

**İLKOKUL ÖĞRETMEN VE ÖĞRENCİLERİNİN PROJE TABANLI
ÖĞRENMEYE İLİŞKİN SORUNLARINI ÇÖZMEDE EYLEM
ARAŞTIRMASI: 4. SINIF TÜRKÇE DERSİ KAPSAMINDA BİR
ÇALIŞMA**

DOKTORA TEZİ

EYLEM YALÇIN İNCİK

**MERSİN ÜNİVERSİTESİ
EĞİTİM BİLİMLERİ ENSTİTÜSÜ**

**EĞİTİM BİLİMLERİ ANABİLİM DALI
EĞİTİM PROGRAMLARI VE ÖĞRETİM BİLİM DALI**

**MERSİN
OCAK - 2017**

**İLKOKUL ÖĞRETMEN VE ÖĞRENCİLERİNİN PROJE TABANLI
ÖĞRENMEYE İLİŞKİN SORUNLARINI ÇÖZMEDE EYLEM
ARAŞTIRMASI: 4. SINIF TÜRKÇE DERSİ KAPSAMINDA BİR
ÇALIŞMA**

DOKTORA TEZİ

EYLEM YALÇIN İNCİK

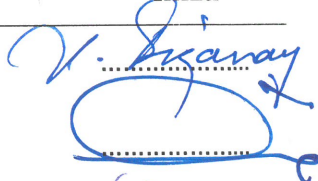
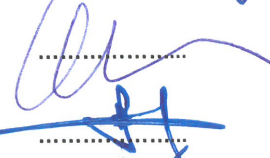
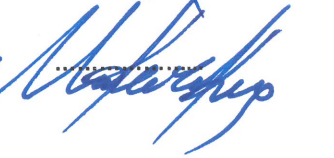
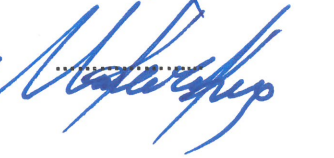
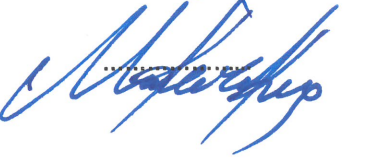
**MERSİN ÜNİVERSİTESİ
EĞİTİM BİLİMLERİ ENSTİTÜSÜ**

**EĞİTİM BİLİMLERİ ANABİLİM DALI
EĞİTİM PROGRAMLARI VE ÖĞRETİM BİLİM DALI**

**Danışman
Doç. Dr. Özler ÇAKIR**

**MERSİN
OCAK - 2017**

Eylem YALÇIN İNCİK tarafından Doç. Dr. Özler ÇAKIR danışmanlığında hazırlanan "İlkokul Öğretmen ve Öğrencilerinin Proje Tabanlı Öğrenmeye İlişkin Sorunlarını Çözmede Eylem Araştırması: 4. Sınıf Türkçe Dersi Kapsamında Bir Çalışma" başlıklı bu çalışma aşağıda imzaları bulunan jüri üyeleri tarafından oy birliği ile Doktora tezi olarak kabul edilmiştir.

Görevi	Ünvanı, Adı ve Soyadı	İmza
Başkan	Prof. Dr. Ahmet DOĞANAY	
Üye	Doç. Dr. Özler ÇAKIR (Danışman)	
Üye	Prof. Dr. Tuğba YELKEN	
Üye	Prof. Dr. Faik KANATLI	
Üye	Yrd. Doç. Dr. Mehmet KARAKUŞ	

Yukarıdaki Jüri kararı Eğitim Bilimleri Enstitüsü Yönetim Kurulu'nun 02.03.17 tarih ve 2017/02 sayılı kararıyla onaylanmıştır.


Eğitim Bilimleri Enstitüsü Müdürü

Bu tezde kullanılan özgün bilgiler, şekil, tablo ve fotoğraflardan kaynak göstermeden alıntı yapmak 5846 sayılı Fikir ve Sanat Eserleri Kanunu hükümlerine tabidir.

ETİK BEYAN

Mersin Üniversitesi Lisansüstü Eğitim-Öğretim Yönetmeliğinde belirtilen kurallara uygun olarak hazırladığım bu tez çalışmada,

- Tez içindeki bütün bilgi ve belgeleri akademik kurallar çerçevesinde elde ettiğimi,
- Görsel, işitsel ve yazılı tüm bilgi ve sonuçları bilimsel ahlâk kurallarına uygun olarak sunduğumu,
- Başkalarının eserlerinden yararlanılması durumunda ilgili eserlere bilimsel normlara uygun olarak atıfta bulunduğumu,
- Atıfta bulunduğum eserlerin tümünü kaynak olarak kullandığımı,
- Kullanılan verilerde herhangi bir tahrifat yapmadığımı,
- Bu tezin herhangi bir bölümünü Mersin Üniversitesi veya başka bir üniversitede başka bir tez çalışması olarak sunmadığımı,
- Tezin tüm telif haklarını Mersin Üniversitesi'ne devrettiğimi beyan ederim.

ETHIC DECLARATION

This thesis is prepared in accordance with the rules specified in Mersin University Graduate Education Regulation and I declare to comply with the following conditions,

- I have obtained all the information and the documents of the thesis in accordance with academic rules,
- I presented all the visual, auditory and written informations and results in accordance with specified ethics,
- I refer in accordance with the norms of scientific Works about the case of exploitation of the other's work,
- I used all of the referred works as the references,
- I did not do any tampering in the used data,
- I did not present any part of this thesis as an another thesis at Mersin University or another university,
- I transfer all copyrights of this thesis to the Mersin University.

