanımlarının somut bir göstergesi olduğundan öğretmenler projeye ilgili materyalleri sürekli olarak sunmaya çalışırlar. Bu beş temel özelliğin gerçekleşmesini sağlayan dokümantasyon proje çalışmasının önemli bir aşamasıdır. Çünkü dokümantasyon; gelişim alanlarının ölçülmesine olanak sağlar, öğretmene çocukları gözlemlene fırsatı sunarak çocukların neyi öğrendiklerini ve hangi konularda eksik olduklarını göstererek öğretim tekniklerini değiştirmesini sağlar, öğrenmenin etkileşime dayalı bir süreç olduğunu ve çocuğun yaşantısı ile ilgili materyal ve etkinliklerin faydalarını gösterir (Öztürk, 2012).

2.2.6. Proje Etkinlikleri

Proje etkinlikleri genel olarak araştırma, yapım ve dramatik oyun olarak üçe ayrılmaktadır. Proje çalışmalarında yer alan etkinliklerin tümü birbirleri ile dinamik bir etkileşim içinde olduğundan etkinliklerin tümü araştırma, yapım etkinliği ve dramatik oyunu gerektirmektedir (Katz ve Chard, 1988, s.69-73; Akt: Temel ve diğerleri, 2003).

1. Araştırma Etkinlikleri: Çocukların proje çalışmaları sırasında yaptıkları araştırmalar onların etkin olarak soru sorma, tahminlerde bulunma, hipotez oluşturma, deney yapma, araştırma ve nesnelere belli amaçlar için kullanma, gözlem yapma, dinleme, görsel okuma, resimlere bakma, deneyleri izleme ve olayları inceleme gibi becerilerinin gelişmesini sağlar. Proje çalışması kapsamında yapılan gezi ve alan çalışmalarında çocuklar uzmanlarla karşılaşma ve konuşma fırsatı buldukları için araştırdıkları konuyla ilgili sorularını uzmana sorabilir ve böylece iletişimsel becerileri de gelişmiş olur. Proje çalışması kapsamında çocuklar bir uzmanın dinlenmesi, bir nesnenin incelenmesi ya da postaneye gitmek gibi kısa süreli günlük ziyaretlerde gözlemler yapabildikleri gibi doğadaki değişimlerin gözlenip kaydedilmesi, sınıfta onarım işlerinin gözlenmesi, kuşların beslenmesi, çiçeğin büyümesinin izlenmesi gibi uzun süreli gözlemler de yaparlar. Proje çalışmasının başlangıç aşamasını oluşturan araştırma etkinlikleri fen ve doğa etkinliklerini, gezi-alan çalışmalarını kapsamaktadır (Katz ve Chard, 1988, s.69-70; Akt: Temel ve diğerleri, 2003; Temel ve diğerleri, 2003, s.43; Elmas, 2007).

- 2. Yapım Etkinlikleri:** Yapım etkinlikleri ağaç işleri, boyama, çizim, kesme, yapıştırma gibi etkinlikleri kapsar ve ne yapılacağı, ayrıntılar, kullanılacak materyal türleri, yapılacak parçaların büyüklükleri planlama sırasında ele alınır. Çocuklar etkinlik sırasında karşılaştıkları sorunlara çözümler ararlar ve yapılacak nesnelerin özellikleri hakkında bilgileri arttıkça çocuklar modelleri daha ayrıntılı hale getirirler. Bilimsel ve matematiksel kavramlar yapım etkinliklerinde yer almaktadır. Bu etkinliklerle çocuklar, olayların sırasını, boyanın kurumması için gereken zamanı, en iyi materyali seçmek için yapılan karşılaştırmaları, kullanacağı karton kutunun kalınlığını, şekil, büyüklük, alan, ölçek, yüzey, doku ve renk değişkenlerini öğrenirler ve sayma, tahminde bulunma, ölçme becerilerini kullanırlar. Ayrıca dil etkinlikleri proje çalışmalarında araştırma ve yapım etkinlikleri arasında köprü oluşturur çünkü; konuşma; okuma, yazma, açıklama ve çocuklara yeni bilgiler kazandırma gibi becerilerin gelişmesini destekler. Proje çalışmasının ikinci aşamasını oluşturan yapım etkinlikleri sanat ve okuma yazmaya hazırlık etkinliklerini kapsamaktadır (Katz ve Chard, 1988, s.71: Akt: Temel ve diğerleri, 2003, s.43-44; Elmas, 2007).
- 3. Dramatik Oyun:** Çocuklar yeni geliştirdikleri rolleri, önceden öğrendikleri bilgilerle dramatik oyun aracılığı ile kaynaştırabilmektedirler. Çocuklar, dramatik oyunlarda kendilerinden farklı anlayış ve deneyime sahip olan diğer çocuklarla etkileşime girerek bilgi edinir, kendisi ile arkadaşları arasındaki farklılıkları karşılaştırma fırsatı bulurlar. Dil yoluyla, dramatik oyun ve diğer etkinlikler arasında da bağlantı kurulmaktadır çünkü; oyun sırasında çocuklar canlandırdıkları rollere uygun gördükleri duygularını dili kullanarak ifade ederler. Dramatik oyunlar ile çocuklar birbirleri ile fikir alışverişinde bulunurlar, görüşmeler yaparlar, sorun çözerek birbirleri ile uyum sağlarlar, hem lider olma, hem de lideri izleme deneyimleri kazanırlar. Ayrıca dramatik oyunlarda çocuklar; giyinme, varlıkları faydalı şekilde kullanma, mobilyaları yeniden düzenleme, diğer oyuncular ile etkileşime girme, olaylara katılma gibi etkinliklerini gerçekleştirirler (Katz ve Chard, 1988, s. 71-72; Akt: Temel ve diğerleri, 2003; Temel ve diğerleri, 2003, s.44; Elmas, 2007).

2.2.7. Proje Yaklaşımında Öğretmen, Aile, Çocuk

1.Öğretmen: Öğretmenin proje süresince çocuklara rehberlik yapması en önemli görevlerinden biridir. Öğretmenler proje başlamadan önce çocukların öğrenecekleri belirli beceri ve kavramları belirleyip, açık akademik hedefler oluşturmalıdır. Ayrıca bu amaçlar okulun ve milli eğitimin temel hedeflerine uygun olmalıdır. Proje çalışmalarının planlanması, yürütülmesi ve değerlendirilmesinde öğretmenler çocukların yaratıcılığını ve üreticiliğini arttıracak aktiviteler düzenlemeli, performanslarını en üst düzeyde kullanabilmelerini sağlamalı, merak duygusunu canlı tutmalı, zamanı iyi ayarlamalı, kendilerine güvenmeleri için çocuklar cesaretlendirilmelidir. Öğretmen proje çalışmaları sırasında çocukları gözlemlemeli, çocuklara uygun dönütler vermeli ve kayıtlar tutup projenin devamına yön vermelidir (Katz, 1994; Katz ve Chard, 2000, s.125; Elmas, 2007; Yılmaz 2007; Dizman Özaslan, 2010).

2. Aile: Proje çalışmalarının bir diğer aktörü olan aile, projelerin devamının sağlanmasında önemli bir role sahiptir. Çocukların projeye ilgilerinin evde de devam etmesini sağlamak ve çocukların gelişimlerini takip edip bu bilgileri öğretmen ile paylaşmak da ailenin başka bir görevidir. Özellikle çocukların ne düşündüğünü, ne hissettiğini anlamada ebeveynler yardımcı olabilirler. Ayrıca aileler, araç gereç sağlayarak, gezilere destek olarak veya konuk uzman olarak çalışmalara aktif olarak katılabilirler. Proje çalışmalarında ele alınacak konular bir mektupla ailelere bildirilip onların katkıları istenebileceği gibi ailelere anketler hazırlanıp sonuçları doğrultusunda proje çalışmaları da şekillendirilebilir. Projenin ailelere yönelik bölümleri de olduğundan proje yaklaşımında aile öğretmenden sonra ikinci yardımcı ve rehber görevindedir (Hamurcu, 2003, s.67; LeeKeenan ve Edwards, 1992, s.10; Elmas, 2007; Öztürk, 2012).

3. Çocuk: Proje yaklaşımında rol alan en önemli aktörlerden bir diğeri ise çocuktur. Proje yaklaşımının temel taşlarından yapılandırmacı eğitim kuramına göre çocuk, bilgiyi kendi deneyim ve davranışları doğrultusunda yapılandırır. Projeyi belirlemede ve planlamada geçmiş yaşantıları ile etken olan çocuk, projenin gerçekleşmesinde ve şekillenmesinde başrole sahiptir. Çocuk kendi istek ve ilgileri doğrultusunda projeye katkıda bulunup

projeyi faaliyete geçirerek projenin sonunda da araştırmacı görevini üstlenendir (Öztürk, 2012).

2.2.8. Proje Çalışmalarında Konunun Belirlenmesi

Proje yaklaşımının tanımından da anlaşılacağı üzere projelerin okul öncesi eğitiminde ünite ve temalar şeklinde değil de öğrenmeye değer bulunan konuların derinlemesine incelenmesi projelerin temelini oluşturduğundan konu seçiminin önemi artmaktadır. Erken çocukluk eğitiminde araç olan proje konularının belirlenmesinde çocukların yaş, gelişim düzeyi, bireysel ilgi ve eğitim ihtiyaçları, okulun coğrafi özellikleri ve bulunduğu çevre üzerindeki kültürel etkisi, yerel kaynakların kullanılabilirliği, günlük yaşantıları, deneyimleri etkili olmaktadır (Katz, 1994; Katz ve Chard, 1998; Temel ve diğerleri, 2003; Elmas, 2007).

Proje çalışmasında konu belirlenirken dikkat edilmesi gereken ilkeler şunlardır:

- 1. Konu Seçiminde Çocukların Deneyimlerini Dikkate Alma:** Çocuklar zaman içerisinde birbirini tanıdıkça, birbirlerinin farklı deneyim ve ilgileri olduğunu fark ederler. Bununla birlikte çocuğun ait olduğu kültüre ait günlük deneyimleri ve alışkanlıkları, çocuğun geldiği ailenin geçmişi ile arasında farklılıklar barındırabilir. Bu nedenle proje çalışmalarının konuları ilk yıllarda çocukların günlük yaşantılarından seçilirken aile geçmişine yönelik konular çalışmaların diğer bölümlerinde incelenebilir. Araştırmaların nasıl ilerleyeceği ve neleri içereceği konusunda çocukların önerilerini sunabilmeleri, düşüncelerini açıklayabilmeleri ve sorularını sorabilmeleri için konu ile ilgili deneyimlere sahip olmaları gerekir. Çünkü çocukların geçmiş yaşantıları ya da bildikleri sözcükler ile ilişkisi olmayan konuların araştırılması oldukça güçtür. Ayrıca çocukların yetişkinlerden daha az yardım alarak gözlem ve denemeler yapabilecekleri, sorular sorabilecekleri, düşüncelerini paylaşabilecekleri, farklı yerlere alan ziyaretleri yapabilecekleri çalışmaları içeren konular projenin başarısını arttırabilmektedir. Çocukların yetişkinlerden sürekli yardım almaları onların bağımlılıklarını arttırdığı gibi bunun tersi durumlarda kendilerine olan güvenleri artmaktadır. Projeler çocukların dokunarak, hareket ederek, taşıyarak, modelini yaparak, işiterek, tadararak, yakından bakıp inceleyebilecekleri, gerçek nesnelere

çalışabilecekleri somut konulardan oluşmalıdır çünkü; hayali proje konuları çocukların varsayımlar, hipotezler kurmasını, sorular sormalarını azaltarak daha çok öğretmen ve ikinci kaynaklara yönelmelerine neden olacaktır. Bunlara ek olarak öğretmenin çocukların geçmiş yaşantılarında bulunan kötü deneyimlerini hatırlatacak konuları seçmekten uzak durmaya dikkat etmesi de gerekir (Katz ve Chard, 1998; Temel ve diğerleri, 2003; Elmas, 2007).

- 2. Konu Seçiminde Çocukların İlgilerini Dikkate Alma:** Çocukların ilgilerine yönelik belirlenen proje konularına çocukların katılımları daha fazla olmaktadır. Küçük çocuklar bir konu, yer, olay ya da öyküye olan ilgilerini sordukları sorulardan daha çok, oyunları ve davranışları ile göstermektedirler. Öğretmenin görevi, çocukların önceden var olan ve yeni geliştirdikleri ilgilerini ortaya çıkarmanın yanı sıra yeni ilgi alanları edinmelerini de sağlamaktır. (Helm ve Katz, 2001, s.12).

Proje konuları, çocukların o anki ilgilerine göre öğretmenler ya da çocuklar tarafından önerilebileceği için (Katz, 1994; Elgas ve Peltier, 1998, s.17) çocuk temelli konular ve öğretmen temelli konular olarak ikiye ayrılmaktadır (Helm ve Katz, 2001, s.13, 14).

- 1. Çocuk Temelli Konular:** Proje çalışmaları sıklıkla çocukların ortaya attıkları konulardan oluşmaktadır. Çocuğun merakını uyandıran bir olay bir proje konusu olabilmektedir. Bu nedenle aniden oluşan bir duruma çocukların ilgi göstermesi ve sorular sorması bir projeyi başlatabilmektedir. Ayrıca çocukların entelektüel güçlerini yansıtacak ve onları araştırmacı olarak gösterecek bir konunun proje çalışmalarında yer verilmesine öğretmenler özen göstermelidir. Ancak konu seçiminde çocukların ilgilerinin dikkate alınması uygun konuların seçilmesinin yanında olumsuzlukları da beraberinde getireceğinden öğretmenler, konuların bir proje çalışması olarak ele alınmasının uygun olup olmadığını kontrol etmelidirler (Helm ve Katz, 2001, s.13; Katz ve Chard, 1998; Temel ve diğerleri, 2003, s.34).
- 2. Öğretmen Temelli Konular:** Öğretmen tarafından faydalı görülüp seçilen bir konu bir proje çalışmasını başlatabilmektedir. Bazı durumlarda da öğretmenin bir proje konusu olarak kullanmayı düşünmediği konular çocuklar tarafından bir proje çalışmasına dönüştürülebilmektedir. Ayrıca proje konuları hakkında

seçenekler sunarak çocukların ilgilerini doğru yöne yönlendirmeye ve çalışma hakkında merak uyandırmaya çalışmayı da öğretmenler proje çalışmalarında üstlenmektedirler (Helm ve Katz, 2001, s.14; Temel ve diğerleri, 2003, s.35; Elmas, 2007).

3. Konu Seçiminde Çocukların Aile ve Toplumun Özelliklerini Dikkate

Alma: Aile ve toplumun özelliklerinin konu seçiminde dikkate alınması önemlidir çünkü; proje konularının çocukların aileleri ve yakın çevreleri ile ilgi olması, ailelerin bu konunun öğrenilmesinin çocuğun gelişiminde önemli olduğunu düşünmelerini ve proje çalışmalarını desteklemelerini sağlar. Proje çalışmalarının aileler tarafından desteklenmesi de çocukların okulda öğrendiklerini pekiştirme, meraklarını destekleme, araştırma ile sorularına yanıt ve çözüm bulmaları açısından önemlidir. Ayrıca konuların çocukların aileleri ile ilgili olması, çocukların ailelerinin kültürü ile ilgili konulara transfer edebileceği becerileri geliştirmelerinde de faydalıdır. Proje konularının seçiminde ailelerin fikir ve önerilerinin alınması, onların yapılan çalışmayı ve çalışmalar için gerekli materyalin sağlanması konusunda desteklerini arttırması çalışma sürecinde eğitimciye kolaylık sağlamaktadır. Bunlara ek olarak resmi program ve yönetmelik ile açık bir şekilde bağlantısı olan proje konuları, aileleri çocuklarının eğitimin resmi yönetmeliklere uygun olduğu konusunda güvence vermesinden dolayı uygun olmaktadır (Katz ve Chard, 1998; Helm ve Katz, 2001, s.15-16; Elmas, 2007).

4. Konu Seçiminde Araç Gereçlerin Uygunluğu:

Proje konularının seçiminde araç ve gereçlerin uygunluğu ve kaynaklara kolayca ulaşılması önemlidir çünkü; proje çalışmaları araştırmalar üzerine kuruludur ve yararlanılacak kaynaklar çocukların anlayabileceği düzeyde ve kolay ulaşılabilir olmalıdır. Yapılacak çalışmalar sadece kitaplarla sınırlı olmamalıdır bununla birlikte kaynak kişilerden de bilgi alınmalıdır. Bu nedenle kaynak kişilerin ulaşılabilirliği ve onların çocukların seviyelerine uygun olarak soruları cevaplandırmaları ve anlatım yapmaları önemlidir. Ayrıca konu seçiminde araştırmaların yapılacağı mekânların kolay ulaşılabilir olmasına özen gösterilmelidir. Alan çalışmaları esnasında çocuklar gözlem yapıp video, fotoğraf çekimleri ile kendileri çizim yaparak, kayıt tuttuklarından çalışma sürecinde çocukların tek bir defa gözlem yapması yeterli olmayabileceğinden aynı yere birkaç defa gitmek gerekebilir. Bu nedenle araştırma yapılacak

mekânların kolay ulaşılabilir olması inceleme gezilerinin tekrarında prosedürlerin azaltılması açısından önem teşkil eder (Katz ve Chard, 1988, s.67; Katz ve Chard, 1998; Helm ve Katz, 2001, s.15; Elmas, 2007).

5. Konunun Çocukların Yaşlarına ve Gelişim Düzeylerine Uygunluğu: Proje çalışmaları için seçilen konuların çocukların yaşlarına ve gelişim düzeylerine uygun olması, temel yeteneklerini uygulamalarına fırsat sağlamasına, temel okuma yazma ve sayısal yeteneklerine ek olarak fen bilimleri, sosyal bilimler ve dil gibi konuların bütünleştirilmesine imkan vermesine, yazı, grafik, gösteri gibi farklı biçimlerde gösterilebilir olma özelliklerini içermesine bağlıdır. Proje konuları, çocukların yaşlarına uygun tekniklerle, bildiklerini, becerilerini kullanarak araştırabildiklerinde projeler daha verimli olacaktır. Öğretmenler proje konularını seçerken çocukların öğrendikleri bilgileri, kavramları ve becerileri göz önünde bulundurup çocukların çizerek, boyayarak, üç boyutlu çalışmalar ve dramatizasyonlar yapabilecekleri şekilde olmasına özen göstermelidir. (Katz, 1994; Katz ve Chard, 1998; Helm ve Katz, 2001, s.15).

Okul öncesi dönemde daha kısa süren projeler tercih edilmekle birlikte projelerin süresi ve kapsamı değişiklik gösterebilmektedir. Kısa süreli, küçük gruplar halinde yapılan veya kendiliğinden ortaya atılan projelerde öğretmenlerin planlama yapmaları mümkün olmamasına karşın, uzun süreli ve bütün sınıfın katılacağı projelerde önceden detaylı planlama yapılmalıdır (Katz ve Chard, 1988; s. 87; Akt: Temel ve diğerleri, 2003). Bu nedenle konunun seçilmesi ve konu ağının oluşturulması gerekmektedir

1. Konuyu Seçmek: Öğretmenler bireysel olarak kendi sınıfları için proje konuları belirleyebilir veya okullar her yıl her sınıfa özel proje konusu tavsiye edebilmektedirler. Bazen de öğretmenler sosyal bilgiler ya da fen programlarına yönelik projeleri geliştirebilmektedirler. Bütün okulun yürüttüğü proje çalışmalarında ise öğretmenler, takım olarak planlama yapıp sorumluluk alabilirler. Konu seçiminde çocuklar belirleyici olduğunda ise öğretmenler çocuklara yardımcı olarak tartışmalara katkıda bulunma görevini üstlenirler (Temel ve diğerleri, 2003).

2. Konu Ağını Oluşturmak: Öğretmen, uygun konunun seçiminin ardından kağıt üzerinde taslak plan oluşturmak için kullanılan tekniklerden biri olan konu ağını oluşturmalıdır. Ana başlıklar altında bilgilerin gruplandığı bir diyagram olarak açıklanan konu ağında düşüncelerin belli bir sıra takip etme zorunluluğunun olmaması kolaylık sağlamaktadır. Bir konu ya da konuyla ilgili alt temaları kapsayan temel düşünce ve kavramların haritalandırıldığı konu ağını öğretmenler deneyimleri arttıkça daha kolay oluşturabileceklerdir. Ayrıca öğretmenler başkaları tarafından hazırlanan konu ağını da kullanabilirler fakat konu ağının oluşturulması süreci öğretmenlerin kendi bilgi kaynaklarını fark etmesini sağlamaktadır.

Katz ve Chard (1988)' in proje çalışmalarına yeni başlayacak öğretmenler için konu ağı oluşturulmasına yönelik önerdiği beş basamak şöyledir (Temel ve diğerleri, 2003):

1. Konu ağının oluşturulmasının ilk basamağında öğretmenlere, 2x5 cm büyüklüğünde yüz adet kağıt alarak, her kağıda yaklaşık on dakika konu ile ilgili bir düşünce yazmaları önerilmektedir. Örneğin; hastaneye gitme konusunda ambulans, doktor, röntgen, hemşire, bekleme odası, yatak, bandaj, şırınga gibi düşünceler gelişebilir. Beyin fırtınasının bir grup ile birlikte yapıldığı durumlarda grubun her üyesi farklı sıra takip eden düşünceler öne sürebilirler. Bu süreçte düşüncelerin çoğu birbirine benzer olsa da orijinal ve özgün düşünceler ortaya çıkabilir.
2. Konu ağının oluşturulmasının ikinci basamağında öğretmenlere hazırladıkları kağıtları bir masa üzerinde grup oluşturacak şekilde hareket ettirmeleri ve benzer grupları birbirinin yanına yerleştirmeleri önerilmektedir.
3. Konu ağının oluşturulmasının bu basamağında öğretmenlere renkli kağıtlar alarak her grubun başlığını oluşturacak bir etiketlemeyi bu kağıda yazmaları önerilmektedir. Grupların çok geniş olduğu durumlarda düşünceler ana başlık altında daha küçük 2-3 alt gruba ayrılabilir ve her gruba yeni başlıklar verilebilir. Bu basamakta daha önce verilen örnekteki "hastane" konusu, "kaza, hastanenin bölümleri, ambulans, hastanede çalışanlar, ilk yardım araçları" gibi başlıklara ayrılabilir.

4. Bir grup öğretmen bir ağ ile ilgili beyin fırtınası yaptıkları durumlarda, birbirleri ile düşünce alışverişinde bulunabilirler. Bu paylaşım öğretmenlerin ortak görüşleri sayesinde kendilerine güvenmelerinin yanı sıra, aynı konuda farklı bakış açılarının olduğunu görebilmelerine de katkıda bulunur.
5. Bu basamakta düşüncelerin daha kalıcı olabilmesi için, yapılan işlerin daha büyük bir kağıda aktarılması önerilmektedir. Bunun için pratik bir yol olarak, büyük bir kağıdın ortasına, konun başlığı yazılarak bu başlıktan çıkarılacak küçük oklar ile bir grup başlığı yerleştirilebilir (Temel ve diğerleri, 2003).

2.2.9. Proje Çalışmalarında Sürenin Belirlenmesi

Projenin süresi öncelikle programın hedeflerine ve çocukların ilgilerine göre değişiklik göstereceğinden kısa süreli projeler planlanabileceği gibi uzun süreli projeler de planlanabilir. Projelerin süresi çocukların yaşlarına bağlı olduğundan okul öncesi dönemde daha kısa süren projeler, ilerleyen yıllarda ise daha uzun süren projeler uygulanabilmektedir. Özellikle beş-altı yaş çocukları için bir günlük veya üç haftayı geçmeyen projeler tercih edilirken üç-dört yaş çocukları için daha kısa süreli projeler uygun olmaktadır. Ayrıca proje süresi ile ilgili olarak değişiklik yapılabileceği unutulmamalı ve projeye ilişkin her şeyin ele alınmasının gerekli olmadığı dikkate alınmalıdır (Kandır ve Erdemir, 2002, s.28; Farrington, 2007).

2.2.10. Proje Çalışmalarının Aşamaları

Katz ve Chard (2000a), projeyi üç aşamaya bölmeyi öğretmen ve çocuklara projeyi gerçekleştirmekte yardımcı olacağını savunmaktadır. Bu düşünceden yola çıkarak proje çalışmalarının birinci aşamasında proje planlanıp başlatılır, ikinci aşamasında araştırmalar ve uygulamalar yapılır, üçüncü aşamasında ise proje toparlanıp sergileme ve değerlendirme yapılarak proje sonlandırılır (Akt: Öztürk, 2012).

1. **Aşama: Planlama ve Başlama:** Bu aşamada çocukların ilgi ve isteklerine uygun olarak belirlenen amaçlara yönelik projenin konusu belirlenir. Konu çocuklar ya da öğretmen tarafından ortaya atılabilir. Konunun belirlenmesinin ardından öğretmen öğrencileriyle beyin fırtınası yaparak konu ağını ve kavram haritasını oluşturur. Öğretmenler tartışma ortamı yaratarak çocukların soru sormalarını sağlarken aynı zamanda çocuklar geçmiş deneyimlerini

hatırlarlar. Ayrıca araştırma süreci içerisinde yapılacak geziler, konuk konuşmacılarla ilgili düzenlemeler ve araştırmada cevap aranacak sorularla ilgili planları öğretmen ve çocuklar bu bölümde yaparlar. Projelerin yapım etkinlikleri için çocukların materyal toplayıp evlerinden uygun malzemeleri getirmeleri de bu bölümde yer almaktadır. Çalışmalara aile katılımını sağlamak için aileler proje konusu hakkında bilgilendirilip çalışmaya katkıda bulunmaları istenir. Birinci aşamanın sonunda öğretmen tarafından sınıf projeye uygun olarak dekore edilip hazırlanır ve böylece proje hayata geçer (Kandır ve Erdemir, 2002, s.28; Katz, 1994, s.3; Katz ve Chard, 2000, s.70-71).

2. Aşama: Uygulama: Bu aşamada öğretmen, çocukların yeni bilgiler öğrenmesine odaklanıp proje konusuna yönelik gezi planları ve çocukların gezi alanında araştırma yapmalarını destekleyip gezi sonrasında edindikleri bilgi ve deneyimleri birbirleriyle paylaşmaları için onları yönlendirir. Bu nedenle projenin ikinci aşamasına 'alan çalışması' da denir. Bu aşamada proje hayata geçirilir. Çocukların sosyal becerilerini de kullandığı, yaparak yaşayarak yeni bilgiler edinmelerinin temel amaç olduğu bu aşamada veriler sosyal etkileşim içerisinde çocuklar tarafından toplanır. Projenin kalbi olarak adlandırılan bu aşamada çocuklar, araştırma yapmakta, gözlemlerden sonuçlar çıkarmakta, modeller inşa etmekte, yeni öğrendiklerini keşfetmekte, tahminlerde bulunmakta ve tartışmakta, okul dışına alan gezileri yapmakta veya konuk konuşmacılarla buluşmakta, nesne, kitap, fotoğraf ya da ürünler toplamaktadır. Ayrıca birinci aşamada aile katılımına yer verilse de bu aşama aile katılım çalışmaları için daha uygundur çünkü ailelere danışılıp materyal ve başka kaynaklar ile ilgili yardım alınıp ailelerle işbirliği yapıp çocukların konu hakkında daha fazla şey öğrenmeleri sağlanabilir. Çocukların soru sormaları azalıp ilgileri farklı şeylere yönelmeye başlayınca üçüncü aşamaya geçilmelidir (Katz, 1994, s.3; Katz ve Chard, 2000, s.72; Helm ve Katz, 2001; Öztürk, 2012, 428-429-432).