26 Ocak 2017 / 26 January 2017


İmza / Signature

Eylem YALÇIN İNCİK

Öğrenci Adı ve Soyadı / Student Name and Surname

ÖZET

İLKOKUL ÖĞRETMEN VE ÖĞRENCİLERİNİN PROJE TABANLI ÖĞRENMEYE İLİŞKİN SORUNLARINI ÇÖZMEDE EYLEM ARAŞTIRMASI: 4. SINIF TÜRKÇE DERSİ KAPSAMINDA BİR ÇALIŞMA

Bu araştırmanın amacı; Türkçe dersinde proje tabanlı öğrenmeyi gerçekleştirmek üzere işe koşulan eylem araştırmasının; öğretmenin proje tabanlı öğretime yönelik deneyimlerini, öğrencilerin; proje tabanlı öğrenmeye yönelik görüşlerine ve tutumlarını, Türkçe dersinde gerçekleşen etkinlikler ve bu etkinlikler sonucu ortaya çıkan öğrenme ürünlerini nasıl değiştirdiğini ortaya koymaktır. Bu amaç doğrultusunda araştırma, eylem araştırması biçiminde desenlenmiştir. Araştırmanın katılımcılarını 2013-2014 eğitim öğretim yılında Mersin İl Milli Eğitim Müdürlüğü'ne bağlı bir ilkokulun 4. sınıfında görev yapmakta olan sınıf öğretmeni ve bu sınıfta öğrenim görmekte olan 43 öğrenci ile bu öğrenciler arasından belirlenen 9 odak öğrenci oluşturmaktadır. Araştırmada veri toplama aracı olarak; kişisel bilgiler formu, araştırmacı-öğretmen ve öğrenci günlükleri, öğrenci gözlem formu, Proje Tabanlı Öğrenmeye Yönelik Tutum Ölçeği, yarı yapılandırılmış görüşmeler, fotoğraflar, video kayıtları ve öğrenci ürünleri kullanılmıştır. Araştırmada nitel ve nicel verilerin analizi; verilerin toplanma sürecindeki analizler ve veriler toplandıktan sonra yapılan analizler olmak üzere iki aşamada gerçekleştirilmiştir. Nitel veriler içerik analizi yöntemi ile çözümlenmiştir. Proje Tabanlı Öğrenmeye Yönelik Tutum Ölçeği'nden elde edilen verilerin analizinde ise t-testi kullanılmıştır.

Araştırmadan elde edilen bulgular, eylem araştırması yöntemini uygulaması sonucunda öğretmenin kendi öğretim uygulamalarındaki sorunlara ve uygulamalarının niteliğine yönelik yansıtıcı bir yaklaşım sergileyebildiğini ortaya koymuştur. Dolayısıyla, öğretmenin uygulama öncesi ve uygulama sürecindeki öğrenme yaşantılarını eleştirel bir yaklaşımla değerlendirebildiği gözlemlenmiştir. Nicel ve nitel verilerden elde edilen bulgular öğrencilerin proje tabanlı öğrenme yaklaşımına yönelik tutumlarında ve görüşlerinde olumlu yönde değişimler meydana geldiğini göstermiştir. Öğrenciler proje tabanlı öğrenmeyi, derse karşı merak ve ilgilerini artıran, öğrenme-öğretme sürecinde aktif rol üstlenebildikleri ve yaparak yaşayarak öğrenme gerçekleştirebildikleri bir yaklaşım olarak tanımlamışlardır. Elde edilen bir diğer bulgu ise öğrencilerin bu yaklaşımla öğrenme-öğretme sürecinde araştırmacı, yaratıcı ve sorgulayıcı bir rol edindiklerini hissetmeleri, iletişim kurma, iş birlikli çalışma, problem çözme becerileri, özgüven duyguları ve sorumluluk alma davranışlarında gelişim olduğunu düşünmeleridir. Proje tabanlı öğrenme uygulamaları ile öğrencilerin öğrenme-öğretme süreçlerine aktif katılım sergileyebildikleri, ilgileri ve tercihleri doğrultusunda öğrenme ürünlerini kendilerinin belirlediği öğrenme etkinlikleri gerçekleştirilmiştir. Bunun bir sonucu olarak öğrencilerin Türkçe dersine ve gerçekleştirilen öğrenme ürünlerine yönelik görüşlerinde olumlu değişimler meydana geldiği ortaya konmuştur. Öğrenciler Türkçe dersini; eğlenceli,

ABSTRACT

ACTION RESEARCH IN TO RESOLVING THE PROJECT-BASED LEARNING RELATED PROBLEMS OF ELEMENTARY SCHOOL STUDENTS AND TEACHERS: A STUDY WITHIN THE TURKISH LESSONS OF THE 4TH GRADE

The objective of this research is to demonstrate how the action research to achieve project-based learning in Turkish lessons changes the teacher's experiences towards project based learning; the students' opinions and attitudes towards project based learning, the activities conducted in Turkish lessons and how these activities change the resulting learning products. For this purpose, research has been designed in the form of action research. Participants of the study consist of a class teacher who is working in the 4th grade of a primary school in the Mersin Provincial National Education Directorate during the 2013-2014 academic year and 43 students who are studying in this class and 9 focus students who are selected among these students. A personal information form, researcher-teacher and student logs, a student observation form, Attitude Scale towards Project-based Learning, semi-structured interviews, photographs, video recordings and student products were used as a data collection tool in the research. Analysis of qualitative and quantitative data in research was conducted in two stages; the analysis of during the data collection process and the analysis after the data collection. The qualitative data were analyzed by content analysis method.

Findings from the research show that as a result of applying the method of action research, the teacher can demonstrate a reflective approach to the problems in their teaching practices and qualities of their actions. Therefore, it was observed that the teacher could evaluate the learning experiences before and during the application process with a critical approach.

Findings from the quantitative and qualitative data have shown that positive changes in students' attitudes and opinions towards the project-based learning approach have occurred. Students have defined project-based learning as an approach that can increase their curiosity and attention to the lesson, take an active role in the learning-teaching process, and can learn by doing and experiencing. Another finding is that students feel that they have a researching, creative and inquisitive role in the learning-teaching process, and they think their communication, co-operation, problem solving skills, self-confidence and responsibility-taking behavior is developing. With project-based learning applications, learning activities that enable students to demonstrate their active involvement in learning-teaching processes and their learning products in accordance with their interests and preferences have been carried out. As a result of this, it has been shown that positive changes occur in the opinions of the students about the Turkish lesson and the learning products conducted. Students define Turkish lessons as a fun, enjoyable, useful especially in everyday life communication skills and as a lesson that

contributes to other lessons. Another finding is that the entire development of the class reflects positively on the ability to communicate.

Key Words: Project-Based Learning, Teaching Turkish, Action Research,

Advisor: Doç. Dr. Özler ÇAKIR, Mersin University, Department of Curriculum and Instruction, Mersin



TEŞEKKÜR

Oldukça uzun ve zorlu bir sürecin ürünü olan bu çalışma pek çok kişinin katkısı ile gerçekleştirilmiştir. Bu nedenle çalışmayı bitirmemde katkı sağlayan kişilere teşekkür etmeyi bir borç bilirim.

Öncelikle araştırmanın her aşamasında büyük emeği olan, gerek akademik gerekse manevi destek ve katkılarından dolayı değerli hocam Sayın Doç. Dr. Özler ÇAKIR'a teşekkürü bir borç bilirim.

Tez izleme komitemde bulunan Prof. Dr. Tuğba YELKEN'e, Prof. Dr. Faik KANATLI'ya ve Doç. Dr. Çiğdem KILIÇ'a; geçerlik komitemde bulunan Doç. Dr. Işıl TANRISEVEN'e değerli görüşleriyle önemli katkılar sundukları için teşekkürler.

Tez jürimde yer alan ve değerli görüşleri ile tezime katkı sağlayan Sayın Prof. Dr. Ahmet DOĞANAY'a ve Yrd. Doç. Dr. Memet KARAKUŞ'a çok teşekkür ederim.

Araştırmaya katılan sınıf öğretmenine ve öğrencilere, ayrıca bu süreçte bana her türlü kolaylığı sağlayan okul yöneticilerine çok teşekkür ederim.

Son olarak tüm yaşamım boyunca bana destek olan aileme, lisansüstü eğitimimin başladığı ilk günden itibaren her aşamada desteği ve sevgisi ile yanımda olan sevgili eşim Tolga İNCİK'e ve biricik oğlum Tolga Doruk İNCİK'e çok teşekkür ederim.

Bu tez Mersin Üniversitesi Bilimsel Araştırma Projeleri Birimi tarafından desteklenmiştir (Proje No: BAP-EBE EPÖ (EYİ)2014-2 DR).

zevklı, günlük hayatta özellikle iletişim kurma becerileri üstünde etkili ve diğer derslere de katkısı olan bir ders olarak tanımlamışlardır. Elde edilen bir diğer bulgu ise sınıfın tamamının dinleme becerisinde meydana gelen gelişimin iletişim kurma becerisine olumlu biçimde yansımasıdır.

Anahtar Kelimeler: Proje Tabanlı ğrenme, Türkçe ğretimi, Eylem Araştırması,

Danışman: Doç. Dr. zler ÇAKIR, Mersin Üniversitesi, Eğitim Programları ve ğretim Anabilim Dalı, Mersin



İÇİNDEKİLER

	Sayfa
İÇ KAPAK	
ONAY	
ETİK BEYAN	
ÖZET	i
ABSTRACT	iii
TEŞEKKÜR	v
İÇİNDEKİLER	vi
TABLolar DİZİNİ	ix
ŞEKİLLER DİZİNİ	x
FOTOĞRAFLAR DİZİNİ	xi
MODELLER DİZİNİ	xii
KISALTMALAR ve SİMGELER	xiv
GİRİŞ	1
1.1. Eğitsel Dönüşüm ve Öğretmenin Rolü	4
1.2. Öğretmenlikte Mesleki Gelişim	6
1.3. Eylem Araştırması	9
1.3.1. Eylem Araştırmasının Tarihçesi	10
1.3.2. Eylem Araştırmasının Özellikleri	12
1.3.3. Eylem Araştırması Türleri	17
1.3.4. Eylem Araştırması Modelleri	19
1.3.5. Eylem Araştırmasının Eğitimde Kullanılması ve Mesleki Gelişime Etkileri	31
1.4. Proje Tabanlı Öğrenme	34
1.4.1. Proje Tabanlı Öğrenme Nedir?	34
1.4.2. Proje Tabanlı Öğrenmenin Tarihi ve Felsefi Temelleri	35
1.4.3. Proje Tabanlı Öğrenmenin Özellikleri	37
1.4.4. Proje Tabanlı Öğrenmenin Planlanması ve Uygulanması	39
1.4.5. Proje Tabanlı Öğrenmede Değerlendirme	43
1.4.6. Proje Tabanlı Öğrenmede Öğretmenin Rolü	45
1.4.7. Proje Tabanlı Öğrenmede Öğrencinin Rolü	46
1.4.8. Proje Tabanlı Öğrenmenin Avantajları	47
1.4.9. Proje Tabanlı Öğrenmenin Etkili Uygulanabilmesi İçin Dikkat Edilmesi Gereken İlkeler	48
1.4.10. Türkçe Öğretiminde Proje Tabanlı Öğrenme	49
1.5. Araştırmanın Amacı	52
1.6. Araştırmanın Önemi	52
1.7. Sınırlılıklar	55
1.8. Sayıtlar	56
1.9. Tanımlar	56
2. YÖNTEM	
2.1. Araştırma Modeli	57
2.2. Araştırma Problemini Belirleme	57
2.3. Ortam	60
2.4. Katılımcılar ve Araştırmacı	61
2.4.1. Katılımcılar	61
2.4.2. Araştırmacı	64
2.5. Veri Toplama Araçları	65
2.5.1. Kişisel Bilgi Formu	67
2.5.2. Araştırmacı-Öğretmen ve Öğrenci Günlükleri	67
2.5.3. Öğrenci Gözlem Formu	67