3. Aşama: Sonlandırma: Üçüncü aşama da kendi içinde üç bölüme ayrılabilir (Öztürk, 2012):

a. Projeyi Toparlama: Projenin diğer aşamalarındaki tüm malzemeler toplanır ve böylece çocuklar neler öğrendiklerini gözden geçirirler. Bu durum, çocukların yeni bilgilerini içselleştirmelerine ve kendilerine

güvenmelerine yardımcı olur. Ayrıca öğretmen yeni bir konu ağı oluşturup başlangıçtaki konu ağı ile karşılaştırarak planlanan ve ortaya çıkan sonucu bir arada görme fırsatını yakalar (Helm ve Katz, 2001).

b. Projeyi Sergileme: Çocuklar proje çalışmalarında ortaya çıkan ürünlerini sergileme yollarını tartışarak nasıl sergileyeceklerine karar verirler. Bu durum, çocukların iletişimlerini geliştirir ve ürünlerini başkalarına en iyi şekilde nasıl sunacaklarını öğretir. Yapılan sergi, çocukların tüm gelişim alanlarında 'neyi, nasıl, ne kadar?' öğrendiklerini somut olarak gösterir ve sonrasında öğretmen ve ailelerin çocuklara destek ve güven vermelerine yardımcı olur (Öztürk, 2012).

c. Projeyi Değerlendirme: Proje çalışmalarının değerlendirilmesi sırasında ürün ve süreç birlikte ele alındığından öğretmenler çalışma süreci boyunca öğrencileri gözlemleyerek onların çalışmaya katılımını, yeni öğrenmelerini, becerilerini nasıl işe koştuklarını, ilgi ve meraklarının hangi yönde olduğunu değerlendirebilirler. Proje çalışmalarında öğrenciler, çalışma sürecinde ve sonunda oluşturdukları ürünlerle kendilerini ve birbirlerini değerlendirebildikleri gibi ürünlerin sergilenmesi ve öğrenilenlerin sunulması ile ebeveynler, diğer öğrenciler ve çevredeki diğer kişiler de projeye katılan öğrencileri değerlendirebilirler. Bu aşamada öğrencilerin proje yaparken kullandıkları problem çözme, eleştirel düşünme, gerçek yaşamla ilgili becerileri, sosyal becerileri, tutumları ve mizaçları değerlendirilmektedir (Elmas, 2007).

Helm ve Katz (2001; s. 65-66), proje çalışmalarının aşağıdaki sorularla değerlendirilebileceğini belirtmektedir.

1. Çocuklar kendi işleri ve etkinlikleri için sorumluluk aldılar mı?
2. Çocuklar çalışmalarına kendilerini verdiler mi?
3. Çocuklar 'stratejik öğrenir' durumuna geldiler mi?
4. Çocuklar gün geçtikçe ortak çalışmaya başladılar mı?
5. Projedeki görevler çocuklar için yeterince zorlayıcı ve motive edici mi?
6. Çocukların projedeki çalışması onların öğrendiklerinde kullanılıyor mu?
7. Öğretmen çocukların çalışmasına yardımcı ve rehber oldu mu (Temel ve diğerleri, 2012) ?

2.2.11. Proje Çalışmalarının Yararları

Proje çalışmaları;

- Çocukların öğrenmelerini kolaylaştırır.
- Çocukların seçilen araştırma alanının konularına ilgi duymalarını sağlar.
- Çocukların seçilen araştırma alanının konularıyla ilgili meraklarını giderir.
- Çocukların yaptıkları projelerle ilgili konularda ilk elden bilgi edinmelerini sağlar.
- Çocuklara bağımsız düşünme, çalışma ve başarıma cesaretini kazandırır.
- Çocuklara eleştirel düşünme yeteneği kazandırır.
- Çocukların problem çözme tekniklerini ve bilimsel yöntemin aşamalarını öğrenip geliştirilmelerini sağlar.
- Çocukların sözlü ve yazılı iletişim tekniklerini geliştirmelerine olanak sağlar.
- Çocukların kendilerine güvenlerini artırır.
- Çocukların, bilim adamlarının çaba ve çalışmalarının değerini ve güçlüğü anlamalarını sağlar.
- Yetenekli çocukların araştırma konusu ile ilgili alana yönelip bu alandaki ilk çalışmalarına başlamalarını sağlar.
- Çocukların yararlı ve anlamlı etkinliklerle boş zamanlarını doldurmalarını sağlar.
- Çocukları yaratıcılığa özendirip onların yaratıcılıklarını artırır.
- Çocuklara bilimsel çalışma alışkanlığı kazandırır.
- Çocuklara seçme, planlama, inceleme ve yürütme gücü kazandırır.
- Çocuklara deneyim kazandırır.
- Çocukların gerçek yaşam koşulları altında araştırmalarına ve deneyimlemelerine olanak verir.
- Çocukların motivasyonunu artırır ve yeni ilgi alanlarının doğmasını sağlar.
- Çocuklar bazı konularda “ne” ve “niçin” ini daha iyi görebilirler.
- Çocuklara başarıma duygusu tattırır.
- Çocuklara kendi başlarına karar alabilmeyi öğretir.

- Yavaş öğrenen çocuklarla da hızlı öğrenen çocuklarla da kullanılabilir (http://www.bilimsenligi.com/projetabanliogrenmeyonteminin_yararlari).
- Çocukların kendi çevreleri ve dış dünya arasındaki bağlantıları görmelerini sağlar.
- Çocukların toplumdaki farklı insanlarla iletişim kurmalarına yardımcı olur.
- Çocukların kendilerini bir etkinlik için organize etmelerini sağlar.
- Çocukların kendi zamanlarını planlamalarını ve bir plana göre çalışmalarını, kendi bulgularını toplum içinde sunmalarında ve savunmalarında pratiklik kazanmalarını destekler.
- Çocukların öğretmenlerinin rehberliğinde kendi öğrenme durumlarını kontrol edebilmelerine yardımcı olur (<http://talimterbiye.mebnet.net/eders/projegrupcalismasi/projecalismasinoinoni.pdf>).

Proje çalışmaları özetle çocukların; araştırma, problem çözme, öğrendiklerini uygulayabilme gibi üst düzey bilişsel beceriler kazanmasını sağlayarak akademik başarılarının desteklenmesine; grup halinde çalışma, işbirliği yapma, paylaşma, iletişim becerilerinin desteklenmesi ile sosyal-duygusal gelişimlerinin sağlanmasına; ailenin çalışmalarla ilgili bilgilendirilip çalışmalara dahil edilmesiyle okul-aile işbirliğinin gerçekleştirilmesi de aile katılımına yönelik yararları olarak sayılabilir.

2.2.12. Proje Çalışmalarının Eleştirilen Yönleri

Proje çalışmalarında bir takım güçlüklerle ve tehlikelerle karşılaşılabilir:

- Proje çalışmaları, öğretmenin iş yükünü ve sorumluluklarını artırır.
- Proje çalışmaları, öğrenme için ayrılan süreyi arttırabilir.
- Proje çalışmalarında, araştırmanın sınırları iyi çizilmezse, konuda sapma ve dağılma gözlenebilir (Çepni, 2005, s:121).
- Proje çalışmalarında, maliyet planlanan bütçeyi aşabilir ve bu durumda maliyeti kimin karşılayacağı problem olabilir.
- Proje bir grup çalışması olarak yapılmaz ise öğrenciler arasında anlaşmazlık çıkabilir.

- Proje çalışmalarında velilerin fazla yardım etmesi, karışması da sorun yaratabilir (http://www.f2e2-ogretmen.com/in-service/Seminer_Calistaylar).
- Çocuklar, sadece bilişsel düzeydeki etkinlikleri seçebilir böylece etkinlik çeşitliliği sağlanamaz ve bu durum tek düzeliğe neden olur.
- Proje çalışmalarında çocuklar, amaca uygun olmayan proje seçebilir.
- Proje çalışmaları çocukları bireyciliğe itebilir.
- Proje çalışmalarında, verilen probleme ilişkin malzeme bulunmayabilir veya materyal hazırlamakta zorluk yaşanabilir.
- Proje çalışmaları, bazen çocuklar tarafından yazılı materyal okuyup özetleme ya da aynen yazma olarak algılanıp uygulanabilir. Ancak proje çalışmalarının ezbercilikten uzak bir yaklaşım olması riskleri en aza indirmeye özen göstererek kullanılabilmesine olanak tanımaktadır(http://talimterbiye.mebnet.net/eders/projegrupcalismasi/Projec_alismasinonemi.pdf).

2.3. Konu ile İlgili Araştırmalar

Bu bölümde okul öncesi dönemde beslenme ve proje yaklaşımına yönelik yurt içi ve dışında yapılan çalışmalara yer verilmiştir.

2.3.1. Beslenme İle İlgili Araştırmalar

Özcan (1979), Yenimahalle Kreş ve Gündüz Bakımevindeki 5-6 yaş okul öncesi çağı çocukları için uyguladığı Beslenme Eğitimi Programı'nın, çocukların beslenme bilgilerine ve yemek yeme durumlarına etkisini incelediği çalışmasında; bu eğitimi alan ve almayan çocukların yemek yeme ve artık bırakma durumlarını eğitim öncesi ve sonrası gözlemlemesi sonucunda çocukların en çok sebze yemeklerinden artık bıraktığını saptanmıştır. Ayrıca çocukların evdeki sebze yemeklerini yememelerinin durumla ilişkili olabileceği belirtilerek anne ve babaların da sebze yemeyerek çocuklarının kötü beslenme alışkanlıkları kazanmalarında model oldukları gözlenmiştir.

Hasipek (1988a), Ankara Üniversitesi Ziraat Fakültesi Anaokuluna devam eden 40 çocuk ile çocukların beslenme sorunlarını tespit etmek, besin tüketim durumlarını incelemek ve anne babalara yol göstermek amacıyla yaptığı çalışmada; çocukların %25'inin kalsiyumu, %17.50'sinin demiri, %35'inin vitamin A'yı, %17.50'sinin

vitamin B1'i, %12.5'inin riboflavini, %22.50'sinin niasin ve %10'unun vitamin C'yi tüketilmesi gereken miktardan az tükettikleri belirlenmiştir. Bu durumun nedeni olarak da çocukların özellikle süt, yoğurt ile sebze ve meyveyi önerilen miktarlardan düşük düzeylerde tükettikleri saptanmıştır.

Orlet ve diğerleri (1991), 5 yaş 197 kız çocuğu ve anne babalarıyla çocukların meyve, sebze ve yağlı besinleri tüketme durumlarını incelemek için yaptıkları çalışmada anne babalara çocuk beslenme anketi uygulanmıştır. Çalışma sonucunda çocukların sadece % 20'sinin önerilen miktarda (5 veya daha fazla porsiyon) meyve sebze tükettikleri saptanmıştır. Çocuklarıyla meyvelerini ve sebze yemeklerini bitirmeleri konusunda baskıcı bir tutum sergileyen ailelerin çocuklarının beslenmelerini olumsuz yönde etkiledikleri belirlenmiştir. Bu durum karşısında çocukların meyve sebze tüketimlerinde teşvik edici olmak adına ailelere olumlu model olmaları tavsiye edilmiştir.

Aygün (1994), Ankara Jandarma Gündüz Bakımevi ve Milli Piyango Kreşi ve Bakımevinde 5-6 yaş, 60 kişilik deney ve 50 kişilik kontrol grubundan oluşan çocuklara verilen beslenme eğitiminin çocukların bilgi, tutum ve davranışlarına etkisini saptamak amacı ile yaptığı çalışmada ön test-son test sonuçları arasında ve deney grubunun bilgi düzeyinde anlamlı bir artış gözlenmiştir. Ayrıca süt, yoğurt, sebze ve meyve tüketiminde de artış olduğu ve sebzelerden en çok ıspanak, meyvelerden de portakal tüketimindeki artışın anlamlı olduğu belirlenmiştir.

Bulut (1995)'un Ankara ili Kalecik ilçe ve köylerindeki ilkökul çağı çocuklarının beslenme durumlarını saptamak adına yürüttüğü çalışmada çoğunlukla çocukların sabah, öğle, akşam şeklinde üç öğün beslendiklerini ve ara öğünlerde en fazla meyve, peynir, süt, yumurta, ekmek, çikolata, şeker ve simit tüketilmesinin yanında en az tüketilen yemeklerin de sebze yemekleri olduğu belirlenmiştir.

Skinner ve diğerleri (1999) tarafından 24-60 ay arası, farklı sosyoekonomik koşullarda 72 okul öncesi çocuğunun beslenme şekillerinin incelendiği çalışmada, 6 grup besin ve 15 yiyecek ile 14 günlük bir diyet uygulanmış ayrıca çocukların boy, ağırlık ve diş sağlıkları değerlendirilip anne ve babalara beslenmeyle ilgili öneriler sunulmuştur. Araştırma sonunda çocukların günlük A vitamini, riboflavin ve kalsiyum alımlarında anlamlı bir artış gözlenmiş ancak sebze grubu besinlerin alımının sürekli olarak düşük olduğu saptanmıştır.

Ünver (2004), Çanakkale ili Bayramiç ilçe ilköğretim okulları anasınıflarında 5-6 yaş grubu rast gele örneklem yoluyla seçilen 25 kişilik deney ve 25 kişilik kontrol

grubu çocuklarına verilen beslenme eğitiminin etkisini belirlemek amacıyla yürüttüğü çalışmada çocukların beslenme alışkanlıklarında olumlu değişiklikler meydana getirmek ve besin gruplarına yönelik bilgi düzeylerinin yükseltilmesi amacıyla deney grubuna dört hafta okulda eğitim verilmiştir. Çalışma sonunda deney grubu çocuklarının kontrol grubu çocuklarına oranla beslenme alışkanlıklarında ve besin gruplarına yönelik bilgi düzeylerinde olumlu yönde gelişmeler gözlenmiştir. Beslenme Programı sonrasında çocukların sebze tüketme durumlarında anlamlı bir yükseliş (eğitim öncesi sık sık sebze ürünlerinden günlük olarak üç porsiyon tüketiyor seçeneğinin oranı deney grubunda %8 iken eğitim sonrasında deney grubunda %60' a yükselmiştir) saptanmıştır.

Anderson ve diğerleri (2005), İskoçya Dundee ilköğretim okullarında 6-7 ve 10-11 yaş çocuklarına meyve ve sebze tüketimini artırmayı amaçlayan; meyve ve sebze ile ilgili diyet alımının bilişsel ve davranışsal değişkenler üzerinde okul temelli bir beslenme eğitiminin etkilerini değerlendirmek amacıyla Müdahale Tasarım Programını uyguladıkları çalışmalarında programa uygun materyaller (haber bültenleri, veli bilgilendirme notları, vb.) geliştirmiş ve kullanmıştır. Değerlendirme küçük (6-7 yaş) grup ve büyük (10-11 yaş) grup çocuklarla yapılmıştır. Deney ve kontrol okullarında 9 ay takibi yapılan görüşmeler, bilişsel ve davranışsal ölçeklerle 3 günlük diyet kayıtları tutulmuştur. Meyve ve sebzeler için tat tercihleri değişmemesine rağmen meyve ve sebze konusunda bilgiye ait değişkenlerin puanlarındaki artışlar, kontrol grubuna kıyasla deney grubunda daha fazla olduğu gözlenmiştir. Meyve ve sebze alımının artırılması için Müdahale Tasarım Programının okulun genel yaklaşımına, bilişsel ve davranışsal değişkenler üzerinde olumlu bir etkisinin olduğu sonucuna varılmıştır.

Sümbül (2009), Konya ili Ereğli ilçesinde 4-6 yaş arası 34 öğrenci velisi ile okul öncesi çocuklarının yetersiz ve dengesiz beslenme alışkanlıklarını belirlemek amacıyla bağımsız bir anaokulunda yaptığı çalışmada velilere çocukların beslenme alışkanlıkları ve aile bilgilerini içeren anketler uygulanmıştır. Deney grubuna uygulanan bir aylık beslenme eğitimi sonunda aynı anketler tekrar uygulanmış ve sebze tüketim durumunun son testte yükseldiği görülmüştür.

Housten – Price ve diğerleri (2009), resimli kitap ve çizgi filmlerin çocukların sebze vb. gıdaları tercih etmeleri ve tüketmelerinin üzerindeki etkisini incelemek amacıyla ev ortamında anne, baba ve çocuklarla bir çalışma yürütmüşlerdir. Sonuç olarak resimli sebze kitaplarının ve çizgi filmlerinin çocukların bilmedikleri sebzelere uzak durma seviyelerini azalttığı, bildikleri sebzeleri tüketme seviyelerini de artırdığını gözlemlemişlerdir.

De Wild ve diğeri (2013), yeni yürümeye başlayan çocuklarda, besin tadı öğrenmenin ve maruz bırakılmanın, yeşil sebzeleri yeme ve tercih etme üzerindeki etkisini inceledikleri araştırmalarının sonuçları da yapılan çalışmaların çocukların tercihlerini etkilediği yönündedir. Bu sonuçlardan biri de çocukların sebze çorbasını sevme ve tüketme miktarlarında anlamlı bir artışın olmasıdır.

Caton ve diğeri (2014) tarafından yaşamın erken yıllarında sebze yemeyi öğrenme sürecinde; zamanlama, yaş ve bireysel beslenme özelliklerinin rolü üzerinde tekrarlanan maruz kalma durumuna karşı farklı tepkileri anlamak için, üç ülkeden üç grupta çocukla yapılan araştırmalarda aynı deney verilerini birleştirip modellemiştir. Müdahale süresince her çocuk üç aşamanın (temel, tatlı ya da eklenen enerji) birinde yeni bir sebze (enginar püresi) 5 ile 10 arasında maruz bırakılmıştır. Temel enginar püresi alımı öncesi ve maruz kalma sürecinden sonra gerçekleştirilen ölçümler sonucunda genel olarak, küçük yaş grubu çocukların büyük yaş grubu çocuklara göre daha fazla enginar tükettiği gözlenmiştir. Çocukların büyük kısmında zamanla sebze alımının artmasından dolayı tekrarlanan maruz kalma durumunun ve yeni bir sebze ile çocukların tanışmasına teşvik için, alternatif stratejilerin okul öncesi çocuklar için gerekli olduğu düşünülmektedir.

2.3.2. Proje Yaklaşımı ile İlgili Araştırmalar

Gallick (2000), Illinois Üniversitesi bir çocuk bakım merkezinde 3-6 yaşındaki çocukları ile bir haftalık “Saç ve Saç Stilleri Projesi” uygulamasını yürütmüştür. Projenin başlangıç aşamasında, öğretmenler çocukların saç kestirme deneyimlerini konuşarak tartışma başlatmışlardır. Projenin her aşaması başarıyla uygulanmış ve çocukların projenin her aşamasına istekli olarak katıldıkları gözlenmiştir. Sonuç olarak; çocukların grup halinde çalışma ve işbirliği yapmayı öğrendikleri gözlenmiştir. Ayrıca projenin; çocuklar, öğretmenler ve aileler üzerinde kalıcı bir etki bıraktığı ve öğrenmeyi kolaylaştırdığı saptanmıştır.

Aghayan ve diğeri (2005), Louisiana’da yaşayan 3-4 yaşlarındaki bir grup çocukla ‘Katrina Kasırgası’ projesi ile kasırgadan sonra hem olay yerinden tahliye edilen çocukların hem de bu kasırgalardan (Katrina ve üç hafta sonrasında Rita) çeşitli şekillerde etkilenen çocukların öğretmenlerinin, çocukların farklı ihtiyaçlarını karşılamaya yönelik sınıfta ve eğitim programında ne gibi düzenlemeler yaptıklarını saptamak amacıyla yürüttükleri projede veri olarak yer alan fotoğraflar, belgeler, anne-

baba yorumları ve öğretmenlerin düşünceleri proje süresince çocukların çalışmalarını ve neler öğrendiklerini ortaya koymuştur. Proje sonrasında çocuklar ve aileler streslerinin azaldığını, tahliye ile ilgili bilinçlendiklerini söylemişlerdir.

Elizondo ve Valencia (2006), ‘Kuşlar ve Onların Yuvaları Projesi’ ile her çocuğun projeye katılmasını sağlamak, paylaşma, yardımlaşma ve iletişim kurma, tartışma, sorun çözme, anlama ve dil becerilerini geliştirmeyi amaçlamışlardır. Proje sonunda, çocukların amaçlanan becerileri kazanmalarının yanında; kendilerine olan güvenleri artmış, merak duyguları giderilmiş, inisiyatif kullanma, sayma, uzunluk ve alan ölçümlerini kullanma, sınıflandırma ve karşılaştırma, daha ayrıntılı, yaratıcı ve gerçekçi sanatsal ürün yaratma, sanat için araçları kullanma becerileri de artmıştır.

Yılmaz, Beyazkürk ve Anlıak (2006), Ege Üniversitesi Rektörlüğü’ne bağlı Kampüs Anaokuluna devam eden 6 yaşındaki 15 çocuk ve ilgili sınıfın öğretmeniyle birlikte, proje yaklaşımının eğitim programlarının bütünlüleyici bir parçası olarak daha aktif ve işlevsel biçimde kullanımını sağlamak ve yaygınlaşmasına katkıda bulunmak amacıyla 5 gün boyunca yürüttükleri süt projesinde, çocukların, temel bir besin maddesi olan süte yönelik ilgilerini arttırarak konuyla ilgili bilgileri derinlemesine öğrenmelerini hedeflemişlerdir. Sonuç olarak çalışmanın başlangıçta belirlenen hedeflerine ulaştığı, çocukların sütle ilgili tutumlarını olumlu yönde geliştirdiği ve bu gelişmenin davranışlarına yansıdığı görülmüştür.

Elmas (2007), Anadolu Üniversitesi Eğitim Fakültesi Okul Öncesi Eğitim Öğretmenliği Programından 2002 yılından sonra mezun olan okul öncesi öğretmenlerinin uygulamalarında proje yaklaşımını kullanmalarına yönelik görüşlerinin ve önerilerinin belirlenmesini amaçladığı araştırmasında, tarama modelini kullanarak 17 okul öncesi eğitim öğretmeni ile görüşme yapmıştır. Araştırma verileri, nitel veri toplama yöntemlerinden yarı-yapılandırılmış görüşme tekniği ile toplanıp verilerin çözümlenmesinde betimsel analiz tekniği kullanılmış ve elde edilen veriler sayısallaştırılmış ve yorumlanmıştır. Araştırma bulgularından elde edilen sonuçlara göre; öğretmenlerin okul öncesi eğitimde proje yaklaşımını önemli buldukları ve çocukların tüm gelişim alanlarını desteklediğini düşündükleri görülmüştür.

Sánchez (2007), Illinois’in Chicago kentinde çift dil eğitim veren anaokulu programına devam eden 3-4-5 yaşlarındaki 18 çocuk ile sağlık tesislerinin incelemesini içeren ‘Hastane Projesi’ gerçekleştirmiştir. Proje sonunda; çocukların kullandıkları kelimeler artmış, doktorların kullandıkları araçları ve onları kullanma nedenleri ile bazı iç organları ve işlevlerini, farklı gıda kategorilerini öğrendikleri görülmüştür. Ayrıca

çocukların kendine güvenleri artmış, sosyal beceriler kazandıkları, işbirliğini öğrendikleri saptanmıştır. Hastanede oynadıkları roller sonucu sabırlı davranmayı öğrenmişler ve hastaneye yönelik kaygıları azalmıştır.

Beneke ve Ostrosky (2009), proje yaklaşımı uygulamaları sırasındaki sınıf etkinliklerinin farklı yaş gruplarındaki çocuklar üzerindeki etkisine yönelik öğretmen görüşlerini araştırmak amacıyla yürüttükleri çalışmalarında öğretmenleri gruplara ayırmıştır. Veriler mülakat ve anket yöntemiyle toplanmıştır. Sonuç olarak; proje yaklaşımının çocukların etkinliklere dahil olmalarını, sosyal ve akademik olarak öğrenmelerine olumlu yönde etkileri olduğu, sınıftaki materyallerin kullanımını artırdığı, çocukların bağımsız kararlar alabilme becerilerini geliştirdiği bulunmuştur.

Obalı (2009)'un araştırması okul öncesi eğitimi almakta olan altı yaş grubu çocuklara proje yaklaşımı kullanılarak verilen beslenme eğitiminin, çocukların beslenme bilgi düzeyine olan etkisini belirlemek amacıyla yapılmıştır. Araştırma, Konya ili Çumra ilçesi Hürriyet İlköğretim Okulu anasınıflarında 15 kişilik deney, 15 kişilik kontrol grubu ile yürütülmüştür. Deneklerin besin gruplarından beslenme bilgi düzeyleri hakkındaki bilgiler, "Besin Grupları Bilgisi Edinme Formu" kullanılarak tespit edilmiştir. Daha sonra çocukların besin gruplarına ilişkin bilgi düzeylerinin yükseltilmesi amacıyla bir proje çalışması tasarlanmış ve "Besin Grupları Projesi" 5 hafta boyunca deney grubunu oluşturan 15 çocukla birlikte uygulanmıştır. Kontrol grubunu oluşturan 15 çocuğun eğitimi geleneksel yöntem olan öğretmenin eş zamanlı olarak verdiği bilgilerle sınırlı kalmıştır. En son olarak da her iki grubun eğitimi sonrasında besin gruplarına ilişkin bilgi düzeyleri "Besin Grupları Bilgisi Edinme Formu" ile tespit edilmiş, eğitimden yararlanma durumları istatistiksel olarak SPSS 15.0 paket programı kullanılarak değerlendirilmiştir. Araştırma sonuçlarına göre, proje yaklaşımı kullanılarak verilen eğitimle, deney grubu çocukları kontrol grubu çocuklarına oranla besin gruplarına ilişkin bilgi düzeylerinde olumlu gelişmeler olduğu bulunmuştur.