	Sayfa
2.5.4. Proje Tabanlı Öğrenmeye Yönelik Tutum Ölçeği	68
2.5.5. Öğretmen ile Yarı Yapılandırılmış Görüşme	69
2.5.6. Öğrenciler ile Yarı Yapılandırılmış Görüşme	70
2.5.7. Video ve Fotoğraf Kayıtları	70
2.5.8. Öğrenci Ürün Dosyaları	70
2.6. Verilerin Analizi ve Yorumlanması	71
2.6.1. Nicel Verilerin Analizi	71
2.6.2. Nitel Verilerin Analizi	71
2.6.2.1. Verilerin Kodlanması	73
2.6.2.2. Temaların Oluşturulması	74
2.6.2.3. Kodların ve Temaların Düzenlenmesi	75
2.6.2.4. Bulguların Yorumlanması ve Raporlaştırma	75
2.7. Geçerlik ve Güvenirlik	75
3. BULGULAR	78
3.1. Öğretmenin Proje Tabanlı Öğrenme Yaklaşımını Uygulama Sürecinde Karşılaştığı En Önemli Sorunlar ve Bu Sorunları Gidermek Üzere Geliştirilen Eylem Planlarına İlişkin Bulgular	78
3.2. Eylem Araştırması Sürecinin Öğretmenin Proje Tabanlı Öğrenme Yaklaşımına Yönelik Deneyimlerini Nasıl Değiştirdiğine İlişkin Bulgular	127
3.3. Eylem Araştırması Sürecinin Öğrencilerin Proje Tabanlı Öğrenme Yaklaşımına Yönelik Görüşlerini Nasıl Değiştirdiğine İlişkin Bulgular	143
3.4. Eylem Araştırması Sürecinin Öğrencilerin Proje Tabanlı Öğrenme Yaklaşımına Yönelik Tutumlarına Etkisine İlişkin Bulgular	168
3.5. Eylem Araştırması Sürecinin Türkçe Dersinde Gerçekleşen Etkinlikler ve Bu Etkinlikler Sonucu Ortaya Çıkan Öğrenme Ürünlerini Nasıl Değiştirdiğine İlişkin Bulgular	169
4. SONUÇ, TARTIŞMA VE ÖNERİLER	203
4.1. Sonuç	204
4.1.1. Öğretmenin Proje Tabanlı Öğrenme Yaklaşımını Uygulama Sürecinde Karşılaştığı Sorunlar ve Bu sorunları Gidermek Üzere Geliştirdiği Eylem Planlarına İlişkin Sonuçlar	204
4.1.2. Eylem Araştırması Sürecinin Öğretmenin Proje Tabanlı Öğrenme Yaklaşımına Yönelik Deneyimlerini Nasıl Değiştirdiğine İlişkin Sonuçlar	205
4.1.3. Eylem Araştırması Sürecinin Öğrencilerin Proje Tabanlı Öğrenme Yaklaşımına Yönelik Görüşlerini Nasıl Değiştirdiğine İlişkin Sonuçlar	206
4.1.4. Eylem Araştırması Sürecinin Öğrencilerin Proje Tabanlı Öğrenme Yaklaşımına Yönelik Tutumlarını Nasıl Değiştirdiğine İlişkin Sonuçlar	206
4.2. Tartışma	208
4.2.1. Öğretmenin Proje Tabanlı Öğrenme Yaklaşımını Uygulama Sürecinde Karşılaştığı Sorunlar ve Bu sorunları Gidermek Üzere Geliştirdiği Eylem Planlarına İlişkin Tartışma	208
4.2.2. Eylem Araştırması Sürecinin Öğretmenin Proje Tabanlı Öğrenme Yaklaşımına Yönelik Deneyimlerine Etkisine İlişkin Tartışma	210
4.2.3. Eylem Araştırması Sürecinin Öğrencilerin Proje Tabanlı Öğrenme Yaklaşımına İlişkin Görüşleri İle Proje Tabanlı Öğrenme Yaklaşımına Yönelik Tutumlarına Etkisine İlişkin Tartışma	214
4.2.4. Eylem Araştırması Sürecinin, Öğrencilerin Türkçe Dersinde Gerçekleşen Etkinlikler ve Bu Etkinlikler Sonucu Ortaya Çıkan Öğrenme Ürünlerine Etkisine İlişkin Tartışma	215
4.3. Öneriler	217
4.3.1. Uygulamaya Yönelik Öneriler	218
4.3.2. Yapılacak Araştırmalara Yönelik Öneriler	218
KAYNAKLAR	220
EKLER	237



TABLolar DİZİNİ

	Sayfa
Tablo 2.1. Sınıf Öğretmenine İlişkin Bilgiler	62
Tablo 2.2. Araştırmanın Katılımcılarına Oluşturan Sınıfa İlişkin Bilgiler	62
Tablo 2.3. Odak Öğrencilere İlişkin Bilgiler	63
Tablo 3.1. Proje Tabanlı Öğrenmeye Yönelik Tutum Ölçeği İlişkili Ölçümler Ön-Test ve Son-Test T-Testi Sonuçları	168

ŞEKİLLER DİZİNİ

	Sayfa
Şekil 1.1 Kurt Lewin Eylem Araştırması Modeli	19
Şekil 1.2. Kemmis Eylem Araştırması Modeli	20
Şekil 1.3. Elliot Eylem Araştırması Modeli	22
Şekil 1.4. Emily Calhoun'un Eylem Araştırması Modeli	23
Şekil 1.5. Gordon Wells Eylem Araştırması Döngüsünün İdeal Modeli	23
Şekil 1.6. Bassef'in Eylem Araştırması Modeli	25
Şekil 1.7. Stringer'in Eylem Araştırması Spirali	26
Şekil 1.8. Eylem Araştırmasının Diyalektik Döngüsü	26
Şekil 1.9. Cher Hendricks'in Eylem Araştırması Süreci	27
Şekil 1.10. Proje Tabanlı Öğrenme Şeması	35
Şekil 2.1. Eylem Araştırması Uygulama Süreci	59
Şekil 2.2. Proje Tabanlı Öğrenme Uygulamaları Öncesi Yerleşim Düzeni	61
Şekil 2.3. Proje Tabanlı Öğrenme Uygulamaları Sırasındaki Yerleşim Düzeni	61
Şekil 2.4. Eylem Araştırması Veri Toplama Teknikleri	66
Şekil 2.5. Araştırmanın Veri Çözümleme Süreci	73
Şekil 3.1. Ziraat Grubunun Hazırladığı Konuşma Metni	111
Şekil 3.2. Öğrenciler Tarafından Yazılan Şiir Örnekleri	186
Şekil 3.3. Öğrenciler Tarafından Yazılan Rapor Örnekleri	188
Şekil 3.4. Öğrenci Günlüklerinden Örnekler	189
Şekil 3.5. Öğrencilerin Tarafından Yazılan Bilgilendirici Yazı Örneği	191
Şekil 3.6. Öğrenciler Tarafından Yazılan Metin Özeti Örneği	194

FOTOĞRAFLAR DİZİNİ

	Sayfa
Fotoğraf 3.1. Öğrencilerin Grup Çalışmalarına Başlamaları	91
Fotoğraf 3.2. Çalışma Takviminin Oluşturulmasına İlişkin Bilgilendirme	97
Fotoğraf 3.3. Öğr. Gör. Cezmi Koca'nın Tiyatro Hakkında Bilgilendirme Ziyareti	107
Fotoğraf 3.4. Okul Müdürü Tarafından Öğrencilere Resimlerini Yapması ve Bahçe Dizaynı Gerçekleştirmeleri için Verilen Alan	108
Fotoğraf 3.5. Ziraat Grubunun Mezitli Belediyesini Ziyareti	112
Fotoğraf 3.6. Mezitli Belediye Başkanı ile Ziraat Grubunun Görüşmesi	113
Fotoğraf 3.7. Resim Grubunun Çalışmaları-1	114
Fotoğraf 3.8. Resim Grubunun Çalışmaları-2	115
Fotoğraf 3.9. Resim Grubunun Çalışmaları-3	117
Fotoğraf 3.10. Ziraat Grubunun Bahçe Düzenleme Çalışmalarında Belediye Ekiplerinin Yardımı	118
Fotoğraf 3.11. Ziraat Grubunun Bahçeye Ağaç Dikip Çiçek Ekme Çalışmaları	121
Fotoğraf 3.12. Proje Sunumu	125

MODELLER DİZİNİ

	Sayfa
Model 3.1. Sınıf Öğretmeninin Uygulama Öncesi Proje Tabanlı Öğrenmeye İlişkin Görüşleri	129
Model 3.2. Proje Tabanlı Öğrenme Yaklaşımının Yararları Alt Temasında Yer Alan Alt Temalar	130
Model 3.3. Proje Tabanlı Öğrenme Yaklaşımının Uygulandığı Alanlar Temasında Yer Alan Alt Tema	131
Model 3.4. Proje Tabanlı Öğrenme Yaklaşımının Doğasına Uygun Görüşler Temasında Yer Alan Alt Tema	131
Model 3.5. Proje Tabanlı Öğrenme Yaklaşımının Doğasına Uygun Olmayan Görüşler Temasından Yer Alan Alt Temalar	132
Model 3.6. Proje Tabanlı Öğrenme Yaklaşımının Uygulanma Sürecinde Karşılaşılan Sorun Kaynakları Temasında Yer Alan Alt Temalar	134
Model 3.7. Sınıf Öğretmeninin Uygulama Sonrası Proje Tabanlı Öğrenme Yaklaşımına İlişkin Görüşleri	135
Model 3.8. Proje Tabanlı Öğrenme Yaklaşımının Yararları Alt Temasında Yer Alan Alt Temalar ve Kategoriler	136
Model 3.9. Proje Tabanlı Öğrenme Yaklaşımının Uygulandığı Alanlar Temasında Yer Alan Alt Tema	138
Model 3.10. Proje Tabanlı Öğrenme Yaklaşımının Doğasına Uygun Görüşler Temasında Yer Alan Alt Temalar ve Kategoriler	139
Model 3.11. Proje Tabanlı Öğrenme Yaklaşımının Uygulanması Sürecinde Karşılaşılan Sorun Kaynakları Temasında Yer Alan Alt Temalar	141
Model 3.12. Odak Grupta Yer Alan Öğrencilerin Uygulama Öncesi Proje Tabanlı Öğrenme Yaklaşımına İlişkin Görüşleri	146
Model 3.13. Proje Tabanlı Öğrenme Yaklaşımının Yararları Teması Altında Yer Alan Alt Tema	146
Model 3.14. Proje Tabanlı Öğrenme Yaklaşımının Uygulandığı Alan Teması Altında Yer Alan Alt Tema	147
Model 3.15. Proje Tabanlı Öğrenme Yaklaşımının Uygulanma Süreci Teması Altında Yer Alan Alt Temalar ve Kategoriler	147
Model 3.16. Proje Tabanlı Öğrenme Yaklaşımının Uygulanma Sürecinde Karşılaşılan Sorun Kaynakları Teması Altında Yer Alan Alt Temalar ve Kategoriler	149
Model 3.17. Odak Grupta Yer Alan Öğrencilerin Uygulama Sonrası Proje Tabanlı Öğrenme Yaklaşımına İlişkin Görüşleri	151
Model 3.18. Proje Tabanlı Öğrenme Yaklaşımının Yararları Teması Altında Yer Alan Alt Temalar ve Kategoriler	152
Model 3.19. Proje Tabanlı Öğrenme Yaklaşımının Uygulanabileceği Alanlar Teması Altında Yer Alan Alt Tema	159
Model 3.20. Proje Tabanlı Öğrenme Yaklaşımının Uygulanma Süreci Teması Altında Yer Alan Alt Temalar ve Kategoriler	160
Model 3.21. Proje Tabanlı Öğrenme Yaklaşımının Uygulanma Sürecinde Karşılaşılan Sorun Kaynakları Teması Altında Yer Alan Alt Tema ve Kategoriler	165
Model 3.22. Odak Grupta Yer Alan Öğrencilerin Proje Tabanlı Öğrenme Yaklaşımı Uygulamaları Öncesi Türkçe Dersine İlişkin Görüşleri	171
Model 3.23. Türkçe Dersi Hakkındaki Düşünceler Teması Altında Yer Alan Alt Temalar	172
Model 3.24. Türkçe Dersinde Yapılan Etkinlikler Temasında Yer Alan Alt Temalar ve Kategoriler	173
Model 3.25. Türkçe Dersinde Sevilen Etkinlikler Temasında Yer Alan Alt Temalar	175
Model 3.26. Türkçe Dersinde Zorlanılan Etkinlikler Temasında Yer Alan Alt Temalar	177
Model 3.27. Odak Grupta Yer Alan Öğrencilerin Proje Tabanlı Öğrenme Yaklaşımı Uygulamaları Sonrası Türkçe Dersine İlişkin Görüşler	178

	Sayfa
Model 3.28. Türkçe Dersi Hakkındaki Düşünceler Teması Altında Yer Alan Alt Temalar ve Kategoriler	179
Model 3.29. Türkçe Dersinde Yapılan Etkinlikler Temasında Yer Alan Alt Temalar ve Kategoriler	182
Model 3.30. Türkçe Dersinde Sevilen Etkinlikler Temasında Yer Alan Alt Temalar	198



KISALTMALAR ve SİMGELER

Kısaltma/Simge	Tanım
AG	Araştırmacı Günlüğü
PTÖ	Proje Tabanlı Öğrenme Yaklaşımı
Öğrt	Sınıf Öğretmeni
ÖG	Öğrenci Günlüğü
UNESCO	United Nations Educational, Scientific and Cultural Organization (Birleşmiş Milletler Eğitim, Bilim ve Kültür Örgütü)
IBE	International Breau of Education (Uluslararası Eğitim Bürosu)



1. GİRİŞ

Eğitim; toplumu yenileştirme, değiştirme, mevcut toplumsal, politik güç ve fikirleri kontrol altına alarak şekillendirme gücüne sahip en temel olgudur. Toplum ve eğitim arasında bilim çevrelerince sürekli tartışılan diyalektik ilişkiler söz konusudur. W. Diltley tarafından 1888 yılında “*Eğitim toplumun bir fonksiyonudur*” şeklinde formüle edilen eğitim tezine karşılık “*Toplum eğitimin bir fonksiyonudur*” tezi ortaya atılmış (Ergün, 1997) Dewey’in eğitim sistemini, toplumsal değişimin doğrudan doğruya bir aracı olarak görmesi ve toplumsal reformların yapılmasını okullardan beklemesi bir sistem olarak eğitimin diğer alanlardaki değişimlerden bağımsız düşünülemediğini göstermiştir.