Beneke (2010), proje yaklaşımının özel gereksinimi olan çocukların sosyal etkileşimleri, problem davranışları ve dil gelişimleri üzerindeki etkisini belirlemeyi amaçladığı araştırmasını sekiz çocuk ve proje yaklaşımını uygulama konusunda uzman altı yetişkin ile yürütmüştür. Projenin başlangıç, geliştirme ve sonlandırma aşamalarında yetişkinlerle görüşmeler yapılarak veriler toplanmış ve proje yaklaşımının etkililiğinin değerlendirebilmesi için de çocuklar, haftada iki kere oyun esnasında 14 hafta kamera ile kayda alınmıştır. Araştırma sonucunda proje yaklaşımının çocukların sosyal

etkileşimleri, problem davranışları ve dil gelişimleri üzerinde olumlu etkisinin olduğu saptanmıştır.

Dizman Özasan (2010), proje yaklaşımına dayalı eğitimin anasınıfına devam eden çocukların okul olgunluğuna etkisini incelemek amacıyla yaptığı çalışmanın evren ve örneklemini Ankara ili Kazan ilçesinde bulunan Milli Eğitim Bakanlığı'na bağlı ilköğretim okullarının anasınıflarına devam eden 6 yaş grubu 42 çocuk oluşturmuştur. Araştırmada, ön test, son test ve kalıcılık testi kontrol gruplu deneysel desen kullanılmıştır. Proje yaklaşımına dayalı eğitim programı altı hafta süreyle haftada beş gün olacak şekilde uygulanmış olup şu sonuçlara ulaşılmıştır; deney ve kontrol grubundaki çocukların, Okumaya Hazırlık Becerisi, Hikaye Anlama, Matematik Becerileri boyutları ve toplam okul olgunluğu açısından ön test puan ortalamaları arasında anlamlı farklılık olmadığı belirlenirken son test puanları arasında anlamlı bir farklılık olduğu, deney grubundaki çocukların Okumaya Hazırlık Becerisi boyutunun Görsel Ayırt Etme alt boyutu ve toplam okul olgunluğu son test ve kalıcılık testi puan ortalamaları arasında anlamlı bir farklılık olduğu saptanmıştır.

Sarıtaş (2010) tarafından Milli Eğitim Bakanlığı Okul Öncesi Eğitim Programına uyarlanmış GEMS (Great Exploration in Math and Science) Fen ve Matematik Programının anaokuluna devam eden 6 yaş grubu çocukların kavram edinimleri ve ilköğretime hazır bulunuşluk düzeyleri üzerine etkisinin incelenmesi amacıyla yapılan çalışmanın örneklemini 40 deney 40 kontrol grubu olmak üzere 80 çocuk oluşturmuştur. Yarı deneysel nitelikte olan bu araştırmada deney grubuna ön test-uygulama-son test deseni uygulanırken kontrol grubuna sadece ön test-son test verilmiştir. Program, 12 hafta boyunca toplam 81 saat olarak uygulanmış ve sonuçta; programın sayı, boyut, karşılaştırma, şekil, yön/konum, bireysel/sosyal farkındalık, yapı/materyal, miktar, zaman, toplam kavram test puanları ve okula hazır bulunuşluk (OHS), matematik/fen kavramlarını kazanmaları ve uygulama formu toplam puanları, çocukların tüm gelişim alanları (zihinsel/dil, sosyal/duygusal, fiziksel, öz bakım) üzerinde etkili olduğu saptanmıştır.

Şahin, Güven ve Yurdatapan (2011)' in çalışmasında okul öncesi dönemdeki çocukların bilimsel süreçleri kullanma düzeylerini proje tabanlı eğitim uygulamaları ile geliştirmek hedeflenmiştir. Bu amaçla araştırmacılar, okul öncesi çocuklarına yönelik Bilimsel Süreç Beceri Testi (BSBT) ve fen projeleri hazırlayıp Marmara Üniversitesi Atatürk Eğitim Fakültesi Okul Öncesi Uygulama Birimi'nde anasınıfı eğitimi gören 6 yaş ortalamasına sahip 13 çocukla projeyi yürütmüştür. Çalışmada, aynı grup çocuklara

uygulanan ön test ve son test arasındaki farklar nicel olarak SPSS programı ile değerlendirilmiştir. Ayrıca proje öncesinde, proje sırasında ve proje sunumu sırasında çocukların cevapları kayıt altına alınmış ve nitel olarak değerlendirilmiştir. Çalışma sonucunda okul öncesi dönemdeki çocukların projeler sonunda bilimsel süreçleri kullanma becerilerinde anlamlı bir farklılık bulunmuştur. Ayrıca proje uygulama ve sunma sırasında çocukların bu süreçleri başarı ile gerçekleştirdikleri görülmüştür.

Rahman, Ruhizan ve Yassin (2012), okul öncesi kurumlarında proje temelli yaklaşımın kullanımını yaygınlaştırmak amacıyla Malezya’da üç araştırmacı ve altı okul öncesi öğretmeni ile yürüttükleri çalışmada eylem araştırması yöntemini kullanmışlardır. Araştırma sonucunda, öğretmenlerin proje yaklaşımını uygulayabilme konusunda becerilerinin arttığı ve proje yaklaşımının çocukların öğrenme sürecine, sosyal ve bilişsel gelişimlerine pozitif yönde katkılar sağladığı konusunda öğretmenlerde farkındalık oluştuğu gözlenmiştir.

Angın (2013), Proje Temelli Eğitim Programının (PTEP) 60-71 aylık çocukların boyut/karşılaştırma ve miktar kavramı gelişimlerine etkisini incelemek amacıyla 40 çocuğun yer aldığı araştırmasında, veri toplama aracı olarak genel bilgi formu ile Bracken (1984) tarafından geliştirilen ve 2006 yılında 3. kez tekrar gözden geçirilen “Bracken Temel Kavram Ölçeği-III: Alıcı Formu (BTKÖ-III:A) kullanmıştır. Ölçek deneme ve kontrol grubundaki çocuklara ön test olarak uygulanmıştır. PTEP ise günde yaklaşık bir buçuk saat olmak üzere sekiz hafta süresince uygulanmıştır. Programın uygulanmasından sonra ölçek son test olarak deneme ve kontrol gruplarına, ayrıca PTEP’in kalıcılığını test etmek amacıyla izleme testi olarak deneme grubu çocuklara dört hafta sonra tekrar uygulanmıştır. Sonuç olarak, deneme grubu çocukların boyut/karşılaştırma ve miktar kavramı ön test-son test puanları arasında anlamlı bir farklılık olduğu, bu farklılığın ise son test puanları lehine olduğu bulunmuştur. Deneme ve kontrol gruplarının boyut/karşılaştırma ve miktar kavramı son test puanları karşılaştırıldığında, deneme grubu lehine anlamlı bir farklılaşma bulunmuştur. Deneme grubu çocukların boyut/karşılaştırma kavramı son test ve izleme testi puanları karşılaştırıldığında ise anlamlı bir farklılaşma bulunduğu bununda çocukların izleme testi puanlarında yaşanan düşüşten kaynaklandığı saptanmıştır.

Şallı ve diğerleri (2013), tarafından geri dönüşüm kavramının kalıcılığını sağlamak amacıyla geliştirilen aile katımlı proje tabanlı programın 60-72 aylık çocuklara etkilerini incelemek için ön-test ve son-test kontrol gruplu deneysel araştırma modeli çalışma yürütülmüştür. Çalışma, M.Ü. Prof.Dr. Ayla Oktay Okul Öncesi Eğitim

Uygulama Birimi'ne devam eden 15'i kontrol, 15'i deney grubu olmak üzere 30 çocukla sürdürülmüştür. Çocuklar aileleriyle sunumlar hazırlamışlar, süreç içinde bir canlandırma filmi çekmişlerdir. Program uygulamalarının öncesinde ve sonrasında Geri Dönüşüm Kontrol Listesi ve Geri Dönüşüm Değerlendirme Formu ile veriler toplanmış; programın etkisini belirlemek amacıyla non-parametrik Mann Whitney-U Testi, Kruskal Wallis-H Testi ve Wilcoxon İşaretli Sıralar Testi kullanılmıştır. Araştırmanın sonucunda, aile katımlı proje tabanlı öğrenme yaklaşımıyla hazırlanan geri dönüşüm programına katılan deney grubundaki çocukların geri dönüşüm kavramı kazanımının, kontrol grubundakilere göre daha fazla geliştiği ve programın etkili olduğu saptanmıştır.

Yalçın ve Tekbıyık (2013), Rize ili Çayeli ilçesindeki devlete ait bir anaokulunda eğitim alan 60-72 aylık 19 çocuk üzerinde iki hafta süreyle, deniz ve denizle ilişkili kavramlar konusunda GEMS (Great Explorations in Math and Science- Fen ve Matematikte Büyük Buluşlar) tabanlı etkinliklerle desteklenmiş, proje yaklaşımının öğrencilerin kavramsal gelişimlerine etkisini incelemek amacıyla yürüttükleri çalışmada çocuklara, uygulama öncesinde ve sonrasında bir deniz resmi çizimleri istenmiştir. Ayrıca, uygulamaların kavramsal değişime etkisini belirlemek amacıyla rasgele yöntemle seçilen 7 çocukla yarı yapılandırılmış ön-son mülakatlar yapılmıştır. Çocukların çizimlerinden ve mülakatlardan elde edilen veriler içerik analizi yöntemiyle analiz edilmiştir. Bu çalışma sonunda elde edilen bulgular sonucunda çocukların deniz ve deniz canlılarına yönelik kavramsal gelişimlerinde belirgin bir farklılık olduğu saptanmıştır. Ayrıca mülakatlar ve çizimlerden elde edilen bulguların birbirini desteklediği gözlenmiştir.

Beneke ve Ostrosky (2015), proje yaklaşımının farklı yeteneklerdeki okul öncesi çocuklarının üzerindeki etkisini ölçmek için mix metot kullanmışlardır. Bu çalışmada proje yaklaşımı, okul öncesi programının çocukların öğrenme aktivitelerini motive edebilecek bir parçası olup oyun davranışları ve dil gelişimlerini desteklemek için kullanılmıştır. Katılımcılar, 4 engelli, 4 risk grubu ve proje yaklaşımı eğitimi almış 6 yetişkinden oluşmuştur. Proje yaklaşımının oyun dereceleri ve ortalama konuşma süresindeki morphem sayısı üzerindeki etkisini ölçmek için 14 hafta boyunca video çekimi yapılmıştır. Çalışma sonucunda; çocukların oyun davranışları ve dil gelişimleri pozitif yönde etkilenmiştir. Buna ek olarak yetişkinler, proje yaklaşımının çocuklarının oyun davranışları ve dil gelişimleri üzerinde pozitif bir etkisinin olduğu izleniminde bulunmuşlardır.

Griebing, Elgas ve Konerman (2015), 'Ağaçların İçinde Yaşayan Ağçlar ve Diğer Şeyler: Üç Özel Eğitim Öğrencisinin Proje Yaklaşımını Deneyimlemesi' adlı çalışmayı, 3-5 yaş arası okul öncesi çocukları üzerinde yapılan bir proje çalışması esnasında yapılmış bir araştırmayı raporlaştırmışlardır. Üç özel eğitim öğrencisi üzerinde odaklanan ve her bir çocuğun projeye etkileşime geçtiklerinde çocuklarda oluşan pozitif gelişim sonuçlarını gösteren, çocukların proje yaklaşımına yönelik temel deneyimlerini ortaya koyan bu çalışmada yazarlar, ayrıca çocukların dört alanda gösterdikleri değişimleri de belirtmişlerdir. Bunlar; çocuğun kendi inisiyatifi ile öğrenme deneyimleri, ilgide artış, sosyal becerilerde pozitif bir artış, sorgulama ve ifade etmek için grafik sanatlarının kullanımı.

Arıkan ve Kimzan (2016), Milli Eğitim Bakanlığı (MEB) 2013 Okul Öncesi Eğitim Programı kapsamında, proje yaklaşımının öne çıkan öğelerini vurgulayarak eğitimcilerin bu yaklaşımı Türkiye'de nasıl uygulayabileceğini örneklerle açıklamak amacıyla 5-6 yaş, ekonomik açıdan dezavantajlı çocuklarla Ağaç Bilimcilerin Araştırmaları adlı bir proje yürütmüşlerdir. Sonuç olarak; proje yaklaşımı esnek bir planlama ile MEB 2013 Programı kapsamında rahatlıkla uygulanabildiği ve çocukların gelişim alanlarının çok yönlü olarak desteklenebildiği görülmüştür.

Venugopal (2016), 'Erken Dönem Çocukluk Eğitiminde Öğrenime Yönelik Proje Yaklaşımı' adlı çalışmasında yenilenmiş bakış açıları aracılığıyla eğitim ve öğretimdeki akıcı ve devamlılık halindeki ilişkilerden faydalanmıştır. Çalışma, çocukların başlattıkları aktiviteler aracılığıyla öğretmenlerin uygun ve yenilikçi bir şekilde genişlettikleri erken dönem çocukluk programının içeriğini göstermektedir. Nitel olarak gerçekleştirilen çalışmanın amacı, çocukları da içine katan bir proje yaklaşımı aracılığıyla çocukların öğrenimini tanımlamaktır. Bu çalışma Hindistan'da bir ECE merkezinde proje yaklaşımının kullanıldığı bir içeriği oluşturmuştur; örnek bir proje konusunun alan notlarının anlatımı, gelişimsel olarak uygun aktivitelerden çıkarılmış olan bakış açılarıyla ilgili tartışmaları ve son olarak da eğitimdeki ilerlemelerin etkisinin anlatıldığı bir içeriğe sahiptir. Çalışma sonrasında, proje yaklaşımı kullanılarak çocukların önceden belirlenmiş fikirleri olduğu gibi kabul etmek yerine öğretmenleri ve akranlarıyla kendi fikirlerini oluşturarak kendi öğrenmelerine aktif bir şekilde katılmalarını sağlayan ortam ve sürecin yaratılabileceği sonucuna varılmıştır.

BÖLÜM III

YÖNTEM

Bu bölümde araştırma modeli, çalışma grubu, araştırmada kullanılacak veri toplama araçları, süreci ve analizi yer almaktadır.

3.1. Araştırma Modeli

Bu çalışmada, anasınıfına devam eden çocukların sebzelere ilişkin tutumlarını proje etkinlikleri kullanarak incelemek amacıyla nitel araştırma yöntemlerinden 'eylem araştırması' kullanılmıştır.

Eylem araştırmasında, diğer araştırma yöntemlerinden farklı olarak okul ve sınıf içi sorunlara odaklanılabilmekte ve öğretmenin sınıfındaki öğretimin kalitesini arttırmayı amaçlayan 'araştırmacı öğretmeni' ön plana çıkarmaktadır (Ekiz, 2003; Kindon ve Elwood, 2009: 22: Akt: Artvinli, 2010). Öğretmenin rolünü 'araştırmacı öğretmeni'ye dönüştüren ve içinde bulunduğu alanın ihtiyaçlarını, boşluklarını daha iyi fark edebilen kişiyi de çözüm merkezine alan eylem araştırmaları, araştırmacının da sürecin içinde yer aldığı araştırma planlarıdır ve eksiklikleri daha iyi görmeyi sağlamaktadır (Büyüköztürk ve diğerleri, 2009).

Eylem araştırması genel olarak dört aşamadan meydana gelmektedir:

1. Planlama aşamasında; çözülmesi gereken bir sorunun tanımlanması ve bu sorunu çözmek ve değişimi sağlamak için yapılması gerekenler planlanır,
2. Uygulama aşamasında; planlanan eylem uygulanır,
3. Gözlem aşamasında; uygulama süreci ve sonucu hakkında veriler toplanır ve analiz edilir,
4. Değerlendirme aşamasında; gözlem sonuçları doğrultusunda eylemin etki ve başarısı, eksik yönleri ve sorunun eylem sonrasındaki durumu değerlendirilir (Costello, 2007, McNiff ve Whitehead, 2002: Akt: Hacısalihoğlu Karadeniz, 2014).

3.2. Çalışma Grubu

Araştırmanın çalışma grubunu 2014- 2015 eğitim öğretim yılının ikinci döneminde Adana ili Sarıçam ilçesinde bulunan bir ilkokulun anasınıfına devam eden çocuklar ile velileri oluşturmaktadır.

Araştırmada çalışma grubunu oluşturan sınıfta 15 çocuk yer almaktadır. çocukların tümü proje çalışmasına katılmıştır. Ancak çocuklardan 2'sinin yabancı uyruklu olduğundan dil problemleri yaşamaları ve 3 çocuğun da sık sık devamsızlık yapmalarından dolayı çalışma grubuna dahil edilmemiştir. Bu nedenlerle çalışma grubu 1 erkek 9 kız çocuk toplam 10 çocuk ve annelerinden oluşmuştur.

Çalışma grubunda yer alan çocukların yaş aralığı 63-76 aydır. Anne bilgi formundan elde edilen sonuçlara göre annelerin yedisi (A1, A2, A4, A7, A8, A9, A10) 31-35, ikisi (A3, A6) 36-40 ve biri (A5) 26-30 yaş aralığındadır. Eğitim durumlarına bakıldığında yedisinin (A1, A3, A4, A5, A6, A7, A10) lise, birinin (A2) ilkokul/ortaokul, birinin (A8) üniversite, birinin (A9) de yüksek lisans mezunu olduğu görülmektedir. Annelerin yedisi (A1, A2, A4, A5, A6, A7, A10) ev hanımı/işsiz, biri (A3) işçi, biri (A9) memur grubunda ve biri (A8) de serbest meslek grubundadır. Son olarak aile gelir durumları incelendiğinde ise çoğunluğun (A1, A2, A3, A4, A5, A6, A7, A9, A10) 1001-3000 TL, birinin (A8) de 7001 ve üzeri aralıkta bulunduğu saptanmıştır.

3.3. Veri Toplama Araçları

Veriler, çocukların uygulama öncesi ve sonrasında yaptıkları resimlerin karşılaştırılması, sınıf içinde ve sınıf dışında gerçekleştirilen uygulamalar sonucunda elde edilen dokümanlar; araştırmacı tarafından hazırlanan ve uzmanlardan alınan dönütlerle son şeklini alan 'Anne Bilgi Formu' (Ek 1), yarı yapılandırılmış 'Çocukların Sebzelere İlişkin Tutumlarına Yönelik Bilgi Formu' (Ek 2) ve 'Çocuklar İçin Sebze Çizelgesi' (Ek 3) ile toplanmıştır.

3.3.1. Anne Bilgi Formu

Araştırmacı tarafından oluşturulan bu formda annelerin yaşı, eğitim durumu, mesleği, ailenin gelir durumu gibi çalışma için gerekli bilgiler yer almaktadır.

3.3.2. Çocukların Sebzelere İlişkin Tutumlarına Yönelik Bilgi Formu

Araştırmacı tarafından oluşturulan bu formda çocukların besin gruplarını tüketim sıklığının çoktan aza doğru sıralaması, haftalık ortalama tükettikleri sebze porsiyon sayısı, sebzeleri tüketim sıklıkları, yemekten hoşlandıkları sebzelerin en çoktan en aza doğru sıralanması gibi seçenekli sorular ve çocukların sebzeler konusunda tutumları hakkında annelerin düşüncelerini öğrenmek amaçlı yarı yapılandırılmış sorular yer almaktadır.

3.3.3. Çocuklar İçin Sebze Çizelgesi

Araştırmacının çocuklara farklı özelliklere sahip 30 adet sebze resmini gösterip bunların arasından çocukların tanıyabilme, adlandırabilme, tüketim durumuna göre 10 sebze belirlenerek bu çizelge oluşturulmuştur. Çizelge, sebze isimlerinin karşısına tanır/tanımaz, adlandırır/adlandıramaz, yer / yemez şeklinde şıklar sunularak hazırlanmıştır.

3.4. Verilerin Toplanması

Araştırmada belirlenen çalışma grubu ile 2014-2015 eğitim öğretim yılının Nisan ve Mayıs aylarını kapsayan sekiz haftalık süreçte veri toplama işlemi gerçekleştirilmiştir. Eylem araştırması modeli kullanılarak yapılan proje etkinliklerinin amaçları doğrultusunda sırasıyla aşağıdaki basamaklar uygulanarak veriler elde edilmiştir.

Veri Toplama İşlemi

Proje çalışması öncesinde veliler ve çocuklar çalışmanın kapsamı, amaçları ve süresi hakkında bilgilendirilip yapılan veli toplantısı ile velilerden uygulamalar, fotoğraflar vb. materyaller için izin alınmıştır. Ön hazırlıklar kapsamında çocuklarla yapılacak etkinlikler, alan gezileri, materyaller, dokümanlar vb. oluşan tahmini işleyiş planı oluşturulmuştur.

Aşama 1: Projeye Başlama

- Araştırmacı tarafından hazırlanan ‘Anne Bilgi Formu’nun (Ek 1) velilere doldurtulmasının ardından yarı yapılandırılmış ‘Çocukların Sebzelere İlişkin Tutumlarına Yönelik Bilgi Formu’ (Ek 2) annelere ve ‘Çocuklar İçin Sebze Çizelgesi’ (Ek 3) formları çocuklara uygulanmıştır.
- Ardından araştırmacı tarafından sebzeler deyince aklınıza ne geliyor? sorusu çocuklara yöneltilerek hiçbir müdahalede bulunmadan çocuklardan sebzelerle ilgili bireysel resim yapmaları istenmiştir.
- Çocukların aşağıdaki sorulara verecekleri cevaplar doğrultusunda proje etkinlikleri kapsamında konu ağı oluşturulmuştur:
 1. Sebze deyince aklınıza ne geliyor?
 2. Sebzeler nasıl üretilirler?
 3. Sebzelerin çeşitleri nelerdir?
 4. Sebzelerin yararları nelerdir?
 5. Sağlıklı beslenme nedir?
 6. Sağlıklı beslenmek için hangi besinleri tüketmeliyiz?
 7. Sebzeler nasıl tüketilir/sebzelerle neler yapılır?
 8. Sebze tüketmek önemli midir/tüketmezsek ne olur?
- Çocukların sebzelerle ilgili merak ettikleri soruları sormaları sağlanarak bir soru listesi oluşturulmuştur.
- Çalışmayla ilgili farkındalık oluşturmak amacıyla aileler gerçekleştirilecek etkinliklerden haberdar edilmiştir.
- Proje etkinlikleri hem sınıf ortamında hem de anasınıfının diğer sınıflarla ortak kullanım alanlarında yürütülmüştür. Böylece, kurumdaki diğer öğretmenlerin, çocukların ve velilerin de proje çalışması ile ilgili etkinlikleri gözlemleyebilmelerine olanak tanınmıştır. Ön hazırlık aşamasının tamamlanmasının ardından projenin uygulama aşamasına geçilmiştir.

Aşama 2: Projeyi Geliştirme

- Çocuklar sebzelerle ilgili kitaplar, albümler, kartlar vb. Materyalleri incelemişler ve sebzelerle ilgili çizgi filmler izlemişlerdir. Görsellerle ilgili sordukları sorular, soru listesine eklenmiştir.

- Çukurova Üniversitesi Ziraat Fakültesi Bahçe Bitkileri Bölümü'nün sebze bahçelerine alan gezisi yapılmış ve bir ziraat mühendisi tarafından çocukların sorularının yanıtlanması ve onları sağlıklı beslenme, sebzeler, sebzelerin yararları vb. konularda bilgilendirmesi ve çocukların soru listesindeki sorularını yanıtlaması sağlanmıştır.
- Çocuklarla sebzelerle ilgili edindikleri bilgilere dayalı bir doğaçlama çalışması yapılmıştır.
- Çocuklarla sanat etkinliği kapsamında oyun hamurlarından sebze figürleri yapılmıştır.
- Çocuklara Türkçe etkinliği kapsamında sebzelerle ilgili hikayeler anlatılmış, bilmeceler sorulmuş, tekerlemeler ve şiirler söylenmiştir. Ardından çocuklar hikayeler, bilmeceler, tekerlemeler, şiirler oluşturmuşlardır.
- Çocuklar müzik etkinliği kapsamında sebzelerle ilgili ritim çalışmalarlarıyla şarkılar söylemişlerdir.
- Çocuklar sanat etkinliği kapsamında sebze sepeti yapmışlardır.
- Evde tükettikleri sebze miktarlarını öğrenmeye yönelik velilerle bir çalışma yapılmıştır.
- Çocuklar oluşturdukları sebze hafıza kartları ile oyun oynamışlardır.
- Okulda bir anne eşliğinde çocuklarla fen etkinliği kapsamında salata yapılmıştır.
- Çocuklar okuma yazmaya hazırlık etkinliği kapsamında salata tarifi için görsel bir materyal oluşturmuştur.
- Evde anneler eşliğinde her çocuk sebze albümünü oluşturmuştur.
- Çocuklar gerçek bezelyelerle oyun oynamışlardır.
- Okulda bir anne eşliğinde çocuklarla fen etkinliği kapsamında sebze çorbası yapılmıştır.
- Çocuklar okuma yazmaya hazırlık etkinliği kapsamında sebze çorbası tarifi için görsel bir materyal oluşturmuştur.
- Çocuklarla okuma yazmaya hazırlık etkinliği kapsamında sebzeler, manav, pazaryeri vb. ile ilgili çalışma sayfaları yapılmıştır.

Aşama 3: Projeyi Sonlandırma

- Başlangıç aşamasında oluşturulan konu ağı, soru listesi, fotolar vb. çocuklarla incelenmiştir. Yapılan etkinlikler hakkında sohbet edilmiştir. Çocukların öğrendiği bilgilerin de eklendiği yeni bir konu ağı oluşturulmuştur. Böylece çocuklar o ana kadar öğrenmiş olduğu bilgilerini pekiştirmişlerdir.
- Çocuklardan sebzelerle ilgili tekrardan aynı soru yöneltilerek bireysel resim yapmaları istenmiştir. Böylece çocukların başlangıçtaki resimleriyle sondaki resimleri karşılaştırılıp aradaki farklar gözlemlenmeye çalışılmıştır.
- Araştırmacı tarafından hazırlanan yarı yapılandırılmış ‘Çocukların Sebzelere İlişkin Tutumlarına Yönelik Bilgi Formu’ (Ek 2) annelere ve ‘Çocuklar İçin Sebze Çizelgesi’ (Ek 3) formları çocuklara tekrardan uygulanmıştır.
- Son olarak çalışmada yapılan ürünlerden çocuklar bir sergi oluşturup ailelerini davet etmişlerdir.

3.5. Verilerin Analizi

Çalışmada veriler betimsel yolla analiz edilmiştir. Betimsel analiz, çeşitli veri toplama teknikleri ile elde edilmiş verilerin özetlenmesi ve yorumlanmasını kapsayan nitel bir veri analiz şeklidir. Bu analiz türünde araştırmacı, görüştüğü ya da gözlemiş olduğu bireylerin görüşlerini doğrudan alıntılar yaparak çalışmasında sıklıkla kullanabilmektedir. Bu analiz şeklinde temel amaç; elde edilen bulguların düzenlenmiş ve yorumlanmış bir şekilde okuyucuya sunulmasıdır (Yıldırım ve Şimşek, 2013).

3.6. Geçerlik ve Güvenirlik

Maxwell (1992), Kwale (1996), Hammersley (1998) ve Silverman (2001), nitel araştırma yöntemleri ile veri toplayan araştırmacıların, araştırdıkları konuların geçerlik ve güvenilirlik çalışmalarını yaparak araştırmalarının değerini arttıracaklarını ve böylece çalışılan konuların gereken değeri göreceğini belirtmişlerdir (Akt. Yıldırım, 2010).

Yıldırım (2010)’a göre elde edilen verilerin ayrıntılı bir şekilde raporlaştırılması ve araştırmacının sonuçlara ulaşma şeklini anlatması nitel bir araştırmada geçerliğin ve güvenilirliğin önemli ölçütleri arasında yer almaktadır. Bu çalışmada da araştırmacı, sonuçlara nasıl ulaştığını açıklamış ve edinilen verileri ayrıntılı bir şekilde fotoğraflar

aracılığı ile rapor etmiştir. Bunlara ek olarak; araştırma alanına yakın olmanın, yüz yüze görüşmeler sayesinde ayrıntılı ve derinlemesine bilgi toplamanın, katılımcıların doğal ortam içerisinde bulunmalarının, bilgi toplama sürecinin uzun olmasının, ek bilgi toplayabilmenin nitel araştırmada geçerliği ve güvenilirliği sağlamada önemli olduğu bilinmektedir. Araştırmada, bu özellikler dikkate alınarak geçerlik ve güvenilirlik sağlanmaya çalışılmıştır. Ayrıca çalışmanın geçerliğini ve güvenilirliğini arttırmaya yönelik tez danışmanı, 'dış denetleyici' rolünü üstlenmiştir. Böylece çalışmaya başlama aşamasından sonlandırma sürecine kadarki kısım ve elde edilen bulguların yazım aşamaları danışman denetiminde gerçekleştirilmiştir.

Araştırmanın inandırıcılığını sağlayabilmek için araştırmada alan uzmanlarına başvurulmuş ve uzmanların görüşleri doğrultusunda araştırmada düzenlemeler yapılmıştır. Veri toplamak amacıyla geliştirilen çizelge ve formlar, uzman görüşlerinin alınmasının ardından son şekillerini almış ve çalışmada kullanılmıştır.

3.7. Araştırmacının Rolü

Araştırmacı, çocuklar ve anneleri ile proje etkinliklerine başlamadan önce, onlarla görüşmeler yapmış ve araştırma hakkında bilgi vermiştir. Araştırmanın gizlilik ve gönüllülük esasına dayandığını belirtmiştir. Araştırma süresince etik değerlere bağlı kalmaya ve nesnellikten uzaklaşmamaya dikkat edilmiştir. Araştırmacı proje sürecini ve sonuçlarını betimsel yolla analiz etmeyi tercih etmiştir ve böylece nesnel bir şekilde, direk alıntılara başvurarak veri analizlerini yapıp literatürdeki benzer çalışmalarla desteklediği araştırmasını sonuçlandırmıştır.

BÖLÜM IV

BULGULAR VE TARTIŞMA

Çalışmanın bu bölümünde; proje etkinliklerinin uygulama aşamalarına yönelik elde edilen bulgular sırasıyla üç başlık altında verilmiştir.

4.1. Proje Çalışmasının Birinci (Başlama) Aşamasına Yönelik Bulgular

Projenin başlama aşamasında çoktan seçmeli ve yarı yapılandırılmış sorular içeren ve iki bölümden oluşan ‘Çocukların Sebzelere İlişkin Tutumlarına Yönelik Bilgi Formu’ (Ek 2) ilk olarak annelere uygulanmış ve şu bulgular elde edilmiştir:

Birinci bölümde öncelikle annelerden altı (süt ve türevleri, et ve yumurta, sebzeler, meyveler, kuru baklagiller, ekmek ve tahıl grubu) besin grubu arasından çocuklarının tüketim sıklıklarına göre en çoktan en aza doğru sıralama yapmaları istenmiştir. Sonuç olarak ‘sebzeler’ grubunun hiçbir çocuk tarafından birinci ve ikinci olarak tercih edilmediği saptanmıştır. Sebzeleri iki kişinin (Ç5, Ç7) üçüncü sıraya, iki kişinin (Ç4, Ç10) dördüncü sıraya, iki kişinin (Ç1, Ç8) de beşinci sıraya aldığı gözlenirken çoğunluğun (Ç2, Ç3, Ç6, Ç9) ‘sebzeler’ grubunu son sırada tercih ettiği bulunmuştur. Bu durum, proje etkinliklerinin nedenini destekler niteliktedir. Ayrıca altı kişinin (Ç1, Ç2, Ç3, Ç6, Ç7, Ç8) birinci sırada et ve yumurta grubunu, iki kişinin süt ve türevleri (Ç5, Ç10) grubunu, iki kişinin (Ç4, Ç9) meyveler grubunu işaretlediğinin gözlemlenmesi ise çocukların öncelikli olarak et ve türevlerinin ağırlıkta olduğu beslenme alışkanlıklarına sahip olduklarını göstermiştir. Ardından da çocukların süt ve türevleri ile meyveleri daha çok tercih ettikleri saptanmıştır.

Çocukların haftalık kaç porsiyon sebze tükettiğini bulmaya yönelik soruya hiç kimsenin 7-9 porsiyon ile 10 ve üzeri porsiyon şıklarını işaretlememesi dikkat çekmiştir. Dört (Ç3, Ç4, Ç9, Ç10) kişi 4-6 porsiyon şikkını işaretlemiş fakat çoğunluk (Ç1, Ç2, Ç5, Ç6, Ç8) en düşük miktar olan 1-3 porsiyon şikkını tercih etmiştir. Bu sonuçlardan da anlaşılacağı üzere haftalık sebze tüketim miktarı okul öncesi çağındaki bir çocuk için oldukça düşük miktarlarda seyretmektedir. Oysaki uzmanlara göre okul öncesi çağındaki bir çocuğun günlük ortalama sebzeler grubundan 3 porsiyon tüketmesi gerektiği belirtilmektedir (Ünver, 2004).

Bir başka soruda ise annelerden çocuklarının yemekten hoşlanmadığı sebzeleri en çoktan en aza doğru sıralamaları istenmiştir ve her bir annenin yazdığı beş seçenekte

pek çok sebzenin adının yazıldığı görülmüştür. Bu sebzelerin başında da pırasa, kabak, brokoli, bamyaya, karnabahar, lahana, sarımsak, soğan gelmektedir. Bu durum çocuklara uygulanan ‘sebze çizelgesi formunun’ sonuçları ile doğru orantılı sonuçlar vermiştir. Çünkü çocuklar da yemedikleri sebzeler olarak çoğunlukla annelerin yazdığı sebzeleri söylemiştir.

İkinci bölümde çocukların sebzeler konusunda tutumlarını öğrenmek amaçlı sorulara yönelik bulgular da yine çalışmayı destekler niteliktedir. Çünkü ‘çocuğunuzun sebzeler konusunda bir problemi olduğunu düşünüyor musunuz?’ sorusuna yalnızca iki veli (Ç5, Ç7) ‘hayır’ yanıtını verirken diğer tüm veliler ‘evet’ yanıtını vermiştir. Çocuklarının sebzelerle ilgili probleminin olmadığını düşünen velilerin yanıtları ise şöyledir: Ç5’in annesi ‘çocuğum, sebzelerin sağlıklı bir yaşam için faydalı ve gerekli olduğunu bildiğinden sebzeleri yiyor’ diyerek aslında sevdiğinden değil de bir tür zorunluluktan tükettiğini belirtmiştir. Ç7’nin annesi ise ‘hiç belli olmuyor, bazen severek yiyor bazen ağzına bile sürmez’ şeklinde açıklama yapıp ‘hayır’ yanıtını vermiştir.

‘Çocuğunuzun sebzeler konusunda tutumu hakkında ne düşünüyorsunuz?’ sorusuna ise annelerden dikkat çekici yanıtlar gelmiştir. A1, ‘sebzeleri yemesi için zorluyoruz’, A2, ‘sadece çiğ sebze tüketiyor, pişince yemiyor’, A3, ‘sebzeleri severek yemiyor daha çok et seviyor’ A4, ‘çocuğum kış sebzelerini yemiyor sadece yaz sebzelerinin bazılarını yiyor’ A6, ‘sebze yemeyi sevmiyor, sadece yemeğin suyunu ekmekle tüketiyor’, A8, ‘sebze yemekten hoşlanmıyor’, A9, ‘sebzelerin çoğunluğunu hiç sevmiyor, bazılarını ise et veya kıyma ile pişirse yiyor’, A10, ‘sebze yemeklerinin suyunu ekmekle tüketiyor, kesinlikle tanesinden yemiyor’ şeklinde ifadeler kullanmışlardır.

Çocuğunun sebzeler konusunda bir problemi olduğunu düşünen velilerin neden böyle düşündüklerine yönelik bulgular ise şöyledir. A1, ‘ailemizde et tüketimi sebze nazarın biraz daha fazla bir de çocuklukta sebzelerin yararlarını anlamıyor olmalarının faktör olduğunu düşünüyorum’, A2, ‘çünkü anne ve baba olarak sebze çok sevmiyoruz. Bu durumun çocuğumu etkilediğini düşünüyorum’, A3, ‘ablasının etkisinde kaldığını düşünüyorum, ablası severek tüketmiyor zorla yiyor aynısını kendisi de yapıyor’, A4, ‘sebze yemeklerini sıklıkla pişiriyorum, anne baba olarak sebze yemeklerini severiz ama çocuğumuz sebze yemeklerini sevmiyor dolayısıyla da pek tüketmiyor nedenini tam olarak bilmiyorum, A6, ‘ailemizde et ağırlıklı yemek yeme alışkanlığı var bundan olduğunu düşünüyorum’, A8, ‘evde yemek pişirmeye vaktim yok

dolayısıyla çocuğumla ilgilenemiyorum ve yemek konusunda müdahale edemiyorum ama çocuğumla evde sebze yemekleri yapabilirsem ve sebzelerin faydalarını anlatabilsem sebzeleri yiyeceğini düşünüyorum’, A9, ‘damak tadına uymadığını düşünüyorum çünkü bebekliğinden beri sevmiyor bazen gönülsüz yiyor’, A10, ‘baba da hemen hemen hiç sebze tüketmiyor ve bu nedenle evde daha çok et yemekleri pişiyor. Hem ailemizin beslenme alışkanlığı hem de babayı örnek almasının etken olduğunu düşünüyorum’ diye ifade etmişlerdir. Ağırlıklı olarak, aile beslenme alışkanlıklarının (daha çok et tüketilmesi, sıklıkla sebze yemeklerinin pişirilmemesi vb.), aile bireylerinin birinin ya da hepsinin sebze sevmemesi, olumsuz tepkiler göstermesi ve çocuğun da onları örnek alması, damak tadına uymadığından bebeklikten beri yememesi, çocukların sebzelerin faydalarını bilmemesi gibi nedenler göze çarpmaktadır.

Çocukların sebzelere yönelik bilgilerini kontrol etme amaçlı ‘Çocuklar İçin Sebze Çizelgesi (Ek 3)’ ilk olarak çocuklara uygulanmış ve bu forma yönelik bulgulardan oluşan tablolar aşağıda verilmiştir.

Tablo 3

Çocukların Tanımadıklarını Belirttikleri Sebzeler

Çocuk	Sebze										
	Bamya	Bezelye	Brokoli	Kabak	Karnabahar	Lahana	Pırasa	Sarımsak	Soğan	Turp	f- Çocuk
Ç1	ü		ü			ü				ü	4
Ç2	ü		ü		ü		ü			ü	5
Ç3	ü					ü	ü			ü	4
Ç4	ü										1
Ç5			ü	ü							2
Ç6	ü				ü						2
Ç7	ü		ü		ü		ü	ü	ü		6
Ç8											0
Ç9											0
Ç10	ü			ü							2
f- Sebze	7	0	4	2	3	2	3	1	1	3	

Tablo 3 incelendiğinde en çok ($f=7$) bamyanın, ardından da brokolinin ($f=4$) tanınmayan sebze olarak belirtildiği dikkat çekmektedir. Bezelyenin ise tüm çocuklar

tarafından tanındığı görülmektedir. Çocukların tanımadıkları sebze sayıları incelendiğinde ise Ç8 ve Ç9'un tüm sebzeleri tanıdığı, Ç2 ve Ç7'nin tanımadıkları sebze sayısının ($f=5$) en fazla olan çocuklar olduğu görülmektedir.

Tablo 4

Çocukların Adlandıramadıklarını Belirttikleri Sebzeler

Çocuk	Sebze										f- Çocuk
	Bamya	Bezelye	Brokoli	Kabak	Karnabahar	Lahana	Pırasa	Sarımsak	Soğan	Turp	
Ç1	ü		ü			ü				ü	4
Ç2	ü		ü	ü	ü		ü			ü	6
Ç3	ü					ü	ü	ü		ü	5
Ç4	ü										1
Ç5	ü		ü	ü							3
Ç6	ü	ü			ü	ü	ü	ü		ü	7
Ç7	ü	ü	ü		ü		ü			ü	6
Ç8											0
Ç9											0
Ç10	ü		ü	ü	ü	ü					5
f- Sebze	8	2	5	3	4	4	4	2	0	5	

Tablo 4 incelendiğinde en çok ($f=8$) bamyanın, ardından da brokoli ve turpun ($f=5$) adlandırılmayan sebze olarak belirtildiği dikkat çekmektedir. Soğanın ise tüm çocuklar tarafından adlandırılabilirdiği görülmektedir. Çocukların adlandıramadıkları sebze sayıları incelendiğinde ise yine Ç8 ve Ç9'un tüm sebzeleri adlandırabildiği, Ç6 ($f=7$) ve Ç2 ($f=6$)'nin ise adlandıramadıkları sebze sayılarının en fazla olan çocuklar olduğu görülmektedir.

Tablo 5

Çocukların Yemediklerini Belirttikleri Sebzeler

Çocuk	Sebze											
	Bamya	Bezelye	Brokoli	Kabak	Karnabahar	Lahana	Pırasa	Sarımsak	Soğan	Turp	J-	Çocuk
Ç1	ü		ü	ü		ü	ü	ü	ü	ü		8
Ç2	ü		ü	ü	ü		ü			ü		6
Ç3						ü				ü		2
Ç4							ü					1
Ç5	ü		ü	ü		ü						4
Ç6	ü						ü			ü		3
Ç7	ü				ü							2
Ç8			ü	ü			ü					3
Ç9				ü				ü	ü			3
Ç10				ü			ü			ü		3
f- Sebze	5	0	4	6	2	3	6	2	2	5		

Tablo 5 incelendiğinde en çok ($f=6$) kabak ve pırasanın çocukların yemediklerini belirttikleri sebzeler oldukları dikkat çekmektedir. Bezelyenin ise tüm çocuklar tarafından yendiği görülmektedir. Çocukların yemedikleri sebze sayıları incelendiğinde tüm çocukların en az bir sebzeyi yemediği, Ç1 ($f=8$) ve Ç2 ($f=6$)'nin ise yemedikleri sebze sayılarının en fazla olan çocuklar olduğu görülmektedir.

Proje çalışmasının başlangıç aşaması olan konu ağı çocuklara; sebze deyince aklınıza ne geliyor?, sebzeler nasıl üretilir?, sebzelerin çeşitleri nelerdir?, sebzelerin yararları nelerdir?, sağlıklı beslenme nedir?, sağlıklı beslenmek için hangi besinleri tüketmeliyiz?, sebzeler nasıl tüketilir/sebzelerle neler yapılır?, sebze tüketmek önemli midir/tüketmezsek ne olur? soruları sorulup oluşturulmuştur.

Çocukların cevaplarından oluşan bulgular şu şekilde gruplandırılmıştır:

Sebze deyince aklınıza ne geliyor? (sebzelerin çeşitleri nelerdir?, sebzeler nasıl üretilir?, sebzeler nasıl tüketilir/sebzelerle neler yapılır?): Sebze deyince aklınıza ne geliyor sorusuna çocuklardan; yemek, bahçe, vitamin gibi cevaplar alınmıştır. Sebze çeşitleri nelerdir sorusuna pek çok sebze adını söylemelerinin yanında kavun, karpuz, portakal, elma, kivi, çilek, armut, erik gibi meyvelerin adını da vermişlerdir. Ayrıca çocuklar mantarı da sebze olarak belirtmişlerdir. Sebzeler nasıl üretilir sorusuna çok genel olarak tarladan, pazardan, köyden, topraktan, manavdan diyenlerin yanı sıra ağaçlardan diyen çocuklar da olmuştur. Bu durum, çocukların hem meyve sebze ayrımını yapamadıklarını hem de sebzelerin üretim aşamalarıyla ilgili fazla bir bilgiye sahip olmadıklarını gösteren bulgular olmuştur. Sebzeler nasıl tüketilir/sebzelerle neler yapılır sorusuna ise yemek yapılır diyerek özellikle içinde et ve kıyma olan birkaç yemek (patlıcanlı köfte, kıymalı karnabahar) adı söylemişlerdir.

Sağlıklı beslenme nedir? (sebzelerin yararları nelerdir?, sağlıklı beslenmek için hangi besinleri tüketmeliyiz?, sebze tüketmek önemli midir/tüketmezsek ne olur?): Sağlıklı beslenme nedir sorusuna cevap olarak çocuklar sadece bazı besin adlarını (et, balık, tavuk, yumurta, süt, sebze, meyve) belirterek bunları tüketmemiz gerektiğini söylemişlerdir. Çocuklar, sebzelerin yararları nelerdir sorusuna ‘hasta olmayız, sağlıklı oluruz, güçlü oluruz, büyümemizi sağlar’ gibi cevaplar vermiştir. Sağlıklı beslenmek için hangi besinleri tüketmeliyiz sorusuna yönelik çocuklar çeşitli gıda maddelerini (et, balık, tavuk, yumurta, süt, sebze, meyve vb.) söylemelerinin yanında sağlığa zararlı gıdaları (patates kızartması, hamburger vb.) da ifade etmişlerdir. Bu durum çocukların sağlıklı beslenme konusunda eksikliklerinin olduğunu gösteren bir bulgu olmuştur. Sebze tüketmek önemli midir sorusuna çocuklar hep bir ağızdan ‘evet’ cevabını vermişlerdir. Tüketmezsek ne olur sorusuna ise çocuklar ‘hasta oluruz, sağlıklı ve güçlü olamayız, büyüyemeyiz’ gibi cevaplar vermiştir.

Çocuklara yöneltilen soruların ardından çocukların sebzelerle ilgili merak ettikleri soruları yazdırdığı bir soru listesi hazırlanmıştır. Çocuklara bu soru listesine yazdırdıkları soruları alan ziyaretinde tanışacakları uzmana sorup öğrenebilecekleri söylenmiştir. Ayrıca soru listesinin sınıf duvarında asılı kalacağı ve merak ettikleri soruları her zaman listeye yazdırabilecekleri bildirilmiştir. Bunun sonucunda her geçen gün soru listesine çocukların yeni soruları öğretmen tarafından eklenmiştir.

Çocukların yazdırdığı sorulardan bazıları şöyledir:

- Dünyada toprak olmasaydı sebzeler nasıl yetişirdi?

- Dünyada yetişen en büyük sebze hangisi?
- Neden gri sebze yok?
- Dünyanın en parlak sebzesi hangisidir?
- Dünyadaki en küçük sebze hangisidir?
- Dünyada en çok yetişen sebze hangisidir?
- Sebzelerin renkleri nasıl oluşur?

Yapılan çalışmalarda okul öncesi çocuklarına yönelik açık uçlu ve kaliteli sorular yöneltildiğinde çocukların soru sorma ve bilimsel süreç becerilerinin geliştiği gözlenmiştir (Chin ve Kayalvizhi, 2002; Branscombe ve arkadaşları, 2003; Hill, Stremmel ve Fu, 2005; Pehlivanlar ve Şahin, 2006; Yılmaz, Beyazkürk ve Anlık, 2006; Elmas, 2007; Wong ve arkadaşları, 2010; Şahin, Güven ve Yurdatapan, 2011; Yalçın ve Tekbıyık, 2013; Arıkan ve Kimzan, 2016). Bu proje çalışmasında da başlama, geliştirme ve sonlandırma aşamalarında hem araştırmacı açık uçlu sorular sormuş, hem de çocuklardan soru sormaları istenmiştir. Böylece çocukların merak duygularından doğan ilginç sorular sordukları gözlenmiştir. Bu durum, yukarıda belirtilen çalışmalarla bu çalışmanın paralellik gösterdiğini ortaya koymaktadır.

Proje çalışmasının başlangıç aşamasında çocukların öğrendikleri ve ilerleyen aşamalarda öğrenecekleri bilgileri aileleriyle paylaşmaları ve merak ettikleri soruların cevapları üzerinde evde konuşmaları için çocuklar teşvik edilmiştir. Böylece ailelerle işbirliği halinde proje çalışmalarının yürütülmesi amaçlanmıştır. Bu sayede ailelerden çalışmadaki etkinlikleri yönlendirecek geri dönütler alınmıştır. Örneğin A1 ‘çocuğum sürekli sebzelerle ilgili çizgi filmler izletmemi istiyor’, A3 ‘pazarda, manavda, markette çocuğum sürekli anne bu sebze mi meyve mi diye soruyor’, A5 ‘yedikleri arasında hangi sebzeler varsa mutlaka yararları neler diye soruyor’, A10 ‘babası pek sebze tüketmiyor o da babasına sebzeler çok faydalı yemelisin diye devamlı konuşuyor’, şeklinde ifadeler kullanmışlardır.

Eğitimin en iyi şekilde amacına ulaşabilmesi, okul-aile işbirliğine bağlıdır. Çünkü eğitim öncelikle ailede başlar. Proje yaklaşımı da aile katılımını oldukça önemseyen bir yapıya sahip olduğundan bu çalışmanın her aşamasında (yukarıda da bahsedildiği üzere) aile katılımına yer verilmiştir ve bu konuda yukarıda yer alan bulgular aile katılımının önemini vurgular niteliktedir.

4.2. Proje Çalışmasının İkinci (Geliştirme) Aşamasına Yönelik Bulgular

İkinci aşamada, çocuklar sebzelerle ilgili kitaplar, albümler, kartlar vb. Materyalleri incelemişlerdir. Çocuklar bu kaynaklara ilgi göstermişler ve bir süre incelemişlerdir. Ayrıca çocuklar, sebzelerle ilgili pek çok çizgi film izlemişlerdir. Bunun sonucunda çocuklarda çeşitli farkındalıklar oluşmuştur. Örneğin, bir hikaye kitabında ketçabın zararlı olduğuna dair geçen bilgi çocukların ilgisini çekmiş ve bunun üzerine Ç2 ‘annem de ketçap almıyor ama o bize domatesten ketçap yapıyor’ demiştir. Bir çizgi filmde ise ‘bolluk’ kelimesi çok kullanılınca Ç4’ün ‘öğretmenim bolluk ne demek’ diye sorması üzerine; öğretmen, ‘sebzelerin o yıl çok yetişmesi’ şeklinde açıklama yapması gerekmiştir. Çocukların materyallere yönelik pek çok soru sorması üzerine öğretmen, bazı soruları uzmana sormak üzere sınıf duvarında asılı olan soru listesine eklemiştir. Bu soruların bazıları şunlardır:

- Tohum nasıl oluşur?
- Sebzelerin tatları nasıl oluşur?
- Havuç bizim iyi görmemizi nasıl sağlar?
- Patates kızartması zararlı mı?
- Sebze çorbası nasıl yapılır?
- Toprağın altında hangi sebzeler yetişir?
- Mantar sebze midir?



Fotoğraf 1. Kaynak incelemesi yapan çocuklar

Çocukların yeni bilgiler (kavramlar, düşünceler, görüşler, yapılar, hikayeler vb.) öğrenmelerine destek olmak proje çalışmalarının amaçları arasındadır. Çocuklar proje çalışmaları süresince incelemeler yaparak, araştırarak, tartışarak yeni bilgiler edinmektedirler. Proje yaklaşımının uygulama aşamalarında çocukların gözlem yapma, dinleme, görsel okuma, resimlere bakma, deneyleri izleme ve olayları inceleme gibi becerilerinin geliştiği gözlenmiştir (Blumenfeld vd. 1991, Katz ve Chard 2000, Temel vd. 2005, Elmas 2007: Akt. Dizman Özasan, 2010). Bu çalışmanın da yukarıdaki literatürde yer alan çalışmalarla uyum göstermesi çalışmayı güçlü kılmaktadır.

Bir diğer etkinlik olarak, Çukurova Üniversitesi Ziraat Fakültesi Bahçe Bitkileri Bölümü'nün sebze bahçelerine alan gezisi yapılmıştır. Ziraat mühendisi çocukların alan gezisi sırasında sordukları soruları yanıtlamanın dışında çocukları sağlıklı beslenme, sebzeler, sebzelerin yararları, nasıl yetiştirildikleri, vb. konularda bilgilendirmiş ve çocukların soru listesindeki sorularını yanıtlamıştır.



Fotoğraf 2. Alan gezisi yapan çocuklar



Fotoğraf 3. Alan gezisi yapan çocuklar



Fotoğraf 4. Alan gezisi yapan çocuklar



Fotoğraf 5. Alan gezisi yapan çocuklar

Uzman eşliğinde çocuklar sebze seralarını ve bahçelerini gezmişlerdir. Bunu yaparken önce sebzelerin fide hallerini tanıtmış ardından olgunlaşmış sebzeleri toplamaya kadar olan tüm aşamaları çocuklara anlatmıştır. Bu sırada çocukların o anda aklına gelen soruları da onların anlayacağı şekilde yanıtlamıştır. Gezinin bitiminde

çocuklar, soru listesinde biriktirdikleri soruları uzmana sorup meraklarını giderme fırsatını yakalamışlardır. Çocukların soruları bitince uzman ek olarak çocuklara sağlıklı ve dengeli beslenme, büyüme, protein, kalsiyum, vitamin gibi vücudun ihtiyacı olan maddeler ve bu maddelerin en çok hangi besinlerde olduğu gibi konularda da bilgiler vermiştir.