Etkili ve verimli bir eğitim gerçekleştirebilmek için çağdaş eğitim bilim verilerinin ve ülke gerçeklerinin başarılı bir şekilde sentezlenmesi son derece önemlidir. Bunu gerçekleştirebilmek için; yüzyıl koşulları ve ülkenin durumu karşılaştırılmalı, bilimsel veriler ışığında gerçekçi ve uygulanabilir hedefler konulmalıdır.

Türkiye’nin geçmiş eğitim tarihi irdelendiğinde çok önemli bir eğitim kurumu olan Köy Enstitüleri dikkat çekmektedir. *Köy Enstitüleri neden bu kadar önemli sonuçlar vermiştir?* sorusuna yanıt vermek için programlarını incelemek yeterlidir. Köy Enstitülerinin programları irdelendiğinde, hayata yakınlık ve yaparak-yaşayarak öğrenme ilkelerinin kendi pratiği içinde yaşam bulmasına temel oluşturan öğrenme yaşantılarının uygulanabildiği görülmektedir. Köy Enstitüleri’nde öğrenciye yetki ve sorumluluk verilerek ileride öğretmen olarak görev yapacakları köylerde karşılaşacakları güçlüklerin üstesinden gelebilmeleri için gerekli olan problem çözme, eleştirel düşünme, sentez yapma, işbirlikli çalışma becerilerine sahip bireyler yetiştirilmiştir. Öğrenciler kendi öğrenme sorumluluklarını almış, yaşam boyu öğrenme felsefesi edinerek mezun olmuşlardır.

Günümüzde Türkiye’de eğitim sisteminin en önemli sorunlarından bir tanesi Köy Enstitülerinin eğitim programlarının temelini oluşturan hayata yakınlık ve yaparak-yaşayarak öğrenme ilkelerinin gerçek anlamda uygulanamıyor olmasıdır. Hayatın kendisinden kopuk, sadece kurama/teorik bilgiye dayalı, öğrencinin bilgiyi transfer etmesini sağlayacak yaşantılardan yoksun öğrenme-öğretme süreçleri etkili ve verimli bir sistemin hayata geçirilmesini olanaksız kılmaktadır.

Günümüzde bilginin bireye özgü yani öznel olduğunu, birey tarafından yaşantı ve deneyimlerine dayalı olarak yorumlandığını ve yapılandırıldığını ortaya koyan anlayış bireylerin kendi öğrenme yollarını bilmesinin önemini açıkça ortaya koymaktadır. Önemli olan hemen her bilgiyi öğrenmek yerine hızla çoğalan bilgi karşısında hangi bilgiyi, nereden ve nasıl elde edeceğini bilen, seçici yani öğrenmeyi öğrenen bireyler yetiştirebilmektir. “Öğrenmeyi

öğrenme” en yalın haliyle mevcut bilgileri kullanarak yeni durumlar için gerekli bilgiyi üretebilmek demektir (Özden, 2002). Bireyin kendi öğrenme özelliklerini tanıması, öğrenmede yararlanılan stratejileri bilmesi, seçmesi ve kullanabilmesi olarak tanımlanabilir (Özer, 2003). Öğrenmeyi öğrenme, tek bir birim ya da beceri değil, kişinin öğrenme kapasitesini geliştiren tüm öğrenme etkinliklerini kapsayan (Hargreaves, 2005; Rawson, 2000) ve yaşam boyu öğrenme ile eş değer tutulup ilişkilendirilen bir kavramdır. Öğrenmeyi öğrenmede amaç; bireyin kendini ve yeteneklerini tanıması, öğrenme stiline farkında olması, hangi bilgiyi, nereden ve nasıl edinebileceğini bilmesi, duygularını ve duyularını öğrenme sürecinde kullanmasıdır. Alanyazınında yer alan ve 21. yüzyılda bireylerin sahip olması gereken nitelikleri içeren sınıflandırmalar incelendiğinde de kendi öğrenme sürecini ve bireysel yeteneklerini tanıyan ve kullanan bireylerin özelliklerine yer verildiği görülmektedir. Her ne kadar öğrenmeyi öğrenme ve yaşam boyu öğrenme bu sınıflamalarda doğrudan yer almasa da tüm bu yeterliklerin edinilmesi ve sürdürülebilmesinin önemli birer parçası oldukları söylenebilir. Örneğin Koenig (2011, s.2), 21. yüzyılda bireylerin sahip olması gereken becerileri; 3 başlık altında şu şekilde sunmuştur:

1. Bilişsel Beceriler: Rutin olmayan problemleri çözme, eleştirel düşünme, sistematik düşünme
2. Kişilerarası Beceriler: Karmaşık iletişim kurma,
3. Sosyal Beceriler: Takım çalışması, kültürel duyarlılık, farklılıklarla ilgilenme
4. İçsel Beceriler: Öz yönetim, zaman yönetimi, kendini geliştirme, öz düzenleme, adapte olabilirlik, yürütücü işlemler

Lai ve Viering (2012) ise 21. yüzyıl becerilerini eleştirel düşünme, yaratıcılık, işbirliği, motivasyon ve üst bilişsel beceriler şeklinde ele almıştır.

Alanyazınında ele alınan bu becerilere sahip bireylerden oluşan bir toplum oluşturmak için sistem yapılarında yeniden yapılanmalar gerçekleştirilmelidir. Yeniden yapılanma, sistemin değişen ihtiyaç ve beklentiler karşısında yapısal değişiklikler yaparak işlevselliğini sürdürme, atakta kalma çabasıdır (Özden, 2005a). Eğitim; merkezine bireyi alan, toplum ve toplum içindeki diğer sistemleri de birey vasıtasıyla etkileyen ve etkilenen açık bir sistemdir. Aynı zamanda sürekli değişim ve dönüşüm ile birlikte dinamik bir yapı ortaya koymaktadır. Bu nedenle yeniden yapılanma bağlamında birincil olarak tartışılması gereken sistem eğitimidir. Özden'e (2005b) göre eğitim sisteminin başarısı, değişen koşullara uyum sağlayarak gerekli yapılanma ve işleyiş şeklini gerçekleştirmesinin yanında eğitim programlarının bilginin doğası ve eğitimde kullanımına ilişkin yeni kabullenmeler doğrultusunda yeniden düzenlenmesine bağlıdır.