Fotoğraf 6. Uzman, çocukları bilgilendirip sorularını cevaplıyor

Gezi dönüşünde çocuklarla edindikleri bilgi ve deneyimleri gözlemlemek amacıyla sohbet edilmiştir. Öğretmen, sebzelerin yararları nelerdir diye sormuştur ve Ç2 ‘karnımızı doyurmak, oksijen vermek’, Ç4 ‘bol bol sebze yersek çok güzel saçlarımız, kirpiklerimiz ve tırnaklarımız olur’, Ç6 ‘güzel bir kız ya da yakışıklı bir erkek olmak için çok sebze yemeliyiz’, Ç7 ‘çok iyi gören gözlerimiz olur’, Ç8 ‘boyumuz uzar’, Ç9 ‘okulda daha başarılı oluruz’, Ç10 ‘şişko olmadan büyürüz’, şeklinde cevaplar vermişlerdir. Sebzeler nasıl üretiliyormuş (tohum nasıl oluşur) çocuklar şeklinde sorulan soruya ise Ç8 ‘arılar, kelebekler çiçek tozlarını taşıyor ve sebzeler oluşur’ ifadesini kullanmıştır. Ayrıca Ç5 ‘bitkilerin suya, havaya, güneş ışığına ihtiyaçları vardır’ derken, Ç3 ‘bitkilerin evlerine de sera denir onun içinde büyürler’ demiştir. Çocuklar mantar meyve mi yoksa sebze mi sorusuna ise Ç1 ‘ikisi de değilmiş onun başka bir ailesi varmış’ şeklinde cevap vermiştir. Çocuklar bazı sorulara da hep bir ağızdan yanıt vermişlerdir; örneğin ‘dünyada yetişen en büyük sebze kabak, en

küçük sebze acı biberler, cherry domatesler; dünyanın en parlak sebzesine patlıcan; en çok yetişen sebzesine domates demişler ve patates kızartması sağlığa zararlıdır' şeklinde ifadeler kullanmışlardır.

Obalı (2009), okul öncesi eğitimi almakta olan altı yaş grubu çocuklara proje yaklaşımı kullanılarak verilen beslenme eğitiminin, çocukların beslenme bilgi düzeyine olan etkisini belirlemek amacıyla yaptığı çalışmanın sonuçlarına göre, proje yaklaşımı kullanılarak verilen eğitimle, deney grubu çocukları kontrol grubu çocuklarına oranla besin gruplarına ilişkin bilgi düzeylerinde olumlu gelişmeler olduğunu ortaya koymuştur. Ayrıca elde edilen bir diğer sonuç olarak proje yaklaşımı ile planlanan ve uygulanan beslenme eğitiminin geleneksel yöntemle göre okul öncesi dönemde öğrenci başarısını arttırmada daha etkili olduğu saptanmıştır. Bu bakımdan düşünüldüğünde bu çalışmanın Obalı'nın çalışmasıyla aynı doğrultuda bulgulara sahip olduğu söylenebilir.

Ünver (2004) "Beş altı yaş okul öncesi dönemi çocukları için geliştirilecek, besin gruplarına yönelik beslenme eğitimi programlarının, çocukların beslenme bilgisi ve davranışlarına etkisi" isimli araştırma sonuçlarına göre, verilen eğitimle deney grubu çocukların kontrol grubu çocuklarına oranla, besin gruplarına ilişkin bilgi düzeyleri ve yemek yeme davranışlarında olumlu yönde gelişmeler olduğu ortaya konulmuştur. Bu sonucun yapılan çalışmanın sonuçlarıyla paralellik göstermesi çalışmayı güçlü kılmaktadır.

Alan gezisi sayesinde çocuklarda sebzelere yönelik farkındalık meydana gelmiştir çünkü hemen ertesi gün velilerden çok fazla dönütler alınmıştır. A1 'çocuğum resmen domatesleri, biberleri yani evde bulduğu tüm sebzeleri sanki hazine bulmuş gibi inceliyor', A2 'bize sürekli tohum, fide, sera gibi bitkilerle ilgili şeylerden bahsetti', A3 'sebzelerle ilgili konuşurken bize toprağın altında yetişen sebzelerden bahsedince babasıyla çok şaşırdık', A6 'sebzeyi zorla yedirmeye çalışırken çocuğum benden sebze çorbası istedi', A8 'sebzelerin renkleri nasıl oluşuyormuş anne dedi bende anlat bakalım nasılmış dedim ve o şöyle söyledi; sebzelerin içinde değişik renk maddeleri varmış ve güneşle ortaya çıkıyormuş, doğrusu ben bile bilmiyordum, çok şaşırdım' şeklinde ifadeler kullanmışlardır.

Çocuklar, alan gezileri sırasında yaparak yaşayarak öğrenme fırsatı yakaladıkları için öğrendikleri bilgiler de daha kalıcı olacaktır. Çocuklar gezilerde inceleme ve gözlemler yaparak merak duygularını giderir, arkadaşları ile işbirliği yapmayı, grupta beraber çalışmayı, sorumluluğunu yerine getirmeyi öğrenir ve yaratıcılıkları gelişir. Çünkü alan gezileri çocukların tüm gelişim alanlarını destekleyerek çok yönlü bir

eğitim ortamı sağlar. Tortop ve zek (2007)'in yaptığı çalışmada öğrencilere alan gezisinin etkili bir öğrenme ve eğlenceli bir eğitim ortamı sağladığı gözlenmiştir. Bu bulguları destekleyecek bir diğer çalışma da Yalçın ve Tekbıyık (2013)'ın GEMS (Great Explorations in Math and Science-Fen ve Matematikte Büyük Buluşlar) tabanlı etkinliklerle desteklenmiş, proje yaklaşımının öğrencilerin kavramsal gelişimlerine etkisini inceledikleri çalışmadır. Bu çalışmada alan gezileri sayesinde gerçek yaşam deneyimleri sağlanmış, bölgenin ve ailenin imkânlarından faydalanılarak çocukların bütün gelişim alanlarını destekleyecek öğrenme etkinlikleri düzenlenerek çocukların etkin katılımı sağlanmaya çalışılmıştır. Çocukların alan gezisinde, gözlem ve deneyimler yoluyla edindiği kavramları görüşme ve resimlerinde yansıttığı gözlenmiştir. Daha pek çok çalışma alan gezilerinin faydalarını ortaya koymuştur (Gennaro, 1981; Flexer ve Borun, 1984; McKenzie 1986; Bitgood, 1989; Beiers ve McRobbie, 1992; Orion ve Hofstein, 1994; Hutzel ve Goodman, 2004; DiEnno ve Hilton, 2005; Farmer vd., 2007; Sebasto ve Cavern, 2006: Akt: Tortop ve zek; 2013; Yılmaz, Beyazkürk ve Anlıak, 2006; Obalı, 2009; Arıkan ve Kimzan; 2016). Bu çalışmalara ait bulgular yapılan çalışmanın bulgularını destekler nitelikte olduğu için çalışmanın güçlü yanlarını ortaya çıkarmaktadır.



Fotoğraf 7. Çocuklar sebze figürleri yapıyorlar

Çocuklar, sanat etkinliği kapsamında sebze figürlü maskeler yapmışlardır. Ardından bu maskeleri kullanarak sebzelerle ilgili edindikleri bilgileri içselleştirmelerine yardımcı olacak doğaçlama çalışması yapmışlardır. Çocukların her biri istedikleri sebzenin maskesini takmış ve o sebzeyi arkadaşlarına tanıtip çeşitli öğütler vermişlerdir. Ayrıca çocuklar doğaçlamalarına duygularını da yansıtarak arkadaşlarıyla sosyal bir ortam oluşturmuşlardır.

Kurt (2007), okul öncesi eğitim kurumlarına devam eden beş-altı yaş çocuklarının sosyal uyum ve becerilerine proje yaklaşımli eğitim programlarının etkisinin incelenmesi amacıyla yaptığı araştırma sonucunda, proje yaklaşımli eğitim programlarının uygulandığı deney grubundaki çocukların sosyal uyum ve becerilerinde, Sosyal Uyum ve Beceri Ölçeği ile tüm alt faktörlerinde anlamlı bir farklılığın olduğunu gözlemlemiştir. Bu durum gerçekleştirilen çalışmanın bulgularını destekler niteliktedir.

Aşağıda bazı çocukların bireysel ve birlikte oluşturdukları doğaçlama repliklerine örnekler verilmiştir:

Ç1: DOMATES

Merhaba, ben domates! Her yemeğin içinde olurum, herkes beni çok sever, çok yumuşak bir sebzeyim, bebeklerin bile dişini ağrıtmam.

Ç3: LAHANA

Merhaba, ben lahana! Annelerimiz bizi sarma yaparlar bazen de turşu kurarlar.

Ç5: SARIMSAK

Merhaba, ben sarımsak! Biraz acıyım ama cacıkta çok süperim, mikroplara karşı beni bol bol yemenizi tavsiye ederim.

Ç6: BROKOLİ

Merhaba, ben brokoli! Çok sağlıklı olduğum için çocukları da sağlıklı yaparım, sakın adımı unutmayın brokoli. (Ç6, brokolinin adını ara ara unutuyordu o nedenle böyle bir replik seçtiğini söyledi.)

Ç8: PIRASA

Merhaba, ben pırasa! Çok uzun saçlı sebzeyim, ayrıca çok da sağlıklıyım, yeşil renkliyim. Bazı çocuklar beni yemeklerde havuçlu sever bazısı da havuçsuz.

Ç9: MISIR

Merhaba, ben mısır! Çok güzel saçlarım var, sarı renkliyim, güneş gibiyim. Patlayınca çok sever çocuklar kaynayınca da.

İKİ İYİ ARKADAŞ (SALATALIK VE KABAK) (Ç4-Ç8)

K: Salatalık arkadaşım neredesin?

S: Burdayım, sen neredesin?

K: Burdayım, hadi gel oynayalım!

S: Bahçeyi gezelim mi?

K: Olur, hem diğer sebze arkadaşlarımızı da görürüz!

S: Arkadaşım çiftçi geliyor!

K: Kaçalım!

S: Olamaz, çiftçi bizi yakaladı!

K: Sepetin kenarına kaçalım da bizi görmesin!

S: Hayırrr bizi yiyecek!

K: Sepetten zıplayıp kaçalım mı?

S: Hayır, kaçmayalım. Çünkü; çocuklar, anneleri ve babaları bizi yerlerse çok sağlıklı olurlar, hiç hastalanmazlar.

K: Aaaa bunu hiç düşünmemiştim! Doğru söylüyorsun arkadaşım bırakalım da bizi yesinler. (Hapur, hupur, hapur, hupur yeme sesleri duyulur)



Fotoğraf 8. Soğan maskesi ile doğaçlama yapan çocuk



Fotoğraf 9. Sebze maskeleriyle doğaçlama yapan çocuklar

Sanat etkinliği kapsamında; doğaçlama çalışmasında kullanılan maskeler üzerinde çocuklar değişiklikler (kesme, yapıştırma vb.) yaparak büyük bir sebze sepeti oluşturmuşlardır. Ardından elde ettikleri ürünü proje duvarında sergilemişlerdir. Böylece proje çalışması; çocukların temel becerilerini, gerçekleştirdikleri etkinlikler aracılığı ile ortaya koymalarına fırsatlar tanımıştır (Yılmaz, Beyazkürk ve Anlık, 2006).



Fotoğraf 10. Sebze sepetinin hazırlanma aşaması



Fotoğraf 11. Sebze sepeti

Başka bir sanat etkinliği kapsamında çocuklar oyun hamurlarından sebze figürleri oluşturmuştur. Sebzelerin gerçek renklerine uygun olmaları için çocuklar hamurları karıştırarak farklı renkler elde etmişlerdir. Bu arada çocuklarla ana renkler, ara renkler ve renklerin karışımlarından başka renkler elde etmeye yönelik çalışmalar yapılmıştır. Bunlarla beraber çocukların sebzeleri gerçek renk, boyut ve şekil özelliklerine uygun yaptıkları gözlenmiştir. Bu durum, Sarıtaş (2010) tarafından yapılan okul öncesi eğitim programını proje temelli etkinliklerle uyarlama çalışmasının sonuçlarıyla benzerlik göstermektedir. Çünkü bu çalışmanın sonuçları arasında çocukların özellikle renk, sayı, boyut, karşılaştırma, şekil, yön, konum, miktar, zaman, sıralama kavramlarının geliştiği görülmüştür.



Fotoğraf 12. Oyun hamurundan karnabahar yapan çocuk

Çocuklara Türkçe etkinliği kapsamında sebzelerle ilgili hikayeler anlatılmış, bilmeceler sorulmuş, tekerlemeler ve şiirler söylenmiştir. Bunlarla ilgili çocuklarla konuşulup onlara sorular sorulup cevaplar üzerinde tartışılmıştır. Ardından çocuklar hikayeler, bilmeceler, tekerlemeler, şiirler oluşturmuşlardır. Ayrıca çocuklar müzik etkinliği kapsamında sebzelerle ilgili şarkılar dinleyip ritim çalışmalarlarıyla şarkılar söylemiştir. Daha sonra çocuklar okuma yazmaya hazırlık etkinliği kapsamında sebzeler, sebzelerin faydaları, sağlıklı ve dengeli beslenmenin önemi, sebze yemeklerinin önemi, sebzeleri tanıma, sağlıklı ve dengeli beslenmek için yememiz gereken yiyecekler, manav, pazaryeri vb. ile ilgili çalışma sayfaları yapmışlardır. Böylece proje yaklaşımı ile Yıldız Bıçakçı (2009)'nın belirttiği gibi çocukların deneyim ve bilgilerini hikayeye dönüştürebilecekleri, dramatize edebilecekleri ve merak ettikleri soruları cevaplayabilecekleri bir ortamda çocuklar etkinlikleri gerçekleştirmişlerdir.



Fotoğraf 13. Çocuklarla ritim çalışması

Bu etkinlikler sonucunda çocukların öğrendikleri bilgilerin, hep beraber ve bireysel oluşturdukları hikayelere, bilmecelere, tekerlemelere ve şiirlere yansıdığı gözlenmiştir. Bu durumu destekler nitelikte; proje çalışmalarını sırasında çocukların proje konusuna dair deneyimlerini ve öğrendiklerini çevrelerindeki farklı kişiler ile paylaşmaları, edindikleri bilgileri hikayeye dönüştürmeleri ve canlandırmalar sırasında sözel ifadeler kullanmalarının çocukların dil gelişimine olumlu katkılar sağladığı pek çok çalışmada yer almıştır (Currie 2001, Dungi vd. 2002, Eybel 2003, Katz ve Chard 2000, Yıldız Bıçakçı 2009: Akt. Dizman Özasan, 2010).

Bunlara bazı örnekler aşağıda sunulmuştur:

SINIFÇA OLUŞTURULAN HİKAYE: SEBZE BAHÇELERİNE GİDİYORUZ

Minik Kalpler sınıfı bir gün sebze bahçelerine gitmişler. Onları bir bilim adamı karşılamış. Çocuklar bilim adamıyla seraları ve bahçeleri gezmişler, ona merak ettikleri her şeyi sormuşlar. O da bir güzel anlatmış çocuklara. Ardından başlamışlar sebze toplamaya. Sebzeleri o kadar sevmişler ki hemen yıkayıp yemeye başlamışlar. Tabi bu arada sepetlerini doldurmaya devam etmişler. Aradan epey bir zaman geçince

yorulduklarını fark etmişler ve kocaman çam ağaçlarının altına oturup dinlenmeye başlamışlar. Bu sırada onlarla tanışmak için bir de bilim kadını gelmiş. Çocuklar onunla da tanışmışlar ve birbirlerini çok sevmişler. Bilim kadını onlara sağlıklı ve dengeli beslenmeyi, bunun faydalarını, sebzelerin yararlarını anlatmış ve çocukların da merak edip sorduğu soruları cevaplamış. Daha sonra çocuklar ve öğretmenleri bilim adamı ve bilim kadınıyla vedalaşıp okullarına dönmüşler. Bu arada okula dönerken topladıkları sebzelerle neler yapabileceklerini düşünmüşler. Ç6 demiş ki salata yapalım, Ç8 de demiş ki sebze çorbası da yapabiliriz, Ç9 da sebzeli pizza yapalım, Ç5 ise patates salatası da yapabiliriz demiş. Okula vardıklarında çok acıktıklarını fark etmişler ve başlamışlar sebzeleri yıkamaya. Bir kısmıyla salata bir kısmıyla da çorba yapmışlar. Daha sonra kendilerinin toplayıp hazırladığı sebzelerle karınlarını bir güzel doyurmuşlar. O kadar çok sebze yemişler ki bol bol vitamin, mineral, kalsiyum, demir alıp mikroplara karşı güçlenmişler. Sağlıklı beslendikleri için hem kendileri hem öğretmenleri hem de anneleri çok mutlu olmuşlar.

BİREYSEL OLUŞTURULAN BİLMECELER

Ç1: Mor gövdeliyim, yeşil yapraklıyım. (Patlıcan)

Ç2: Çiçeğe benzer kendisi, yeşildir rengi. (Marul)

Ç3: Turuncudur dışı, sarıdır içi. (Bal kabağı)

Ç4: Yersek onu demir gibi oluruz. (Ispanak)

Ç5: Gövdesi yeşil, şapkası yeşil. (Yeşil biber)

Ç6: Yeraltında toplar. (Patates)

Ç7: Kırmızıdır, sakalları çok uzundur. (Turp)

Ç8: Yeşil şapkası var, kırmızı eteği var, içinde bir sürü vitamin var. (Domates)

Ç9: Gövdem turuncu, kuyruğum yeşil. (Havuç)

Ç10: Top gibidir kendi, mordur rengi. (Mor lahanaya)

BİREYSEL OLUŞTURULAN TEKERLEMELER

Ç2: MISIR

Uzun uzun saçlarım var

Sarı sarı tanelerim var

İster kaynat beni ister patlat beni

Mısırım çünkü

Ç4: BİBERLER

Yeşilim var

Kırmızım var

Acım var

Tatlım var

Ç5: DOMATES

Dom dom domates

İçi dolu çekirdek

Her yemekte ben varım

Çünkü çok lezzetliyim

Ç8: BEZELYE

Yuvarlanır tek tek

Bir kabuğun içinde

Aldım onu koydum tencereye

Pişirdim yedim seni bezelye

Ç9: HAVUÇ

Havucu çekersin topraktan

Yıkarsın bir güzel

Doğrarsın onu salataya

Yersin bir güzel

Çocukların evde tükettikleri sebze miktarlarını öğrenmeye yönelik anneler, bir hafta boyunca çocukların sabah-öğle-akşam öğünlerinde yedikleri sebze türlerini ve miktarlarını not almışlardır. Böylece hem annelerde çocukların sebzelere yönelik tutumlarına ve tüketimlerine dair bir farkındalık oluşmuş hem de öğretmen evdeki durumla alakalı bilgi edinmiştir. Bu çalışma sayesinde annelerin evde daha çok sebze yemekleri yapmaya yönelik çaba sarf ettikleri gözlenmiştir. Bunun sonucunda çocuklar da haftada en az 3-4 kez sebze veya sebzeli yemekler tüketmiştir. Ayrıca bazı anneler, bu çalışmadan önce sebze yemekleri yapma sıklıklarına dikkat etmediklerini bundan sonra dikkat edeceklerini ifade etmişlerdir. Bu çalışmaya ek olarak aileler evde çocuklarıyla birer sebze albümü oluşturup okula göndermişlerdir. Bu etkinlik sırasında aileler çocuklarının akademik gelişimlerini desteklemelerinin yanı sıra sebzelere

yönelik edindikleri bilgileri gözlemlemiş ve okulda yapılan çalışmalarının çocuklara katkılarına yönelik fikir edinmişlerdir. Ayrıca çocuklarına kendi bilgilerini de aktarma fırsatı bulduklarını ifade etmişlerdir. Okulda bu albümleri çocuklar arkadaşlarına tek tek gösterip nasıl yaptıklarını, albümdeki sebzelerin özelliklerini, faydalarını vb. bilgileri aktarmışlar ve proje duvarlarına asmışlardır.

Şallı ve diğerleri (2013)'nin geri dönüşüm kavramının kalıcılığını sağlamak amacıyla geliştirdikleri aile katımlı proje tabanlı programın 60-72 aylık çocuklara etkilerini incelemek için ön-test ve son-test kontrol gruplu deneysel araştırma modelini kullanarak yürüttükleri çalışmada çocuklar, aileleriyle sunumlar hazırlamışlar, süreç içinde bir canlandırma filmi çekmişlerdir. Araştırmanın sonucunda, aile katımlı proje tabanlı öğrenme yaklaşımıyla hazırlanan geri dönüşüm programına katılan deney grubundaki çocukların geri dönüşüm kavramı kazanımının, kontrol grubundakilere göre daha fazla geliştiği ve programın etkili olduğu bulunmuştur. Bu durum, çocukların etkili öğrenmelerinde aile katılımının önemli katkısı olduğunu, ev ve okul ortamındaki becerilerin tutarlı gelişim göstermesinde katkı sağladığı bulunmuştur. Bu çalışmanın bulguları ile yapılan çalışmanın bulguları benzerlik göstermektedir.



Fotoğraf 14. Çocukların anneleriyle evde yaptıkları sebze albümü örneği



Fotoğraf 15. Çocukların anneleriyle evde yaptıkları sebze albümü örneği

Çocuklar sebze hafıza kartlarını çizip boyayıp kesip oluşturarak oyun etkinliği gerçekleştirmişlerdir. Bu oyun sayesinde çocuklar hem sebzeleri tanıma hem de hafızalarını güçlendirme fırsatını yakalamışlardır. Ayrıca oldukça eğlenceli vakit geçirmişlerdir ve duygularını ifade edebilmişlerdir. Örneğin, oyun oynarken arkadaşlarının kart çekme anında heyecan yaratmak amaçlı ritim tutarak ses çıkarırken, aynı kartı bulan arkadaşlarını alkışlayıp bulamayanlara hep bir ağızdan üzüldüklerini belirten aaaa! ünlemini kullanmışlardır. Oyun sonunda her çocuk kazandığı kartları saymış ve en çok kart kazananadan en az kart kazanana doğru bir sıralama yapmışlardır. Bu etkinlik sayesinde çocukların farklı gelişim alanlarının (bilişsel, sosyal-duygusal, motor, dil) desteklendiği görülmüştür. Proje yaklaşımli programların çocukların hafıza, algılama ve problem çözme becerilerini geliştirmelerine katkı sağladığını belirten çalışmaların bulgularıyla (Greenwald ve Hand 1997, Kefi 2002, Temel vd. 2005: Akt: Dizman Özaslan, 2010) bu çalışmanın bulgularının benzerlik göstermesi çalışmayı güçlü kılmaktadır.



Fotoğraf 16. Çocuklar sebze hafıza kartları hazırlıyor



Fotoğraf 17. Çocukların hazırladığı sebze hafıza kartlarının tamamlanmış hali



Fotoğraf 18. Çocuklar sebze hafıza kartlarıyla oyun oynuyor

Bir diğer oyun etkinliği kapsamında sınıfa gerçek bezelyeler getirilmiştir. Çocuklar bezelye ayıklama yarışı yapmışlar ve sonunda her çocuk bezelye tanesini saymış ve en çok bezelye tanesine sahip çocuktan en az bezelye tanesine sahip çocuğa doğru bir sıralama yapmışlardır. Böylece çocuklar oyuncaklarla değil de gerçek materyallerle oyun oynadıkları için bu durum ilgilerini çekmiştir. Çocuklardan Ç6 ‘öğretmenim, bezelyeler aslında çok eğlenceli bir sebzeymiş’, Ç3 ‘ben de bundan sonra bol bol bezelye yiyeceğim şeklinde ifadeler kullanmışlardır.

Çeşitli etkinliklerin uygulama aşamalarında çocukların kendi aralarında sebzelerle ilgili ‘o toprağın altında yetişiyor, o üstünde yetişiyor, o sebzenin mor olanını da yapalım, yaprakları öyle olmaz böyle olur, biraz küçük yapsana o kadar büyük yapmamalısın gerçekte o kadar büyük değil çünkü’ şeklinde konuşmalar işitilmiştir. Çocukların konuşmalarının içerikleri, çocukların edindikleri bilgileri içselleştirdiklerini ispatlayan önemli bulgular olmuştur.

Warner ve Pam (2001), “Göl yaşamının incelenmesi” adlı proje çalışmasını ilkokul dönemi çocuklarıyla gerçekleştirerek proje çalışmasının çocukların sosyal gelişimlerine etkisini incelemiştir. Araştırma bulguları çocukların grupla birlikte hareket

etme, gruba liderlik etme, birlikte tartışarak sonuca ulaşma vb. becerilerinin olumlu yönde etkilendiğini ortaya çıkarmıştır. Çalışmanın bulgularının bu çalışmanın bulgularına uyumluluk göstermesi çalışmanın güçlü yanlarından birini daha ortaya çıkarmıştır.



Fotoğraf 19. Bezelye ayıklama yarışı yapan ocuklar



Fotoğraf 20. Ayıkladığı bezelye tanelerini sayan çocuk

Bu çalışmada, proje etkinlikleri sayesinde çocukların kullandıkları sınıf ortamları tek düze, sıkıcı olmaktan kurtulup bir oyun ortamı içinde çocukların hem eğlendiği hem de öğrendiği bir ortama dönüşmüştür. Winn (1995), Dede ve Yaman (2003), Aladağ (2005), Bayram ve Seloni (2014)'nin çalışmalarında da proje tabanlı öğrenme yaklaşımının uygulandığı sınıflarda eğitim alan çocukların, süreç boyunca çok eğlendikleri ve aktif olarak yapılan etkinliklere dahil oldukları gözlenmiştir. Bu çalışmanın bulguları da yukarıda adı geçen literatürdeki çalışmalarla uyumluluk göstermektedir.

Proje çalışmasında aile katılımına gönüllü annelerden bir tanesi çocuklara salata yapması için okula davet edilmiştir. Kendisi bu etkinlik için davet edildiğinde, etkinliğin çocuklara uygun olmadığını söylemiştir. Çünkü çocukların genellikle salatayı sevmediğini ve pek yemeyeceklerini düşündüğünü özellikle de kızının evde kesinlikle salata yemediğini dile getirmiştir. Ancak tüm bu olumsuz düşüncelerine rağmen anne, etkinliği gerçekleştirmek üzere okula gelmiştir. İlk olarak çocuklara sebzeleri (domates, salatalık, yeşil biber, kırmızı biber, maydanoz, nane, soğan, marul, havuç, turp, karnabahar) tek tek gösterip isimlerini sormuş ve çocukların cevaplarını dinlemiş,

gösterdiği sebzelerin faydalarını anlatmış ve ardından birlikte salata yapacaklarından bahsetmiştir. Salata yapımı esnasında çocuklar çok eğlendiler çünkü etkinliği yaparak yaşayarak uygulamak onlar için daha keyifli oldu. Bunun sonucunda da çocuklar hep birlikte hazırladıkları salatayı iştahla yemiş ve hatta çoğu tekrardan istemiştir. Tekrardan isteyen çocukların başında kendi kızını gören anne çok şaşırıp ve ‘gözlerime inanamıyorum, en başta projeden bahsettiğinizde yapılacak çalışmaların etkili olacağını düşünmüştüm ama kızımın gerçekten sebzelere yönelik tutumunda çok fazla değişiklik olacağını düşünmemiştim, yani 2. porsiyonu isteyince şok oldum çünkü kızımın sebzelere yönelik tutumu gerçekten değişmiş’ şeklinde konuşmuştur. Bu bulgular sayesinde okulda yürütülen çalışmaların etkisi hem araştırmacı hem de anne tarafından gözlenebilmiştir. Böylece Korkmaz ve Kaptan (2001)’in da çalışmasında belirttiği üzere bu çalışmanın da öğrenci performansı hakkında aileye, öğretmene ve okul yönetimine anlamlı bilgiler verdiği gözlenmiştir.



Fotoğraf 21. Salata malzemeleri



Fotoğraf 22. Salata yapan çocuklar



Fotoğraf 23. Hazırlanan salataları tatma zamanı

Salatalar yendikten sonra çocuklar büyük boy kartona salata yapımını gösteren bir poster hazırlamışlardır. Posterde sadece salataya konan sebzeler değil salata yapımında kullanılan rende, doğrama tahtası, bıçak gibi materyallerin yanı sıra tuz, yağ gibi salataya eklenen malzemelerin de yer alması çocukların salata yapımına yönelik bilgileri (hangi materyal ve malzemelerin kullanıldığı) içselleştirdiklerini gösteren bulgular olmuştur.

Şahin, Güven ve Yurdatapan (2011), okul öncesi dönemdeki çocukların bilimsel süreçleri kullanma düzeylerini proje tabanlı eğitim uygulamaları ile geliştirmek amacıyla okul öncesi çocuklarına yönelik Bilimsel Süreç Beceri Testi (BSBT) ve okul öncesi çocuklarına uygun fen projeleri geliştirmişlerdir. Uyguladıkları çalışmalarını sırasında proje posterleri ve sunumları projeyi yürüten araştırmacının kontrolünde okul öncesi çocuklara yaptırılmıştır. Sonuç olarak; poster hazırlandıktan sonra okul öncesi çocukların projelerin yapılışı ve sonucunu doğru şekilde verdikleri ve projeyi sahiplenerek içselleştirdikleri görülmüştür. Bu çalışmayla yapılan çalışma aynı bulgulara sahip olduğundan çalışmanın başka bir güçlü yanını ortaya koymuştur.



Fotoğraf 24. Salata posterini hazırlayan çocuklar



Fotoğraf 25. Hazırlanan salata posterleri

Proje çalışmasında aile katılımına gönüllü bir başka anne de sebze çorbası yapmak için okula davet edildi. Sınıfa gelen bu anne önce çocuklara sebzeleri (domates, kabak, patates, soğan, sarımsak, kırmızı biber, yeşil biber, maydanoz, havuç, ıspanak) tanıttı ve çorbayı nasıl yapacaklarını anlattı. Kendisi sebze çorbası yapmak konusunda olumsuz düşüncelere sahipti çünkü; böyle bir karışımı çocukların sevmeyeceğini düşünüyordu ancak tıpkı salatada olduğu gibi çocuklar çorbayı da büyük bir iştahla içtiler ve tekrar tekrar istediler. Çorba yapımında da çocuklar hem çok eğlendiler hem de yemeklerin yapımına yönelik bilgiler (yıkama, soyma, doğrama, pişirme vb.) edindiler. Ayrıca etkinliğin her aşamasında aktif görev aldılar. Dolayısıyla da kendilerine ait bir ürünü yemekten ayrı bir keyif aldılar. Öyle ki boşalan çorba kaselerini doldurmakta güçlük çeken anne, şaşkınlığını şöyle ifade etti: 'keşke fazla gelir deyip kullanmadığım sebzeleri de çorbaya ilave etseymişim çünkü çorba bittiği halde tekrardan isteyen çocuklara veremedim. Ama başta gerçekten içmeyeceklerini düşündüğümünden miktar olarak yeterli olur sanmışım. Gerçekten hayretler içindeyim hocam, çünkü benim çocuğum dahil pek çoğunun sebzeyi severek yemediklerini biliyorum ama şu aşamada yapılan çalışmaların ne kadar etkili olduğunu bizzat

gördüm'. Bu durum okulda yürütülen çalışmaların faydalarını ve gücünü bir kez daha ailelere ve öğretmene ispatlamış olup hem de proje çalışmalarının günlük yaşam ile bütünleştirilmesi ile proje çalışmasındaki kazanımlar gün içerisinde de devam ettirilmiştir (Memişoğlu 2008). Ayrıca çocuklar salata ve çorba yapımı etkinliklerinde yemek yapmayı deneyimleme fırsatı yakalamışlar ve bu durum onların öğrendikleri bilgilerin kalıcılığını pekiştirmelerine yardımcı olmuştur.



Fotoğraf 26. Sebze çorbası malzemeleri



Fotoğraf 27. Sebze orbasının pişme aşaması



Fotoğraf 28. Hazırlanan sebze çorbalarını tatma zamanı

Çorbalar içildikten sonra çorba yapımını gösteren bir poster çocuklar tarafından büyük boy kartona hazırlandı. Çocuklar hep beraber çorba yapımını anlatan posteri keyifle hazırladılar. Yine posterde çorba için kullanılan sebzelerin yanı sıra, bunun için gerekli mutfak araç-gereçlerini ve çorbaya eklenen diğer malzemeleri de (yağ, salça, tuz) resmettiler. Bu bulgular çocukların etkinliğe bir bütün olarak baktıklarını (sadece sebzelerle ilgilenmediklerini) dolayısı ile de her aşamaya yönelik bilgileri içselleştirdiklerini bir kez daha göstermiş oldu.



Fotoğraf 29. Sebze çorbası posterini hazırlayan çocuklar



Fotoğraf 30. Hazırlanan sebze çorbası posterini

4.3. Proje Çalışmasının Üçüncü (Sonlandırma) Aşamasına Yönelik Bulgular

Başlangıç aşamasında oluşturulan konu ağı, soru listesi, fotolar vb. materyalleri çocuklar incelemiştir. Yapılan etkinlikler hakkında çocuklarla sohbet edilmiştir. Tekrardan soru cevap tekniğiyle çocukların öğrendiği bilgilerin de eklendiği yeni bir konu ağı oluşturulmuştur. Böylece çocukların o ana kadar öğrenmiş olduğu bilgiler gözden geçirilip pekiştirilmiştir.

Proje çalışmasının sonlandırma aşamasında konu ağı çocuklara tekrardan; sebze deyince aklınıza ne geliyor?, sebzeler nasıl üretilir?, sebzelerin çeşitleri nelerdir?, sebzelerin yararları nelerdir?, sağlıklı beslenme nedir?, sağlıklı beslenmek için hangi besinleri tüketmeliyiz?, sebzeler nasıl tüketilir/sebzelerle neler yapılır?, sebze tüketmek önemli midir/tüketmezsek ne olur? soruları sorulup oluşturulmuştur. Son oluşturulan konu ağı ile ilk oluşturulan konu ağı karşılaştırıldığında şu bulgular dikkat çekmiştir:

Çocukların cevaplarından oluşan bulgular şu şekilde gruplandırılmıştır:

Sebze deyince aklınıza ne geliyor? (sebzelerin çeşitleri nelerdir?, sebzeler nasıl üretilir?, sebzeler nasıl tüketilir/sebzelerle neler yapılır?): Tekrardan oluşturulan

konu ağında, sebze deyince aklınıza ne geliyor sorusuna çocuklardan; ilkinde güçlenmek, sağlıklı büyümek, yemek, bahçe, vitamin gibi genel cevaplar alınmıştır. Ancak ikincisinde ‘kemiklerimiz, dişlerimiz, saçlarımız, tırnaklarımız, kalbimiz, beynimiz güçlenir’, ‘mikroplara karşı güçleniriz’, ‘şişko olmadan büyürüz’, ‘okulda daha başarılı oluruz’, ‘kanlanırız’ gibi daha ayrıntılı cevaplar alınmıştır. Birinci konu ağında sebze çeşitleri nelerdir sorusuna pek çok sebze adını söylemelerinin yanında kavun, karpuz, portakal, elma, kivi, çilek, armut, erik gibi meyvelerin adını da vermişlerdir. Oysa ikincide kesinlikle meyve isimleri söylenmemiştir. Bunun yanı sıra çocukların söyledikleri sebze isimlerinin arasında ‘semizotu, ekşi kulak, bebek havuçlar, yer elması, enginar’ gibi sebzelerin de olması onların sebzeler konusunda daha detaycı olduklarını gösteren bulgular olarak dikkat çekmiştir. Ayrıca çocuklar mantarın sebze olmadığını kendileri hatırlatmıştır. İlk uygulamada sebzeler nasıl üretilir sorusuna çok genel olarak tarladan, pazardan, köyden, topraktan, manavdan diyenlerin yanı sıra ağaçlardan diyen çocuklar da olmuştur. Ancak ikincide çocuklar; ‘arılar, kelebekler çiçek tozlarını taşıyor ve sebzeler oluşuyor (prof. döllenenmeyi anlatmıştı)’, ‘bitkilerin evlerine sera denir orda büyürler’, ‘tohumlardan fideler oluşuyor sonra da sebze verir’, ‘sebzeler hava, su, güneş ışığı alarak büyürler’ şeklinde ifadeler kullanmışlardır. Ayrıca, sebzeler ağaçlarda yetişir dememelerinin yanı sıra ‘toprak altında yetişen sebzeler, toprak üstünde yetişen sebzeler’ gibi daha detaylı açıklamalarda bulduklarını saptanmıştır. Bu durum, çocukların hem meyve sebze ayırımını proje çalışmasının uygulamalarının sonucunda yapabildiklerini hem de sebzelerin üretim aşamalarıyla ilgili daha fazla bilgi edindiklerini gösteren önemli bulguları oluşturmuştur. Sebzeler nasıl tüketilir/sebzelerle neler yapılır sorusuna ise birinci kavram haritasında yüzeysel olarak ‘yemek yapılır’ diyerek özellikle içinde et ve kıyma olan birkaç yemek (patlıcanlı köfte, kıymalı karnabahar, vb.) adı söylemişlerdir. Fakat ikinci kavram haritasında saydıkları yiyeceklerin yanında ‘kabak tatlısı, salata, cacık, sebze çorbası, kebabın yanında yenen pişmiş soğan vb. garnitürleri’ de eklemişlerdir. Bu bulgular çocukların, sebzelerin tüketim şekillerine yönelik yelpazelerinin genişlediğini göstermesi açısından önem arz etmiştir. Ayrıca çocukların ‘pişmiş tüketilen sebzeler ve çiğ tüketilen sebzeler’ olarak ayırım yaptıkları gözlenmiştir. Örnek olarak da kahvaltıda pişmemiş domates salatalık yediklerini ya da salatada cacıkta çiğ sebze tükettiklerini ama yemeklerde, çorbalarda, pilavlarda, böreklerde pişmiş sebzeleri yediklerini anlatan konuşmalara tanık olunmuştur.

Sağlıklı beslenme nedir? (sebzelerin yararları nelerdir?, sağlıklı beslenmek için hangi besinleri tüketmeliyiz?, sebze tüketmek önemli midir/tüketmezsek ne olur?): Sağlıklı beslenme nedir sorusuna cevap olarak çocuklar, birinci konu ağını oluştururken sadece bazı besin adlarını (et, balık, tavuk, yumurta, süt, sebze, meyve) belirterek bunları tüketmemiz gerektiğini söylemişlerdir. Oysa ikinci uygulamada çocuklar, ‘dengeli beslenmek’, ‘her şeyden azar azar yemek’, ‘zararlı yiyecekleri yememek’ gibi açıklamalar yapmışlardır. İlkinde çocuklar, sebzelerin yararları nelerdir sorusuna ‘hasta olmayız, sağlıklı oluruz, güçlü oluruz, büyümemizi sağlar, çok hızlı koşarız, dişlerimiz gelişir’ gibi daha genel cevaplar verirken ikincide ‘domates kanımızı fazlalaştırır’, ‘soğan gözlerimizi temizler’, ‘havuç yersek iyi görürüz’, ‘ıspanak yersek güçleniriz’ şeklinde sebzelerin bire bir faydalarını ifade etmişlerdir. Bu durum çocukların sebzelere yönelik bilgilerindeki artışı direkt gösteren bulgular olmuştur. Birinci uygulamada, sağlıklı beslenmek için hangi besinleri tüketmeliyiz sorusuna yönelik çocuklar çeşitli gıda maddelerini (et, balık, tavuk, yumurta, süt, sebze, meyve vb.) söylemelerinin yanında sağlığa zararlı gıdaları (patates kızartması, hamburger vb.) da ifade etmişlerdir. Ancak ikinci uygulamada çocuklar, ‘patates kızartmasının zararlı olduğunu bunun yerine patates salatası ya da börek yiyebileceğimizi aynı şekilde hamburgerin de çok zararlı olduğunu ancak annemizin evde hazırlayacağı köftelerin daha sağlıklı olduğunu, ketçap yerine annelerimizin soslarını tüketmemizin daha sağlıklı olacağını’ ifade etmişlerdir. Bu durum çocukların sağlıklı beslenme konusunda eksikliklerinin büyük bir kısmının giderildiğini gösteren bir bulgu olmuştur. İlk kavram haritasında, sebze tüketmek önemli midir sorusuna çocuklar hep bir ağızdan ‘evet’ cevabını vermişlerdir. Tüketmezsek ne olur sorusuna ise çocuklar ‘hasta oluruz, sağlıklı ve güçlü olamayız, büyüyemeyiz, hızlı koşamayız, dişlerimiz çürür’ gibi cevaplar vermiştir. İkinci konu ağına ise şu ifadeler eklenmiştir; ‘organlarımız iyi çalışmaz, saçlarımız, dişlerimiz, cildimiz güzel olmaz, yaşlanırsınız, okula gidemeyiz, başarılı olamayız’. Bu bulgular çocukların sağlıklı beslenme, sebzelerin yararları, sebze tüketmezsek neler olacağı konusunda daha detaylı düşünmeye başladıklarını, bu durumlara yönelik farkındalıklarının oluştuğunu göstermiştir.

Chin ve Kayavizhi (2002), Güven, Zembat ve Şahin (2004), Yılmaz, Beyazkürk ve Anlıak (2006), Aral, Kandır, Ayhan ve Yaşar (2010), Sarıtaş (2010), Şahin, Güven ve Yurdatapan (2011), Angın (2013), Şallı ve diğerleri (2013), Yalçın ve Tekbıyık (2013), Bayram ve Seloni (2014), Arıkan ve Kimzan (2016)’nın çalışmalarının sonuçlarına bakıldığında proje çalışmalarının çocukların kavram gelişimi, düşünme ve

soru sorma becerilerini geliştirdiğini ortaya koymaktadır. Bu çalışmada gerçekleştirilen etkinliklerden edinilen bulgular da bu çalışmalarla uyumluluk göstermektedir.

Projenin sonlandırma aşamasında çoktan seçmeli ve yarı yapılandırılmış sorular içeren ve iki bölümden oluşan ‘Çocukların Sebzelere İlişkin Tutumlarına Yönelik Bilgi Formu’ (Ek 2) son olarak annelere uygulanmış ve şu bulgular elde edilmiştir:

Birinci bölümde annelerden altısı (süt ve türevleri, et ve yumurta, sebzeler, meyveler, kuru baklagiller, ekmek ve tahıl grubu) besin grubu arasından çocuklarının tüketim sıklıklarına göre en çoktan en aza doğru sıralama yapmaları istenmiştir. Birinci uygulamada sonuç olarak ‘sebzeler’ grubunun hiçbir çocuk tarafından birinci ve ikinci olarak tercih edilmediği saptanırken son uygulamada ‘sebzeler’ grubunun birinci sırada tercih edilmediği ancak ikinci ve üçüncü sıralara yükseldiği saptanmıştır. Sebzeleri iki kişinin (Ç4, Ç5) ikinci sıraya, üç kişinin (Ç1, Ç7, Ç10) üçüncü sıraya, üç kişinin (Ç2, Ç3, Ç9) dördüncü sıraya, iki kişinin (Ç6, Ç8) beşinci sıraya aldığı gözlenmiştir. İlk uygulamada çoğunluğun (Ç2, Ç3, Ç6, Ç9) ‘sebzeler’ grubunu son (altıncı) sırada tercih ettiği saptanmışken son uygulamada hiç kimsenin ‘sebzeler’ grubunu son sırada tercih ettiği saptanmamıştır. Bu bulgular, proje etkinliklerinin amacına ulaştığını destekler niteliktedir. Ayrıca yine altı kişinin (Ç1, Ç2, Ç3, Ç6, Ç7, Ç8) birinci sırada et ve yumurta grubunu, iki kişinin süt ve türevleri (Ç5, Ç10) grubunu, iki kişinin (Ç4, Ç9) meyveler grubunu işaretlediğinin gözlemlenmesi ise çocukların öncelikli olarak et ve türevlerinin ağırlıkta olduğu beslenme alışkanlıklarına devam ettiğini göstermiştir. Ardından da çocukların yine süt ve türevleri ile meyveleri daha çok tercih ettikleri saptanmıştır.

Çocukların haftalık kaç porsiyon sebze tükettiğini bulmaya yönelik soruya ilk uygulamada hiç kimsenin 7-9 porsiyon ile 10 ve üzeri porsiyon şıklarını işaretlememesi dikkat çekerken son uygulamada tam tersi olarak bu şıklarda tercihler gözlenirken en düşük şık olan 1-3 porsiyon hiç kimse tarafından işaretlenmemiştir. Beş kişi (Ç1, Ç2, Ç6, Ç7, Ç8) 4-6 porsiyon şikkını, dört kişi (Ç4, Ç5, Ç9, Ç10) 7-9 porsiyon şikkını, bir kişi (Ç3) 10 ve üzeri porsiyon şikkını işaretlemiştir. İlk uygulamada çoğunluk (Ç1, Ç2, Ç5, Ç6, Ç8) en düşük miktar olan 1-3 porsiyon şikkını tercih ederken son uygulamada hem 4-6 ve 7-9 porsiyon seçeneklerinde yoğunluk saptanmış hem de 10 ve üzeri porsiyon seçeneğinin de tercih edildiği gözlenmiştir. İlk ve son uygulama sonuçlarının karşılaştırılmasının ardından, haftalık sebze tüketim miktarı, araştırmaya katılan okul öncesi çağındaki çocuklar için artış göstermiştir. Bu bulgu, uzmanların okul öncesi

çağındaki çocukların ihtiyaç duydukları sebze tüketim miktarlarına ulaşılmasını destekler niteliktedir.

Bir başka soruda ise annelerden çocuklarının yemekten hoşlanmadığı sebzeleri en çoktan en aza doğru sıralamaları istenmiştir ve ilk uygulamada her bir annenin yazdığı beş seçenekte pek çok sebzenin adının yazıldığı görülmüştür. Son uygulamada ise bu bölümün çoğunlukla boş bırakıldığı saptanmıştır. Öyle ki A1, sebze adlarının sıralandığı alana şöyle bir not yazmıştır; ‘sizin uygulamanızdan sonra şuan tüm sebzelerden hoşlanıyor ve yiyor’. A10 ise ‘sebze yemeyi sevmiyordu; fakat şimdi hiç sebze seçmeden hepsini yiyor’ şeklinde açıklama yazmıştır. Diğer annelerden de bu bölümle ilgili buna benzer dönütler alınmıştır. Bazı anneler ise 2 ila 3 sebze adı sıralayabildiklerini çünkü çocuklarının tüketmek istemediği sebze çeşidinin oldukça azaldığını söylemişlerdir. Bu bulgular sayesinde çalışmanın amacıyla doğru orantılı sonuçlar ortaya konulmuştur.

Güneyli (1988) 4-6 yaş grubu çocuklarında beslenme alışkanlıklarını etkileyen faktörleri belirlemek üzere yaptığı çalışmada seçilen ve yenilmeyen yemeklerin başında sebzelerin (%49.1) geldiğini, Ünal (1995), 3-6 yaş grubu çocuğu olan anneler üzerinde yaptığı çalışmada çocukların seçtikleri yemeklerin başında %33.99 oran ile sebze yemeklerinin geldiğini, Şahin ve Filiz (1999)’ un çalışmasında çocukların çoğunluğunun (orta grup %43.24, büyük grup %52.63) sebze yemeklerini seçtiği yine Demirkaynak (2004)’ ün annelerin eğitim düzeylerine göre yaptığı çalışmasında da genel toplamda çocukların en çok yemediği besin grubunun sebzeler (%38.71) olduğu saptanmış ve yüksek okul mezunu annelerin çocuklarından %44.23’ünün sebzeleri, ortaokul mezunu annelerin çocuklarından ise %31.71’inin sebzeleri yemedikleri görülmüştür. Bu çalışmalarla yapılan çalışmanın bulguları uyumluluk göstermektedir.

Ünver (2004), 5-6 yaş okul öncesi çocukları ile yaptığı çalışmada, eğitim öncesinde çocukların günlük olarak sebze ürünlerinden üç porsiyon yeme durumları ile ilgili olarak, nadiren günlük üç porsiyon tüketiyor deney grubunda %56, kontrol grubunda %44’ iken, eğitim sonrasında nadiren seçeneğinin deney grubunda %12’ ye, kontrol grubunda %32’ ye düşmüş olduğu, eğitim öncesi sık sık sebze ürünlerinden günlük olarak üç porsiyon tüketiyor seçeneğinin oranı ise deney grubunda %8, kontrol grubunda %12 olurken, eğitim sonrasında deney grubunda %60’ a yükselirken, kontrol grubunda sadece %24’ e kadar yükselmiş olduğunu belirlemiştir. Yine Sümbül (2009), dört-altı yaş arası okul öncesi çocukları ile yaptığı çalışmada da eğitim sonrası

günlük sebze tüketiminin eğitim öncesi günlük sebze tüketimine göre arttığını gözlemlemiştir. Ayrıca eğitim sonrası beslenme bilgisinin, eğitim öncesi beslenme bilgisine oranla fazla olduğu gözlemlenmiştir. Bu sonuçlar yapılan çalışmayla paralellik göstererek çalışmayı güçlendirmektedir.

İkinci bölümde çocukların sebzeler konusunda tutumlarını öğrenmek amaçlı sorulara yönelik bulgular da yine çalışmayı destekler niteliktedir. Çünkü ‘çocuğunuzun sebzeler konusunda bir problemi olduğunu düşünüyor musunuz?’ sorusuna ilk uygulamada yalnızca iki anne (Ç5, Ç7) ‘hayır’ yanıtını verirken diğer tüm anneler ‘evet’ yanıtını vermiştir. Son uygulamada ise hiç kimse ‘evet’ yanıtını işaretlememiştir. Bu durum annelerin artık çocuklarının sebzelere karşı tutumlarının olumlu yönde olduğunu düşündüklerini gösteren bulgular olmuştur.

‘Çocuğunuzun sebzeler konusunda tutumu hakkında ne düşünüyorsunuz?’ sorusuna ise anneler; A1, ‘sebzeleri fazla sevmiyordu, uyguladığınız projeden sonra sebzeleri, oyuncak bebekleri gibi seviyor, anlatıyor ve yemek için istek duyuyor’, A2, ‘proje sonrasında çocuğum sebze yemeklerini de iştahla yemeye başladı. Uyarılarınızı dikkate alarak anne, baba ve abisi olarak sebzeler hakkında olumlu konuşmaya başladık ve bizler de daha çok tüketmeye çalışıyoruz. Böylece çocuğumuzun da sebzelere karşı tepkisinde olumlu yönde değişiklikler olduğunu fark ediyoruz’, A3, ‘şuanda çocuğum yediği her şeyi soruyor yani anne bu sebze mi diyor ve eğer değilse bana sebze veriyor. Kahvaltıda bile sebze istiyor. Domates, salatalık veriyorum, pişmiş sebzeler de istiyorum diyor. Hatta şuanda meyveden çok sebze tüketiyor diyebilirim’ A4, ‘çocuğum kış sebzeleri olan lahanaya, pırasa, karnabahar, brokoli vb. sebzeleri de pişirmemi istiyor. Çocuğumun sebzelere karşı tutumunda değişiklik olduğunu düşünüyorum’, A5, ‘sebzelerle ilgili çok sorunu yoktu ama yine de sebzelere ilgisi daha bir arttığını gözlemliyorum’, A6, ‘önceleri sadece yemeğin suyunu eklemekle tüketiyordu ama şimdi biraz biraz tanelerini de yemeye başladı. Ayrıca bizlere sürekli sebzelerin faydalarını anlatıyor’, A7, ‘çocuğum benden sebze yemekleri istiyor. Özellikle de salata istiyor her öğünde, bir de sebze çorbası. Sebzeleri daha istekli yemeye başladığını düşünüyorum’, A8, ‘çocuğumun sebzelere olan ilgisi çok arttı. Hatta yemekten hoşlanmadığı sebzeleri bile yemeye çalışıyor ve bizlere kendisi sebzelerin faydalarından bahsediyor’, A9, ‘çocuğum hoşlanmadığı sebzelere yönelik öneriler getiriyor ve birlikte farklı sebze yemekleri deniyoruz. Bu durum onu eğlendirdiğinden yemekleri de kendi yaptığını düşündüğü için sebzeleri sorunsuz yemeye başladı’, A10, ‘çocuğum bu sebze projesinden önce çok yemek seçiyordu dolayısıyla da aynı tür besleniyordu. Yeni tatlara

açık değildi. Şimdi çocuğumda büyük değişiklikler gözlemliyorum. Eskinin aksine benden sebze çorbaları pişirmemi istiyor, bazı sebzeleri de çiğ tüketiyor. Şimdi ne pişireceğim diye düşünmeden her yemeği yapabiliyorum. Yemek çeşitlerim çoğaldı. Çocuğum hem bütün sebzelerden faydalanıyor hem de sağlıklı besleniyor. Böylece ben de her anne gibi çok mutlu oluyorum. Teşekkürler öğretmenimize' şeklinde ifadeler kullanmışlardır.

Çocuğunun sebzeler konusunda bir problemi olduğunu düşünen veliye son uygulamada rastlanmamıştır. Bu durum ilk uygulamadaki bulgularla karşılaştırıldığında; 'ağırlıklı olarak aile beslenme alışkanlıklarının (daha çok et tüketilmesi, sıklıkla sebze yemeklerinin pişirilmemesi vb.) değiştiği, aile bireylerinin birinin ya da hepsinin sebzeyi sevmemesi, olumsuz tepkiler göstermesi ve çocuğun da onları örnek alması gibi durumların en aza indirilmesi, yemeklerin çocukların damak tadına uygun hale getirilmesi, çocukların sebzelerin faydalarını öğrenmesi, ailelerde sebze ağırlıklı beslenmeye yönelik farkındalığın oluşması' gibi proje çalışmasının amaçlarına ulaştığını destekleyen bulgular edinilmiştir.

Özcan (1979), beş-altı yaş okul öncesi dönemi çocukları için geliştirilen beslenme eğitimi programının çocukların beslenme bilgilerine ve yemek yeme durumlarına etkisini incelemek amacıyla yaptığı çalışmada en fazla sebze yemeklerinin artık bırakıldığı saptanmıştır. Çocukların evdeki sebze yemeklerini yememelerinin durumla ilişkili olabileceği vurgulanmış olup ayrıca anne ve babaların da sebze yemeyerek çocuklarına kötü beslenme alışkanlıkları kazandırdıkları belirtilmiştir.

Aygün (1994), beş-altı yaş okul öncesi dönemi çocukları için geliştirilecek beslenme eğitimi programlarının çocukların beslenme ile ilgili bilgi, tutum ve davranışlarına etkisini incelemek amacıyla yaptığı çalışmada verilen eğitimin etkisiyle süt, yoğurt, sebze ve meyve tüketiminde artış olduğu, sebzelerden en çok ıspanak, meyvelerden de portakal tüketimindeki artışın yüksek oranda olduğu belirlenmiştir. Ayrıca eğitim öncesi çocukların %58' i sebzeleri iyi tüketirken, eğitim sonrası bu oran %70' e çıkmış, çocukların sebzelerin ne olduğunu ve niçin sebze yemeleri gerektiğini daha iyi anladıklarını belirttikleri saptanmıştır.

Literatürde yer alan yukarıdaki çalışmaların bulguları ile bu çalışmanın bulguları uyumluluk gösterdiği için yapılan çalışmayı destekleyerek güçlü kılmaktadır.

Çocukların sebzelere yönelik bilgilerini kontrol etme amaçlı 'Çocuklar İçin Sebze Çizelgesi (Ek 3)' son olarak çocuklara uygulanmış ve bu forma yönelik bulgulardan oluşan tablolar aşağıda verilmiştir.

Tablo 6

Çocukların Tanımadıklarını Belirttikleri Sebzeler

Çocuk	Sebze										f-	Çocuk
	Bamya	Bezelye	Brokoli	Kabak	Karnabahar	Lahana	Pırasa	Sarımsak	Soğan	Turp		
Ç1												0
Ç2												0
Ç3												0
Ç4												0
Ç5			ü									1
Ç6												0
Ç7					ü							1
Ç8												0
Ç9												0
Ç10												0
f-												
Sebze	0	0	1	0	1	0	0	0	0	0		

Tablo 6 incelendiğinde ilk uygulama sonuçlarında en çok tanınmayan sebze olan bamyanın ($f=7$), son uygulama sonuçlarında bütün çocuklar ($f=0$) tarafından tanınıyor olduğu saptanmıştır. İkinci olarak da brokolinin ($f=4$) tanınmayan sebze olarak belirtildiği dikkat çekerken bu oran son uygulamada ($f=1$) oldukça düşmüştür. Bezelye, kabak, lahana, pırasa, sarımsak, soğan, turp ise tüm çocuklar tarafından tanınmaktadır. Çocukların tanımadıkları sebze sayıları incelendiğinde ise ilk uygulama sonuçlarında sadece Ç8 ve Ç9'un tüm sebzeleri tanıdığı gözlenirken son uygulamada bu sayı artmıştır (Ç1, Ç2, Ç3, Ç4, Ç6, Ç10). İlk uygulamada, Ç2 ve Ç7'nin tanımadıkları sebze sayısının ($f=5$) en fazla olan çocuklar olduğu bulunmuşken son uygulamada Ç2'nin tüm sebzeleri tanıdığı, Ç7'nin ise sadece karnabaharı tanımadığı gözlemlenmiştir.

Tablo 7

Çocukların Adlandıramadıklarını Belirttikleri Sebzeler

Çocuk \ Sebze	Sebze											f- Çocuk
	Bamya	Bezelye	Brokoli	Kabak	Karnabahar	Lahana	Pırasa	Sarımsak	Soğan	Turp	f-	
Ç1												0
Ç2												0
Ç3												0
Ç4												0
Ç5			ü									1
Ç6												0
Ç7					ü							1
Ç8												0
Ç9												0
Ç10												0
f- Sebze	0	0	1	0	1	0	0	0	0	0	0	

Tablo 7 incelendiğinde ilk uygulamada yine en çok bamya ($f=8$), ardından da brokoli ve turp ($f=5$) adlandırılmayan sebze olarak saptanırken son uygulamada bamya ve turpun tüm çocuklar tarafından adlandırılabilirdiği, brokolinin ise sadece bir çocuk (Ç5) tarafından adlandırılmadığı saptanmıştır. Ç7 ise karnabaharı adlandıramamaktadır. Bezelye, kabak, lahana, pırasa, sarımsak, soğan, turp ise tüm çocuklar tarafından adlandırılabilirdiği görülmektedir. Çocukların adlandıramadıkları sebze sayıları incelendiğinde ise ilk uygulamada yine Ç8 ve Ç9'un tüm sebzeleri adlandırabilirdiği gözlemlenirken son uygulamada bu sayı artmıştır (Ç1, Ç2, Ç3, Ç4, Ç6, Ç8, Ç10). İlk uygulamada Ç6 ($f=7$) ve Ç2 ($f=6$)'nin adlandıramadıkları sebze sayılarının en fazla olan çocuklar olduğu görülürken son uygulamada ikisinin de tüm sebzeleri adlandırabilirdiği görülmüştür.

Tablo 8

Çocukların Yemediklerini Belirttikleri Sebzeler

Çocuk	Sebze											
	Bamya	Bezelye	Brokoli	Kabak	Karnabahar	Lahana	Pırasa	Sarımsak	Soğan	Turp	f-	Çocuk
Ç1										1		1
Ç2			1		1		1					3
Ç3												0
Ç4												0
Ç5			1									1
Ç6												0
Ç7					1							1
Ç8												0
Ç9												0
Ç10												0
f-	0	0	2	0	2	0	1	0	0	1		

Tablo 8 incelendiğinde ilk uygulamada kabak ve pırasanın en çok ($f=6$) çocukların yemediklerini belirttikleri sebzeler oldukları gözlenirken son uygulamada kabağı tüm çocuklar yediklerini belirtmiş, pırasayı ise sadece bir çocuk (Ç2) yemediğini ifade etmiştir. Bamya, bezelye, kabak, lahana, sarımsak ve soğanın ise tüm çocuklar tarafından yendiği gözlenmiştir. Çocukların yemedikleri sebze sayıları incelendiğinde ilk uygulamada tüm çocukların en az bir sebzeyi yemediği saptanmışken ikinci uygulamada bütün sebzelerden tüketen çocukların sayısında artış olmuştur (Ç3, Ç4, Ç6, Ç8, Ç9, Ç10). Ön testte Ç1 ($f=8$) ve Ç2 ($f=6$)'nin yemedikleri sebze sayılarının en fazla olan çocuklar olduğu bulunmuşken son uygulamada bu oran düşerek Ç1'in sadece turpu ($f=1$), Ç2'nin ise brokoli, karnabahar, pırasayı ($f=3$) yemediği gözlenmiştir.

Gibson ve arkadaşları (1998)'in çocukların meyve-sebze tüketim oranları ve meyve-sebze tüketiminin sağlık üzerine etkileri konusunda bilgi durumunu saptamak için yaptığı çalışmalarında çocukların beslenme bilgi düzeyleriyle tükettikleri meyve-sebze oranları arasında ilişki olduğu gözlenmiştir (Akt. Ünver, 2004). Bu duruma

yapılan çalışmada da rastlanmıştır dolayısıyla bu çalışmanın bulguları ile gerçekleştirilen çalışmanın bulguları paralellik göstermektedir.

Son değerlendirmenin yapılabilmesi için sebzelerle ilgili tekrardan aynı soru yöneltilerek (sebze deyince aklınıza ne geliyor?) ve hiçbir müdahale yapılmadan çocuklardan bireysel resim yapmaları istenmiştir. Böylece çocukların başlangıçtaki resimleriyle sondaki resimleri karşılaştırılıp aradaki farkların gözlemlenmesine fırsat bulunmuştur. Proje yaklaşımının önemli bir işlevi olan dokümantasyon, projenin değerlendirilmesinde özellikle küçük çocuklarla yapılan çalışmalar açısından oldukça önemli olduğundan çocukların proje başında ve sonunda yapmış oldukları resimler ve resimlerle ilgili gözlemler aşağıda sunulmuştur:



Fotoğraf 31. Ç1 ilk resim



Fotoğraf 32. Ç1 son resim

Ç1 İLK RESİM-SON RESİM: Ç1, ilk resimde kağıda meyve-sebzeleri (muz, çilek, portakal, elma, domates, bezelye) karışık şekilde rast gele çizmiştir. Sebze deyince aklınıza ne geliyor sorusu sorulmasına rağmen görüldüğü üzere meyve sayısı sebze sayısından fazladır. Son resimde ise hem sebze salatası yapmış ve hem de tuz gibi ilave edilen malzemeleri bile resmetmiştir. Salataya sebze olarak havuç, turp, limon, kırmızı biber, yeşil biber, patates, brokoli, karnabahar koymuştur. Bu durum, çocuğun sebzeleri tanıdığını, sebzelerin şekillerinin ve dolayısıyla yaptığı resmin daha detaylandığını ve boyut, renk gibi özelliklerin daha gerçekçi olduğunu göstermiştir.



Fotoğraf 33. Ç2 ilk resim



Fotoğraf 34. Ç2 son resim

Ç2 İLK RESİM-SON RESİM: Ç2, ilk resimde bir sepet kırmızı elma, bir sepet yeşil elma ve bir sepet de havuç çizmiştir. Resimde meyve-sebze ayrımının olmadığı gibi meyve çeşitliliğinin daha fazla olduğu görülmektedir. Oysa çocuk, son resimde sebze bahçesi yapmıştır ve bahçede çok sayıda sebze (domates, havuç, limon, turp, dolmalık biber, kırmızı biber, yeşil biber, mor lahana, yeşil lahana, patates, soğan, patlıcan) bulunmaktadır. Hem pek çok farklı sebze çizmiş hem de aynı sebzenin farklı türlerini de resmetmiştir. Üstelik sebzelerin şekillerini, boyutlarını, renklerini hemen hemen gerçeğe uyumlu bir şekilde resmetmiştir.



Fotoğraf 35. Ç3 ilk resim



Fotoğraf 36. Ç3 son resim

Ç3 İLK RESİM-SON RESİM: Ç3, ilk resimde sebze sepeti (portakal, çilek, patates, salatalık, patlıcan, limon) yaptığını söylemiştir ancak sepetin içerisinde meyveler de bulunmaktadır. Son resimde ise sebze çorbası için malzemeler çizmiştir. Bunların tamamı sebzelerden (bezelye, kabak, patates, turp, yeşil lahana, patlıcan, mor lahana, soğan, havuç, domates, pırasa, limon, kırmızı biber, yeşil biber) oluşmaktadır. Üstelik

çocuğun meyve-sebze ayırımını yapabildiği, sebze sayısında artış, sebzelerin şekil, boyut, renk gibi özelliklerinin gerçekte uyumluluk gösterdiği ve resimlerinin detaylarının belirginleştiği gözlenmiştir.



Fotoğraf 37. Ç4 ilk resim



Fotoğraf 38. Ç4 son resim

Ç4 İLK RESİM-SON RESİM: Ç4, ilk resminde sarma makinası yapmış ve makinanın yaprak sardığını söylemiştir. Ayrıca bir kenara patatesler bir kenara da yeşil elmalar yapmıştır. Son resminde ise ziraat fakültesinde gezdiğimiz sebze serasından yapmıştır ve ne yaptın sorusuna ziraat mühendisinin çocuklara söylediği gibi ‘sebzelerin evini yaptım’ demiştir. Bu durum çocuk üzerinde alan gezilerinin de oldukça etkili olduğunu göstermiştir. Ayrıca serada soğan, marul, patlıcan, lahana, havuç, domates, patates, mor lahana, karnabahar, biber, brokoli gibi çok sayıda sebze bulunmaktadır. İki resim karşılaştırıldığında çocuğun meyve-sebze ayırımını yapabildiği, sebze sayısında artış, sebzelerin şekil, boyut, renk gibi özelliklerinin gerçekte uyumluluk gösterdiği ve resimlerinin detaylarının belirginleştiği gözlenmiştir.



Fotoğraf 39. Ç5 ilk resim



Fotoğraf 40. Ç5 son resim

Ç5 İLK RESİM-SON RESİM: Ç5, ilk resimde diğer çocuklar gibi meyve ve sebzeleri (elma, erik, havuç, salatalık, bezelye, limon, marul, patlıcan) karışık bir şekilde resmetmiştir. Son resimde ise salata malzemeleri çizmiştir. Malzemeler arasında hiç meyve yoktur ve sebzeler (brokoli, yeşil lahana, havuç, mor lahana, ıspanak, soğan, karnabahar, salatalık, bamy, kabak, kırmızı biber, turp, sarımsak, patlıcan bezelye) oldukça çeşitlidir. Buradan anlaşılacağı üzere çocuğun artık sebze-meyve ayrımını yapabildiği, daha fazla sebze tanıdığı, resmini bir amaca yönelik yapabildiği, çizimlerinde renk, boyut, gerçeklik gibi özelliklerin arttığı fark edilmiştir.



Fotoğraf 41. Ç6 ilk resim



Fotoğraf 42. Ç6 son resim

Ç6 İLK RESİM-SON RESİM: Ç6, ilk resimde sebzelik yapmış ancak sebzelikte beş adet meyve (muz, portakal, armut, elma, üzüm), yedi adet sebze (limon, sarımsak, patlıcan, havuç, domates, patates, pırasa) bulunmaktadır. Görüldüğü gibi çocuk, uygulama öncesinde sebze-meyve ayrımını yapamamıştır. Ancak son resminde 'öğretmenim, artık evde annemden her gün salata istiyorum' demiş ve salata

Ç7 İLK RESİM-SON RESİM: Ç7, ilk resminde sadece bezelyeleri çizmiştir oysa son resminde sebze sepeti (patates, havuç, soğan, patlıcan, yeşil biber, kırmızı biber, lahana, maydanoz, marul, mor lahana, brokoli) çizerek kompozisyon oluşturmuştur. İlk resimdeki dev bezelyelerin yerini son resimde daha normal boyutlarda, renk ve şekillerde sebzeler almıştır. Bu durum çocuğun uygulamadan önce ve sonraki durumundaki gelişmeleri ortaya koymuştur.



Fotoğraf 45. Ç8 ilk resim



Fotoğraf 46. Ç8 son resim

Ç8 İLK RESİM-SON RESİM: Ç8, ilk resimde bir pazar yeri yapmış ve meyve-sebzeleri (erik, kavun, bal kabağı, limon, havuç, lahana, biber) karışık şekilde çizmiştir. Son resimde ise mutfak tezgahının üzerindeki sebzeleri (salatalık, patlıcan, domates, yeşil biber, havuç, limon, pırasa, karnabahar, brokoli, yeşil soğan, kabak, sarımsak, soğan) resmetmiştir. Çocuk son resimde hiç meyve çizmemiştir ve sebze sayısında artış, sebzelerin şekil, boyut, renk gibi özelliklerinin gerçekte uyumluluk gösterdiği gözlenmiştir.



Fotoğraf 47. Ç9 ilk resim



Fotoğraf 48. Ç9 son resim

Ç10 İLK RESİM-SON RESİM: Ç10, ilk resimde kağıda meyve-sebzeleri (ahududu, armut, soğan, bezelye, patlıcan) karışık şekilde rast gele çizmiştir. Son resimde ise bir sebze sepeti yapmış ve sadece sebzeleri (karnabahar, havuç, soğan, turp, pırasa, domates, limon, havuç, patates) resmetmiştir. Çocuğun meyve-sebze ayrımını yapabildiği, sebze sayısında artış, sebzelerin şekil, boyut, renk gibi özelliklerinin gerçeğe uyumluluk gösterdiği gözlenmiştir.

Yılmaz, Beyazkürk ve Anlıak (2006)'ın yürüttükleri süt projesi çocukların, temel bir besin maddesi olan süte yönelik ilgilerini arttırıp konuyla ilgili bilgileri derinlemesine öğrenmelerini amaçlamaktadır. Bu çalışmada da çocuklara proje başlangıç aşamasında ve sonlandırma aşamasında bireysel resimler yaptırılmıştır ve çocukların, proje çalışmasıyla birlikte gösterdikleri gelişimin önemli göstergelerinden birinin de projenin başlangıcında yaptıkları bireysel resimlerle projenin sonlandırma aşamasında yaptıkları resimler arasındaki belirgin farkların görülmesi olmuştur.

Obalı (2009) tarafından okul öncesi eğitimi almakta olan 6 yaş grubu çocuklara proje yaklaşımı kullanılarak verilen beslenme eğitiminin, çocukların beslenme bilgi düzeyine olan etkisini belirlemek amacıyla yapılan çalışmada da çocuklara ilk resim – son resim uygulaması yapılmıştır. Bu çalışmada da başlangıç ve sonlandırma aşamalarında yaptırılan bireysel resimler arasında gösterdikleri gelişimi yansıtan önemli farklılıklar saptanmıştır.

Yalçın ve Tekbıyık (2013)'in çocukların yaşadıkları çevrede karşılaştıkları deniz ve denizle ilişkili kavramlar konusunda GEMS tabanlı etkinliklerle desteklenmiş, proje yaklaşımının öğrencilerin kavramsal gelişimlerine etkisini inceledikleri çalışmalarında da çocuklara ilk ve son resimler yaptırılmıştır. Çocukların ilk ve son çizimleri karşılaştırıldığında; bu çizimlerin %89,5'unda yer verilen canlı sayısında ve türünde, %73,7'sinde yer verilen canlıların resimsel ayrıntılarındaki belirginliğinde, %73,7'sinde denizi, canlılar için bir yaşam alanı olarak düşünmede ve bu yaşam alanını denizi bir kesit gibi ele alarak kompozisyon oluşturmada %63,2'sinde artış olduğu görülmüştür. Canlıları ve deniz kompozisyonunu oluşturmada kullanılan renklere ise çizimlerin %68,5'inde artış görülmüştür.

Yürütülen çalışmada da çocukların ilk ve son resimlerinde önemli farklılıklar saptanmıştır. Bu açıdan çalışma yukarıda örnek gösterilen çalışmaların bulgularıyla uyumluluk göstermektedir.

Proje çalışmalarının tamamlanmasının ardından elde edilen ürünler çocuklar tarafından sergilenmiş ve veliler, okul personeli, diğer sınıflar davet edilmiştir.



Fotoğraf 51. Sergi



Fotoğraf 52. Sergi

Sergi günü aileler sergiyi önce öğretmenlerle beraber gezerek genel bilgi almış ardından çocuklarından projede yapılanları dinlemişlerdir. Her çocuk kendi ailesine neler yaptığını ve nasıl yaptığını anlatmıştır. Proje sergisindeki tüm çalışmaların, çocukların özgün çalışmaları olduğunu öğrenen aileler süreç boyunca çocuklarının kat

ettikleri mesafeyi de değerlendirme fırsatı bulmuş ve bu tür çalışmaların devam ettirilmesi gerektiğini ifade etmişlerdir. Ayrıca, kendi katkılarının da proje sergisinde yer alması aileleri şaşırtmış ve memnun etmiştir. Serginin gezilmesinin ardından veliler sınıfa alınarak proje çalışmasının başlangıç aşamasından sonlandırma aşamasına kadar tüm süreç hep beraber değerlendirilmiştir.



Fotoğraf 53. Velilerle projeyi değerlendirme süreci

Bu çalışma, anasınıfına devam eden çocuklara 8 hafta süreyle uygulanan proje etkinliklerinin çocukların sebzelere ilişkin tutumlarına etkisini incelenmek amacıyla yürütülmüştür. Bu süreçte projenin amacına ulaştığını destekler nitelikte çocukların sebzelere yönelik tutumlarında gözlenen değişiklikler bulgular kısmında ayrıntılı olarak aktarılmıştır. Bu bulgulara ek olarak proje yaklaşımının çocukların özgüvenini arttırdığı, onları sosyalleşmeye ve işbirliği yapmaya yönelttiği, yaparak yaşayarak etkili öğrenmeyi sağladığı, soru sorma ve düşünme becerilerini desteklediği, çeşitli ürünler ortaya koymalarına imkan verdiği, merak duygusu uyandırarak araştırma yapmaya olanak sağladığı ve bütün gelişim alanlarını desteklediği gözlenmiştir.

BÖLÜM V

SONUÇ VE ÖNERİLER

Bu bölümde araştırma bulgularına yönelik sonuçlar ve bu sonuçlar doğrultusunda anne-babalara, eğitimcilere ve araştırmacılara yönelik öneriler sunulmuştur.

5.1. Sonuçlar

Sebzelerle ilgili düzenlenen etkinliklerin anasınıfına devam eden çocuklara uygulanması sonucunda olumlu yönde değişiklikler gözlenmiştir. Buna göre besin grupları sıralamasında sebzeler grubunun sırasında ve haftalık sebze tüketim miktarlarında artış gözlenirken yemekten hoşlanmadıkları sebze çeşidinde (sayısında) düşüş saptanmıştır. Çocuğunun sebzeler konusunda bir problemi olduğunu düşünen anneye ikinci uygulamalarda rastlanmamıştır. Çocukların tanımadığı, adlandıramadığı ve yemediği sebze çeşitlerinin azaldığı görülmüştür. Ayrıca sebzelere karşı tepkilerinde yine olumlu yönde değişiklikler meydana gelmiştir. Bu sonuçlara bakıldığında uygulanan proje yaklaşımı, çocukların sebzelere yönelik bilgi düzeylerini artırmada ve olumlu tepkiler kazanmalarında etkili olmuştur.

Sebzelerle ilgili düzenlenen etkinliklerin anasınıfına devam eden çocuklara uygulama öncesindeki ve proje çalışmasını tamamladıklarından sonraki ilk ve son konu ağı sonuçları karşılaştırıldığında pozitif yönde değişiklikler saptanmıştır. Çocukların sebze çeşitleri, sebzelerin üretim aşamaları, nasıl tüketildikleri, yararları, sebze tüketmenin önemi (tüketilmediğinde veya az tüketildiğinde neler olabileceği), sağlıklı, yeterli ve dengeli beslenmeleri konularındaki bilgilerinde artış olduğu saptanmıştır. Bu sonuca göre uygulanan proje etkinliklerinin, çocukların yeni bilgiler ve kavram edinimini olumlu yönde desteklediği gözlenmiştir.

Aile katılım çalışmalarına yönelik sonuçlar karşılaştırıldığında ailelerde sebzelere ve sebze tüketimine yönelik olumlu değişiklikler gözlenmiştir. Buna göre; 'ağırlıklı olarak aile beslenme alışkanlıklarının (daha çok et tüketilmesi, sıklıkla sebze yemeklerinin pişirilmemesi vb.) değiştiği, aile bireylerinin birinin ya da hepsinin sebzeyi sevmemesi, olumsuz tepkiler göstermesi ve çocuğun da onları örnek alması gibi durumların en aza indirilmesi, yemeklerin çocukların damak tadına uygun hale getirilmesi, çocukların sebzelerin faydalarını öğrenmesi, ailelerde sebze ağırlıklı

beslenmeye yönelik farkındalığın oluşması' gibi proje çalışmasının amaçlarına ulaştığını destekleyen sonuçlara ulaşılmıştır.

Alan gezisi çalışmasında çocuklar, yaparak yaşayarak öğrenme fırsatı yakaladıkları için öğrendikleri bilgilerin de kalıcılığı daha da artmış, inceleme ve gözlemler yaparak merak duygularını gidermiş, arkadaşları ile işbirliği yapmayı, grupla beraber çalışmayı, sorumluluğunu yerine getirmeyi öğrendiklerine yönelik bulgulara ulaşılmıştır. Bu sonuçlara göre alan gezileri sayesinde, hem çocukların tüm gelişim alanları desteklenerek çok yönlü bir eğitim ortamı sağlamış hem de çocukların sebzeleri yakından tanınması ve uzman aracılığıyla bilgilendirilmesi de sağlanmıştır.

Proje etkinliklerinin uygulama sürecinde çocuklarda; hafıza, algılama, problem çözme, soru sorma, dil, sosyal uyum, araştırma, tartışarak yeni bilgiler edinme, edindikleri bilgileri içselleştirme, günlük yaşamla bütünleştirme ve başka alanlara manipüle etme, dinleme, görsel okuma, resimlere bakma, yeni ürünler ortaya koyma, deneyleri izleme ve olayları inceleme gibi becerilerinin geliştiği gözlenmiştir. Bu etkinlikler çocukların sebzelere yönelik tutumlarında olumlu değişikliklerinin oluşmasında araç olmuştur.

Sebzelerle ilgili düzenlenen etkinliklerin anasınıfına devam eden çocukların uygulama öncesindeki ve proje çalışmasını tamamladıklarından sonraki ilk ve son olarak yaptıkları resimlerin sonuçları karşılaştırıldığında olumlu yönde değişiklikler saptanmıştır. Bu sonuca göre; sebze-meyve ayrımı yapabildikleri, daha çok sebze tanıyarak tanıdıkları sebze çeşitliliğinin arttığı, sebzelerin şekil, renk, boyut gibi özelliklerinin gerçeğe uygun hale geldiği, resimlerinin detaylandırıldığı ve kompozisyon oluşturabildikleri gözlenmiştir.

5.2. Öneriler

Sebzelerle ilgili düzenlenen etkinliklerin uygulanması sonucunda çocukların hem sebzelere yönelik tutumlarında hem de tüm gelişim alanlarında gerçekleşen olumlu değişimler göz önünde bulundurularak beslenme konusunda yapılacak çalışmalar çeşitlendirilmelidir.

Çocuğa model olan yetişkinler de besinler özellikle de sebzeler konusunda ayırım yapmamalı, bu konuda çocuklara kötü örnek olmaktan kaçınmalıdırlar.

Yemek seçen çocuklara yiyecekler değişik şekillerde hazırlanarak yedirilebilir ve çocuğa yemek değişik biçimlerde sunulabilir, böylece seçme şansı da tanınabilir.

Ancak sebzeleri yemeklerin için gizleyerek yedirmekten kaçınılmalıdır. Çocuğun yemek seçmesini önlemek için daha erken dönemde, değişik kıvam ve tatlardaki ek besinlere çocuk alıştıırılabilir.

Okul öncesi dönemde öğretmenler, çocuklar ve ailelere yönelik sağlıklı, yeterli ve dengeli beslenme konularında yapılan çalışmalar arttırılmalıdır. Örneğin; gerek sınıf içerisinde gerekse dışında ya da ev ortamında çeşitli materyaller ile çocukların ilgilerini çekebilecek etkinlikler düzenlenerek, çocukların sevmedikleri besinlere karşı olumlu tutum göstermeleri sağlanabilir.

Kitle iletişim araçları aracılığı ile besinler özellikle de sebzeler, sağlıklı, yeterli ve dengeli beslenme, obezite konularında yetişkinlere ve çocuklara yönelik prgramlar, çizgi filmler hazırlanabilir.

Alan gezisi çalışmalarının çocuklar üzerindeki faydaları dikkate alınarak beslenme ve farklı konularda da sık sık kullanılmalıdır.

Bu çalışma farklı yaş kategorileri ve daha geniş çalışma gruplarıyla da yapılabilir.

KAYNAKÇA

- Aghayan, C., Schellhaas, A., Wayne, A., Burts, D. C., Buchanan, T. K. and Benedict, J. 2005. Project katrina. *Early Childhood Research and Practice, Cilt: 7 (2)*; <http://ecrp.uiuc.edu/v7n2/aghayan.html>, Erişim Tarihi: 19.04.2015
- Akar, S. Ş. (2002). *Çocuktan çocuca eğitim yöntemi esas alınarak ilköğretim okullarında beslenme eğitimi yapılması üzerine bir araştırma*. Doktora tezi. Gazi Üniversitesi, Ankara.
- Akgün, Ş. (2001). *Fen bilgisi öğretimi* (Geliştirilmiş 7. Baskı). Ankara: Pegem Yayıncılık.
- Aladağ, S. (2005). *İlköğretim matematik öğretiminde proje tabanlı öğrenme yaklaşımının öğrencilerin akademik başarısına ve tutumuna etkisi*. Gazi Üniversitesi, Ankara.
- Anderson, A. S., Porteous, L. E. G., Foster, E., Higgins, C., Stead, M., Hetherington, M., ... & Adamson, A. J. (2005). The Impact Of a School-Based Nutrition Education Intervention On Dietary Intake And Cognitive And Attitudinal Variables Relating To Fruits And Vegetables. <http://journals.cambridge.org.pdf> Erişim Tarihi: 15.03.2015
- Angın, D. E. (2013). *Proje temelli eğitim programının 60-71 aylık çocukların kavram gelişimine etkisi* . Doktora tezi, Selçuk Üniversitesi, Konya.
- Aral, N., Kandir, A. B. Ayhan, A., & Yasar, M. C. (2010). The influence of project-based curricula on six year- old preschoolers' conceptual development. *Social Behavior And Personality, 38(8),1073-1080*.
- Arıkan, A. ve Kimzan, İ. (2016). Okul öncesi eğitimde proje yaklaşımı: Ağaç bilimcilerin araştırmaları projesi. *İlköğretim Online, 15(2)*.
- Artvinli, E. (2010). Coğrafya derslerini yapılandırmak: Aksiyon (Eylem) araştırmasına dayalı bir ders tasarımı. *Marmara Coğrafya Dergisi, 21, 184-218*.
- Aygün, Ç. (1994). *Beş-altı yaş okul öncesi dönemi çocukları için geliştirilecek beslenme eğitimi programlarının çocukların beslenme ile ilgili bilgi, tutum ve davranışlarına etkisi*. Yüksek Lisans Tezi, Marmara Üniversitesi, İstanbul.
- Bayram, H., & Seloni, Ş. R. (2014). *Proje tabanlı öğrenme yaklaşımının ilköğretim 5. sınıf öğrencilerinin fen bilgisi başarılarına, kavramsal anlamalarına ve tutumlarına etkisi*.
- Baysal, A. (2002). *Genel beslenme* (11. Basım). Ankara: Hatiboğlu Yayınevi.

- Beneke, S. and Ostrosky, M. M. (2009). Teachers' views of the efficacy of incorporating the project approach into classroom practice with diverse learners. *Early Childhood Research and Practice, Vol: 11 (1)*. <http://ecrp.uiuc.edu/v11n1/ostrosky.html>, Erişim Tarihi: 18.04.2015.
- Beneke, S. J. (2010). *The effects of the Project Approach on children in inclusive early childhood classrooms*. Unpublished PhD Dissertation, University of Illinois at Urbana-Champaign
- Beneke, S., & Ostrosky, M. M. (2015). Effects of the project approach on preschoolers with diverse abilities. *Infants and Young Children, 28(4)*, 355-369.
- Branscombe, N.A., Castle, K., Dorsey, A.G., Surbeck, E., & Taylor, J.B., (2003). *Early childhood curriculum: a constructivist perspective*. Boston, MA: Houghton Mifflin Company.
- Bulut, B. (1995). *Ankara iline bağlı Kalecik ilçesi ve köylerinde ilkokul çocuklarının beslenme durumları üzerine bir araştırma*. Yüksek lisans tezi, Ankara Üniversitesi, Ankara.
- Büyüköztürk, Ş., Kılıç Çakmak, E., & Akgün, Ö. E. (2009). *Bilimsel araştırma yöntemleri* (Üçüncü Baskı). Ankara: Pegem A Akademi yayınları.
- Caton, S. J., Blundell, P., Ahern, S. M., Nekitsing, C., Olsen, A., Møller, P., ... & Issanchou, S. (2014). Learning to eat vegetables in early life: the role of timing, age and individual eating traits. *PloS one, 9(5)*, e97609. <http://journals.plos.org> Erişim Tarihi: 05.03.2015
- Centers For Disease Control and Prevention (1996), Guidelines for school health programs to promote lifelong healthy eating. *Morbidity and Mortality Weekly Report, 45(9):1-37*.
- Chin, C., Kayalvizhi,G (2002). Posing problems for open investigations: What questions do pupils ask? *Research in Science &Technology Education. 20:2*.
- Çepni, S. (2005). *Fen ve teknoloji öğretimi*. Ankara: Pegem A Yayınları.
- Darıca, N. (2003). *Yaratıcı etkinlikler: Uygulama kitabı*. Morpa Kültür Yayınları.
- Dede, Y. ve Yaman, S. (2003). Fen ve matematik eğitiminde proje çalışmalarının yeri, önemi ve değerlendirilmesi. *Gazi Üniversitesi Gazi Eğitim Fakültesi Dergisi, 23, 117-132*.
- de Wild, V. W., de Graaf, C., & Jager, G. (2013). Effectiveness Of Flavour Nutrient Learning And Mere Exposure As Mechanisms To Increase Toddler's Intake

- And Preference For Green Vegetables. <http://www.sciencedirect.com> Erişim Tarihi: 21.03.2015
- Demirkaynak, Ö. (2004). *6 Yaş Grubunda Çocuğu Olan Annelerin Beslenme Bilgi Düzeyleri Ve Beslenme Alışkanlıkları*. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi, Ankara Üniversitesi, Ankara.
- Dizman-Özaslan, H. (2010). *Proje yaklaşımına dayalı eğitimin anasınıfına devam eden çocukların okul olgunluğuna etkisinin incelenmesi*. Yayınlanmamış Doktora tezi, Ankara Üniversitesi, Ankara.
- Elgas, M.P. & Peltier, M.B. (1998). Jimmy's journey: Building a sense of community and self-worth through small-group work. *Young Children*, 53(2),17-21.
- Elizondo, L. and Valencia, L. 2006. The birds and their nests project. *Early Childhood Research and Practice*, (8 (1)); <http://ecrp.uiuc.edu/v8n1/elizondo.html>, Erişim Tarihi: 19.03.2015.
- Elmas, N., (2007). *Anadolu Üniversitesi Eğitim Fakültesi Mezunu Okul Öncesi Eğitim Öğretmenlerinin uygulamalarında proje yaklaşımını kullanmalarına yönelik görüşleri*. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi, Anadolu Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Eskişehir.
- Farrington, R. (2007). Themes to Teach By. *Earlychildhood NEWS*. http://www.earlychildhoodnews.com/earlychildhood/article_view.aspx?ArticleID=327 Erişim Tarihi: 18.03.2015
- Gallick, B. (2000). The hairy head project. *Early Childhood Research and Practice*, Vol: 2 (2); <http://ecrp.uiuc.edu/v2n2/gallick.html>, Erişim Tarihi: 15.04.2015
- Griebing, S., Elgas, P., & Konerman, R.(2015). "Trees and things that live in trees": Three children with special needs experience the project approach. *Trees*, 17(1).
- Güneyli, U. (1988). 4-6 yaş grubu çocuklarda beslenme alışkanlıkları ve bunu etkileyen etmenler konusunda bir araştırma. *Beslenme ve Diyet Dergisi*, 17, 37-45.
- Güven, Y.,Zembat, R., Şahin, F.(2004). Proje Temelli Eğitimle Kavram Kazanımı. *OMEP Dünya Konseyi ve KonferansıBildiri Kitabı -II*. İstanbul: Ya-Pa Yayınları
- Güzey, A. (1991). *İlkokul öğrencilerine verilen uygulamalı beslenme eğitiminin çocukların ve bilgi aktarımı ile annelerin beslenme, sağlık konusundaki bilgi, tutum ve davranışlarına etkisi üzerine bir araştırma*. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi, Hacettepe Üniversitesi, Ankara.

- Hacısalihoglu Karadeniz, M. (2014). Okul öncesi çocuklarda mekânsal ilişkiler: Harita örnekleri. *K. Ü. Kastamonu Eğitim Dergisi*, 23(4), 1757-1774.
- Hamurcu, H. (2003). Okul öncesi eğitimde fen bilgisi öğretimi proje yaklaşımı. *Eğitim Araştırmaları. Anı Yayıncılık*, 13: 66-72.
- Hartman, J. A. & Eckerty, C. (1995). Projects in the early years. *Childhood Education. Spring*, 141-147 .
- Hasipek, S. (1988a). İlkokul çocuklarının beslenme durumları ile annenin eğitim düzeyi ilişkisi. *Ankara Üniversitesi Ziraat Fakültesi Yayınları:1066, Bilimsel Araştırma ve İncelemeler*, 569, 1-31.
- Helm, J.H. & Katz, L. G. (2001). *Young investigators: The project approach in the early years*. New York: Teachers College Press.
- Helm, J. H., Beneke, S. & Stegnehgmer, K. (2007). *Windows on learning: Documenting young children's work*. New York: Teacher College Press.
- Hill, L, T., Stremmel, A.J.; Fu, U.R(2005). *Teaching as inquiry: Rethink curriculum in early childhood education*. Boston, MA: Pearson Education.
- Houston-Price, C., Butler, L., & Shiba, P. (2009). Visual Exposure Impacts On Toddlers' Willingness ToTaste Fruits And Vegetables. <http://www.sciencedirect.com> Erişim Tarihi: 21.03.2015
- Kandır, A., & Erdemir, N. (2002). Okulöncesi eğitim kurumlarında proje yaklaşımli uygulamalar. *Erken Çocukluk Eğitimi Kongresi, İstanbul*, 3-5.
- Katz, L. (1994). The Project Aproach. *ERIC Digest, EDO-PS-94-6*.
- Katz, L.G. (1998). The project approach. *Scholastic Early Childhood Today*, 12(6), 43.
- Katz, L.G.,& Chard, S. C. (2000). *Engaging children's minds: The project approach* (2nd ed.). Stamford, CT: Ablex Pub.
- Kaya, M. (1999). *Ana-Baba Eğitimi Destekli Beslenme Eğitiminin 3-6 Yaş Grubu Çocukların Beslenme Bilgisi ve Davranışlarına Etkisi*. Yüksek lisans tezi, Gazi Üniversitesi, Ankara.
- Korkmaz, H. ve Kaptan, F. (2001). Fen eğitiminde proje tabanlı öğrenme yaklaşımı. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 20(20).
- Kurt, F. (2007). *Okul öncesi eğitim kurumlarına devam eden beş-altı yaş çocuklarının sosyal uyum ve becerilerine proje yaklaşımli eğitim programlarının etkisinin incelenmesi*, Yayımlanmamış yüksek lisans tezi, Gazi Üniversitesi, Ankara.
- LeeKeenan Debbie & Carolyn P. Edwards. Using the Project Approach with Toddlers. <http://digitalcommons.unl.edu> Erişim Tarihi: 18.05.2015

- Memişoğlu, H. (2008). *Sosyal bilgiler öğretiminde proje tabanlı öğrenme yaklaşımı*. Yayınlanmamış Doktora Tezi, Gazi Üniversitesi, Ankara.
- Munoz, K. A., Krebs-Smith, S.M. & others, (1997). Food Intakes of US Children and Adolescents Compared with Recommendations. *Pediatrics, Sep., 100(1)*, 323-332.
- MEB. (2013). Okul öncesi eğitim programı. Ankara: Talim Terbiye Kurulu Başkanlığı.
- Obalı, H. (2009). *Okul öncesi eğitimi almakta olan altı yaş grubu çocuklarına verilen proje yaklaşımıyla beslenme eğitiminin beslenme bilgi düzeyine etkisi*. Yayınlanmamış Yüksek lisans tezi, Selçuk Üniversitesi, Konya.
- Orlet, F.J., Mitchell, D. C., Smiciklas-Wright, H., & Birch, L. L. (2002). Parental influences on young girls' fruit and vegetable, micronutrient, and fat intakes. *Journal of the American dietetic association, 102(1)*, 58-64.
- Özyürek, A., Begde, Z., & Özkan, İ. (2013). Okul öncesi dönem çocukların beslenmesi konusunda ebeveyn görüşlerinin belirlenmesi. *Uluslararası Hakemli Beşeri ve Akademik Bilimler Dergisi, 2(4)*, 130-144.
- Özdaş, A., ve Ergün, M. (1997). *Öğretim ilke ve yöntemleri*. İstanbul: Kaya Matbaacılık.
- Özcan, F. (1979). *Beş-altı yaş okul öncesi çağı çocukları için geliştirilen beslenme eğitimi programının çocukların beslenme bilgilerine ve yemek yeme durumlarına etkisi*. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi, Hacettepe Üniversitesi, Ankara.
- Öztürk, Y. (2012). Okul öncesi eğitimde proje yaklaşımı. F. Temel (Ed.), *Erken çocukluk eğitiminde yaklaşımlar ve programlar* (405-440). Ankara: Vize Yayıncılık.
- Pehlivanlar, E., & Şahin, F (2006). Okul öncesinde bilimsel düşünmeyi geliştirmeye yönelik sorulara öğrencilerin verdikleri cevapların analizi ile ilgili bir araştırma. *I. Uluslar arası Okul öncesi Eğitim Kongresi Bildiri Kitabı-30 Haziran-3 Temmuz 2004, II. cilt, s: 120-129*, İstanbul: Ya-Pa Yayınları.
- Rahman, S., Yasin, R. M. & Yassin, S. F. M. (2012). Project-Based Approach at Preschool Setting. *World Applied Sciences Journal, 16(1)*, 106-112.
- Roopnarine, J. L., & Johnson, J. E. (2000). *Approaches to early childhood education* (3rd ed.). Upper Saddle River, NJ: Merrill/Prentice Hall.
- Sánchez, X. 2007. The hospital project. *Early Childhood Research and Practice, Vol: 9 (1)*; <http://ecrp.uiuc.edu/v9n1/sanchez.html>. Erişim Tarihi: 23.04.2015

- Sarıtaş, R. (2010). *Milli Eğitim Bakanlığı Okul Öncesi Eğitim Programına Uyarlanmış Gems (Great Explorations in Math and Science) Fen ve Matematik Programının Anaokuluna Devam Eden Altı Yaş Grubu Çocukların Kavram Edinimleri ve Okula Hazır Bulunuşluk Düzeyleri Üzerindeki Etkisinin İncelenmesi*, Yayınlanmamış yüksek lisans tezi. Gazi Üniversitesi, Ankara.
- Senemoğlu, N. (1997). *Gelişim öğrenme ve öğretim*. Ankara: Spot Matbaası.
- Skinner, D. J., Carruth, B. R. & Others (1999). Longitudinal study of nutrient and food intakes of white preschool children aged 24-60 months. *Journal of the American Dietetic Association*. Dec., 99, 1514.
- Skinner, J. D., Carruth, B. R., Bounds, W., & Ziegler, P. J. (2002). Children's food preferences: a longitudinal analysis. *Journal of the American Dietetic Association*, 102(11), 1638-1647. <http://www.sciencedirect.com> Erişim Tarihi: 07.03.2015
- Sümbül, E. İ. (2009). *4-6 Yaş Arasındaki Öğrencilerin Okul Dönemindeki Yetersiz Ve Dengesiz Beslenme Alışkanlıklarının Saptanması*. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi, Selçuk Üniversitesi, Konya.
- Şahin, F. ve Filiz, S. (1999). Okul öncesi dönemde beslenme kavramının gelişimi üzerine ailenin etkisi. *M.Ü. Atatürk Eğitim Fakültesi Eğitim Bilimleri Dergisi Yıl: 1999, Sayı: 11, Sayfa: 321-334* <http://dspace.marmara.edu.tr> Erişim Tarihi: 13.04.2015
- Şahin, F., Güven, İ., & Yurdatapan, M. (2011). Proje tabanlı eğitim uygulamalarının okul öncesi çocuklarında bilimsel süreç becerilerinin gelişimine etkisi. *M.Ü. Atatürk Eğitim Fakültesi Eğitim Bilimleri Dergisi Yıl: 2011, Sayı: 33, Sayfa:157-176*. <http://dspace.marmara.edu.tr> Erişim Tarihi: 21.04.2015
- Şallı, D., Dağal, A. B., Küçüköğlü, E. K., Niran, S. Ş., & Tezcan, G. (2013). Okul öncesinde geri dönüşüm kavramı: aile katılımlı proje tabanlı bir program örneği. *Eğitim ve Öğretim Araştırmaları Dergisi*, 2(2), 234-241.
- Şanlıer, N., Ersoy, Y. (2004). *Çocuk ve beslenme* (2. Baskı). İstanbul: Morpa Kültür Yayınları.
- Temel, F., Kandır, A., Erdemir, N. ve Koçarer Çiftçi başı, H. (2003). *Okul öncesi eğitimde proje yaklaşımı ve program örnekleri*. İstanbul: Morpa Kültür Yayınları.

- Tortop, H. S. Ve Özek, N. (2013). Proje Tabanlı Öğrenmede Anlamlı Alan Gezisi; Güneş Enerjisi ve Kullanım Alanları Konusu. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 44(44).
- Tuğrul, B.(2002). Proje yaklaşımının temel özellikleri. *Çocuk Gelişimi ve Eğitimi Dergisi*, 1(6-7), 71-79.
- Ünal, F. (1995). *Anaokuluna giden 3-6 yaş çocuğu olan annelerin yağ tüketimine ilişkin bilgi ve uygulamaları*. Yayınlanmamış Yüksek lisans tezi. Gazi Üniversitesi, Ankara.
- Ünver,Y.(2004). *Beş-altı yaş okul dönemi çocukları için geliştirilecek, besin gruplarına yönelik beslenme eğitimi programlarının, çocukların beslenme bilgileri ve davranışlarına etkisi*. Yüksek Lisans tezi, Selçuk üniversitesi, Konya.
- Venugopal, K. (2016). Project approach to learning in early childhood education. *World Journal of Educational Research*, 3(1), 86.
- Warner, L. & Pam, M. (2001). Studying Pond Life with Primary Age Children the Project Approach in Action. *Childhood Education*, 77(3), 139-143.
- Winn, S. (1995). Learning by Doing: Teaching Research Methods Through Student Participation in A Commissioned. *Studies in Higher Education*, 20 (2), 203.
- Wong, F., Kinzie, M.B., McGuine, P., & Pan, E. (2010). Applying technology to inquirybased learning in early childhood education. *Early Childhood Education Journal*. 37, 381-389.
- Yalçın, F., & Tekbıyık, A. (2013). GEMS tabanlı etkinliklerle desteklenen proje yaklaşımının okul öncesi eğitimde kavramsal gelişime etkisi. *Turkish Studies-International Periodical For The Languages, Literature and History of Turkish or Turkic*, 8(9), 2375-2399.
- Yıldırım, K. (2010). Nitel araştırmalarda niteliği artırma. *Elementary Education Online*, 9(1), 79-92, 2010. *İkretim Online*, 9(1), 79-92 <http://ilkogretim-online.org.tr> Erişim Tarihi: 15.04.2016
- Yıldırım, A., & Şimşek, H. (2013). *Sosyal bilimlerde nitel araştırma yöntemleri*. Ankara:Seçkin Yayınları.
- Yıldız-Bıçakçı, M. (2009). *Proje yaklaşımına dayalı eğitimin altı yaş çocuklarının gelişim alanlarına etkisinin incelenmesi*. Yayınlanmamış doktora tezi. Ankara Üniversitesi, Ankara.

- Yılmaz, B. (2007). *Öğretimde planlama ve değerlendirme dersinde uygulanan proje tabanlı öğrenme yaklaşımının, öğrencilerin başarı ve tutumlarına etkisi*. Yayınlanmamış Yüksek lisans tezi, Selçuk Üniversitesi, Konya.
- Yılmaz, H., Beyazkürk, D. ve Anlıak, Ş. (2006). Proje Yaklaşımıyla Bir Uygulama Örnek: Süt Projesi. <http://yayim.meb.gov.tr> Erişim Tarihi: 12.04.2015
- Yurtluk, M. (2003). *Proje tabanlı öğrenme yaklaşımının matematik dersi öğrenme süreci ve öğrenci tutumlarına etkisi*. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi. Hacettepe Üniversitesi, Ankara.
- <http://beslenmeegitimi.nedir.com/> Erişim Tarihi: 02.03.2015
- <http://beslenme.gov.tr/index.php?lang=tr&page=188> Erişim Tarihi: 02.03.2015
- <http://beslenme.gov.tr/index.php?lang=tr&page=68> Erişim Tarihi: 02.03.2015
- <http://www.nkfu.com/sebze-nedir-sebze-cesitleri-nelerdir/> Erişim Tarihi: 05.04.2015
- Erişim Tarihi: 02.03.2015
- <http://sebze.nedir.com/> Erişim Tarihi: 02.04.2015
- <http://www.bilimsenligi.com/proje-tabanlı-ogrenme-yonteminin-yararlari.html>. Erişim Tarihi: 05.03.2015
- <http://talimterbiye.mebnet.net/eders/projegrupcalismasi/projecalismasinonemi.pdf>. Erişim Tarihi: 05.03.2015
- http://www.f2e2-ogretmen.com/in-service/Seminer_Calistaylar/PTO_makale.pdf. Erişim Tarihi: 05.03.2015

EKLER**EK-1. ANNE BİLGİ FORMU****Adınız :****Yaşınız :** 1.() 21-25

2.() 26-30

3.() 31-35

4.() 36-40

5.() 41-45

6.() 46 ve üzeri

Eğitim durumunuz: 1.() Hiçbir okul mezunu değil

2.() İlkokul/ortaokul mezunu

3.() Lise mezunu

4.() Yüksek okul mezunu

5.() Üniversite mezunu

6.() Yüksek lisans/doktora

Mesleğiniz : 1.() Ev hanımı/işsiz

2.() İşçi

3.() Memur

4.() Emekli

5.() Serbest Meslek

Ailenizin gelir durumu: 1.() 1000TL ve altı

2.() 1001-3000TL

3.() 3001-5000TL

4.() 5001-7000TL

5.() 7001 ve üzeri

EK-2. ÇOCUKLARIN SEBZELERE İLİŞKİN TUTUMLARINA YÖNELİK BİLGİ FORMU

1. Aşağıdaki besinleri çocuğunuzun tüketim sıklığına göre en çoktan en aza doğru sıralayınız.
 - a.() Süt ve türevleri
 - b.() Et ve yumurta
 - c.() Sebzeler
 - d.() Meyveler
 - e.() Kuru baklagiller
 - f.() Ekmek ve tahıl grubu

2. Çocuğunuz haftalık ortalama kaç porsiyon sebze tüketir?
 - 1.() 1-3 Porsiyon
 - 2.() 4-6 Porsiyon
 - 3.() 7-9 Porsiyon
 - 4.() 10 ve üzeri porsiyon

3. Aşağıdaki tablodan, çocuğunuzun tüketim sıklığına göre sebzeleri (√) işaretleyiniz.

Tüketim Durumu	Hiç	Nadiren	Herzaman
Sebzeler			
Pırasa			
Bezelye			
Lahana			
Soğan			
Sarımsak			
Turp			
Karnabahar			
Kabak			
Brokoli			
Bamya			

4. Çocuğunuzun yemekten hoşlanmadığı sebzeleri en çoktan en aza doğru sıralayınız.

1.....

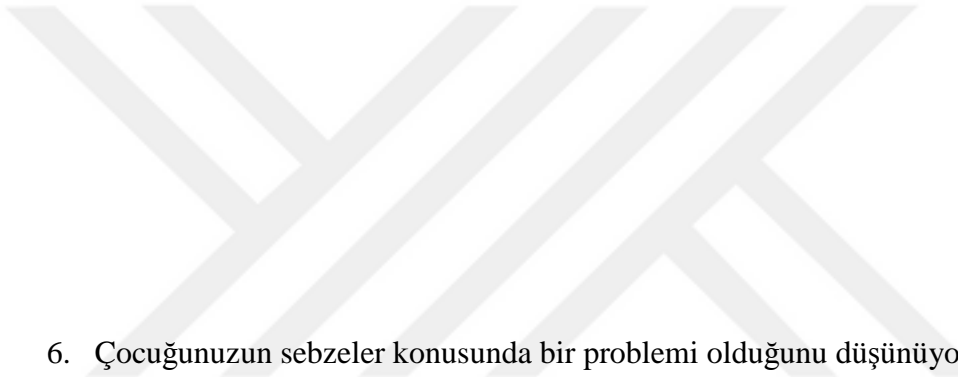
2.....

3.....

4.....

5.....

5. Çocuğunuzun sebzeler konusunda tutumu hakkında ne düşünüyorsunuz?



6. Çocuğunuzun sebzeler konusunda bir problemi olduğunu düşünüyor musunuz?

()Evet ()Hayır

7. Altıncı soruya cevabınız evet ise neden bir problem olduğunu düşünüyorsunuz?
Kısaca yazınız.

EK-3. ÇOCUKLAR İÇİN SEBZE ÇİZELGESİ

Sebzeler	Tanır	Tanımaz	Adlandırır	Aadlandıramaz	Yer	Yemez
Bamya						
Bezelye						
Brokoli						
Kabak						
Karnabahar						
Lahana						
Pırasa						
Sarımsak						
Soğan						
Turp						

ÖZGEÇMİŞ

KİŞİSEL BİLGİLER

Adı Soyadı: Sedef ÇAĞLAR KABACIK

Doğum Yeri ve Yılı: Adana, 1985

e-posta: sedefcaglar@gmail.com

ÖĞRENİM DURUMU

2012-2016: Yüksek Lisans, Çukurova Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Okul
Öncesi Eğitimi Anabilim Dalı, Adana

2004-2008: Lisans, Çukurova Üniversitesi Eğitim Fakültesi İlköğretim Bölümü Okul
Öncesi Öğretmenliği Anabilim Dalı, Adana

1999-2003: Lise, Danişment Gazi Anadolu Lisesi, Adana

1991-1999: İlköğretim, Ertuğrul Gazi İlköğretim Okulu, Adana

İŞ DENEYİMİ

2011-.....: Adana İli, Sarıçam İlçesi, Evliya Çelebi İlkokulu, Anasınıfı Öğretmeni

2009-2010: Şanlıurfa İli, Merkez İlçesi, Mehmet Akif İnan Anaokulu, Anasınıfı
Öğretmeni

2008-2009: Çanakkale İli, Gökçeada İlçesi, Burhanettin Kurt Anaokulu, Anasınıfı
Öğretmeni