UNESCO bünyesinde yer alan Uluslararası Eğitim Bürosu (International Bureau of Education IBE, 1998) toplumdaki değişimlere karşılık eğitim sisteminin niteliksel olarak iyileştirilmesi için program geliştirmenin kalıcı bir araştırma olarak görülmesi gerektiğini savunmaktadır. IBE (1998) 21. yüzyıla eğitim programlarının yenilenmesinde temel eğitsel amaçlar ve eğilimler aşağıdaki gibi sınıflandırılmıştır:

- Bireysel gelişmeleri de dikkate alarak, öğrencilerin zihinsel, ruhsal, ahlaki, estetik, duygusal, fiziksel ve sosyal gelişimini bütüncül olarak oluşturma.
- Öğrencileri ülkelerinin ekonomik ve sosyal gelişmelerinde, geleceğin iş gücü ve aktif rol alıcıları olarak hazırlama.
- Öğrencilerin bilimsel, eleştirel düşünme ve problem çözme becerilerini geliştirme.
- Bilim ve teknolojiye uyum için gerekli beceri ve yeterliklerle donanmış bireyler yetiştirme.

Elsayed'e (1997) göre de 21. yüzyılın eğitim programı, yüksek düzeyde düşünme becerilerini geliştiren, yaratıcı bireyler ortaya çıkaran, çevre ve toplumsal sorunlarla ilgili, ulusal kültürün gelişimini destekleyen ve dünya barışı bilincinde olan bireyler yetiştirmelidir.

Fidan (1986), bir eğitim programının en işlevsel ögesinin öğrenme-öğretme süreci olduğunu ve eğitimde sağlıklı bir yenileşme gerçekleştirilebilmesi için bu sürecin odak noktası olarak alınması gerektiğini savunmaktadır. Varış (1988) da eğitimdeki değişim çalışmalarının özünün eğitim-öğretim sürecinin anlaşılmasında yattığını savunmaktadır.

Eğitim sisteminin iyileştirilmesi, yeniden yapılandırılması üzerindeki tartışma ve bulgular, öğrenme-öğretme konusundaki paradigmaları değiştirmeyi ve öğrencileri düşünmeye ve üretmeye teşvik ederek yeni uygulamalar ortaya koymayı zorunlu kılmaktadır (Özden, 2005a). Eğitim sisteminin öğrencilere potansiyellerini geliştirme fırsatı vermesi ve ülke kalkınmasında etkin rol oynayabilmesi için öğretim; eleştirel düşünme, yaratıcı düşünme, bilimsel düşünme, ilişkisel düşünme, akıl yürütme gibi becerileri kazandıracak şekilde düzenlenmelidir (Özden, 2005b). Bu bağlamda; yenilikçi ve araştırmalar ile başarısı kanıtlanmış öğrenme stratejilerinin, modern öğrenme teknolojilerinin ve gerçek dünya kaynak ve şartlarının öğrenme-öğretme süreçleri ile bütünleştirilmesi kritik bir önem taşımaktadır.

Günümüz bireylerinin sahip olması gereken niteliklerin ışığında eğitimin temel hedefinin benlik kavramı gelişmiş, kendi öğrenmesinden sorumlu, çok yönlü düşünebilen, bilgiyi edinebilen, kullanabilen ve üretebilen, problem çözme becerilerine sahip, bireysel ve işbirlikli çalışabilen, iletişim kurma becerilerini edinmiş bireyler yetiştirmek olduğu söylenebilir. Bu nedenle planlamadan başlayarak eğitim öğretim süreçlerinin düzenlenmesinden uygulanmasına kadar var olan bütün etkinliklerde ve çalışmalarda merkezde öğrencinin bulunması son derece önemlidir.

Eğitim sisteminde yeniden yapılanma çalışmalarının yeni roller yüklediği en önemli öğelerden biri de öğretmendir. Çünkü öğretmen sınıf içerisinde eğitim ve öğretim programlarının uygulayıcısı ve sistemin denetleyicisi konumundadır. Her ne kadar öğretim sürecinde kullanılan yaklaşımlar, uygulanan öğretim programları, yöntem ve teknikler ile araç gereçler, öğretimi geliştirmek için önemli etkenler olsa da bütün bunlar öğretmenin canlı kişiliği ile eyleme konmadıkça istenilen ölçüde etki sağlamayacaktır (Sözer, 1991). Bu nedenle öğretmenlerin mesleklerini profesyonelce icra etmeleri hem bireylerin gelişimi hem de toplumsal gereksinimlerin karşılanabilmesi açısından son derece önemlidir. Öğretmenlerin eğitim sürecindeki sorunlara müdahil olmaları ve çözüm önerileri üretebilmeleri gerekmektedir. Bu bağlamda öğretmenler, program geliştirme sürecinin etkin birer bileşeni olmak durumundadırlar. Öğretmenler, kendi uygulama süreçlerinde karşılaştıkları problemlerin çözümünü ertelemeyip görev yaptıkları bağlama, koşullara, öğrencilerinin gereksinimlerine ve beklentilerine uygun seçimlikler oluşturmalı ve programı iyileştirici önlemler almalı; uyguladıkları programın etkililiğini, sorunlarını ya da üstün ve eksik yönlerini en somut biçimleriyle gözlemleyebilmeli; kısaca program geliştirme sürecinin etkin bir bileşeni olmalıdırlar (Çakır, 2010). Öğretmenlerin eğitim koşullarının gerekli kıldığı bütün bu çalışmaları yapabilmesinde ise eylem araştırmaları etkili ve verimli bir yöntem olarak görülebilir.

Bu çalışmada ilkököl 4. Sınıf Türkçe dersi kapsamında yürütülen proje tabanlı öğrenme etkinliklerinde öğretmen ve öğrencilerin karşılaştıkları sorunların çözümünde eylem araştırmasının rolüne odaklanılmıştır. Bu bağlamda çalışmanın kuramsal temeli aşağıdaki başlıklar altında verilmiştir:

- Eğitsel Dönüşüm-Öğretmen Rolü
- Öğretmenlikte Mesleki Gelişim
- Eylem Araştırması
- Öğretmenlerin Mesleki Gelişiminde Eylem Araştırmasının Rolü
- Proje Tabanlı Öğrenme
- Türkçe Öğretimi
- Türkçe Öğretiminde Proje Tabanlı Öğrenme

1.1. Eğitsel Dönüşüm ve Öğretmenin Rolü

Öğretmenlik mesleği toplumun gerektirdiği insan gücünü yetiştirme sorumluluğunu üstlenen en temel mesleklerden birisi olarak nitelendirilmektedir (Goodson ve Hargreaves, 2005). Günümüzde, eğitimde reform, yenileştirme ve geliştirme gibi tüm işlerde öğretmene mutlaka yer verilmeli ve öğretmen bu süreçlerin bir parçası olmalı anlayışı ön plandadır (Tutkun ve Aksoyalp, 2010). Öğretmenlik mesleği, “kuram-araştırma-uygulama” ilişkisinin

oldukça yoğun yaşandığı bir meslektir. Öğretmen, eğitim programını uygulayan, eğitimde uzmanlık çalışmalarından ve araştırmalardan yararlanan ve bu çalışmalarla iç içe olup onlara kaynak sağlayan kişi konumundadır (Özbay, 2012; Varış, 1973). Bu nedenle öğretmenler eğitimde her türlü reform sürecine dahil edilmelidir (Day 2002). Black (2011); eğitim reformlarının başarıya ulaşması için gerekli öğretmen rollerini ve koşulları aşağıdaki gibi belirlemiştir:

- Öğretmen, eğitimde yapılacak her türlü yenilenmenin temel ve en önemli ögesidir. Her türlü eğitim reformunda öğretmenlere etkin olarak yer verilmelidir.
- Öğretmenler ulusal eğitimin etkililiğinin merkezindeki kişi olarak, değişikliklerin yürütücüsüdür.
- Öğretmen sınıfındaki koşullara göre en uygun düzenlemeyi yapması için özgür bırakılmalıdır.
- Öğretmenlere güvenilmeli ve onlarla işbirliği yapılmalıdır.
- Öğretmenlerin mesleki statülerinin yükseltilmesi gerekir. Düşük statüdeki bir öğretmeni kimse kaynak olarak göstermez ve olası sorunlar karşısında onu suçlar.

IBE (1997) toplumun eğitimsel dönüşümünde ana rolün öğretmende olduğunu, sosyal ve ekonomik gelişme için öncelikle öğretmen gelişimine yönelik uygulamalar yapılması gerektiğini belirtmektedir. Bu nedenle eğitimi geliştirme çalışmalarında büyük ölçüde öğretmenlerin niteliklerine ve yaptıkları işte nasıl etkili olabileceklerine odaklanılmaktadır (Garet, Porter, Desimone, Binnan ve Yoon, 2001).

Öğretmenlerin sadece öğretici değil aynı zamanda birer eğitici olmaları gerekir. İyi bir eğitici olabilmek için de öğretmenin meslek hakkında yeterince bilgilenmesi, eğiticilik yetilerini kazanmış ve eğitim sistemi ve politikalarını kavrayarak sistem içinde bulunduğu kademe ile diğer kademe arasındaki bütünlüğü sağlayabilecek yeterliğe ulaşmış olması gerekmektedir (Özden, 2005b).

Mesleki yeterlik, mesleki yönden bir mesleğin başarılı bir biçimde yerine getirilebilmesi için sahip olunması gereken bilgi, beceri, tutum ve değerlerdir (Gül, 2000). Öğretmen yeterlikleri ise öğretmenlerin “öğretmenlik mesleğini etkili ve verimli biçimde yerine getirebilmek için sahip olunması gereken bilgi, beceri ve tutumlar” olarak tanımlanmaktadır (MEB, 2008: VIII). Öğretmen yeterliliği; meslek için gerekli bilgi ve anlayışa sahip olmayı gerektiren, öğretmenin profesyonel bir anlayışla, tüm yeterlik öğelerini bir bütün olarak algılaması ve mesleğini icra etmesidir (Furlong ve Maynard, 1995). Bir meslek olarak öğretme işini yapan öğretmenler için bir öğretici olarak sorumluluklarını yerine getirmesinde dikkat edilmesi gerekenler konusundaki standartlar ve bu standartların uygulanma düzeyi oldukça önemlidir (Gordon, 2013). Bu standartların neler olduğu ve uygulanış şekli ülkelere ve

toplumlara göre farklılıklar göstermekle birlikte, istenilen her zaman için en iyi öğretimi gerçekleştirecek ortamı ve insan gücünü oluşturmaktır. Bu noktada başarılı olduğu oranda hedeflerin gerçekleşme oranı artmaktadır (Özer ve Gelen, 2008).

21. yüzyılda gerçekleşen gelişmeler ışığında bir öğretmenin sahip olması gereken nitelikler şöyledir:

1. Öğretmenin en önemli öğretim materyali kendisidir. İyi öğretmen aslını bozmayan, var olan olanakları geliştiren, değiştiren, mevcut durumu yeni durumlara uyarlayandır. Ayrıca olası riskleri karşılamaya hazır bir durumdadır.
2. Sorunlu ve karmaşık ilişkilerin olduğu okul ortamlarında, öğretmenler cesaretli, sağlam ve net duruşu olan bireyler olmalıdır.
3. Öğretmen sınıfta bir aktör gibi konunun içeriğine göre gerekli düzenlemeleri yapmalı ve sürdürmelidir. Öğretmenin yeni rolü, öğretimin hedeflerine göre öğrenme ortamını düzenleyendir. (Pettersson vd., 2004).
4. Öğretmenlik mesleği günümüzde birçok bilgi alanı için geçerli olan "kuram-araştırma-uygulama" ilişkisinin oldukça yoğun yaşandığı bir meslektir. Bu nedenle öğretmen eğitim programını uygulayan kişi olmakla birlikte bazen kuram geliştirici, bazen de araştırmacıdır. Öğretmenin araştırmacı kimliğini ön plana çıkarması ve sınıf ortamını bilimsel bir laboratuvar olarak kullanması gereklidir (Özbay, 2012).
5. Öğretmenler sadece eğitim programının uygulayıcıları değil, programın etkililiği için eğitim programının yenilenmesi ve değiştirilmesi çalışmalarına etkili olarak katılan kişiler olmalıdır (IBE, 1999).
6. Öğretmenler, kendi uygulama süreçlerinde karşılaştıkları problemlerin çözümünü ertelemeyip görev yaptıkları bağlama, koşullara, öğrencilerinin gereksinimlerine ve beklentilerine uygun seçimlikler oluşturmalı ve programı iyileştirici önlemler almalı; uyguladıkları programın etkililiğini, sorunlarını ya da üstün ve eksik yönlerini en somut biçimleriyle gözlemleyebilmeli kısaca program geliştirme sürecinin etkin bir bileşeni olmalıdırlar (Çakır, 2010).

1. 2. Öğretmenlikte Mesleki Gelişim

İlgili alanyazını incelendiğinde öğretmen gelişimini nitelendiren "profesyonel gelişim", "mesleki gelişim", "hizmet içi eğitim" vb. birden fazla kavram olduğu görülmektedir. Bu çalışmada öğretmenlikte mesleki gelişim "profesyonel gelişim" ve "mesleki gelişim" kavramları kullanılarak ele alınmıştır.

Günümüzde öğretmenin rolünün başkaları tarafından belirlenen içerik, öğretim programı ve yöntemlerini değiştirmeden alıp uygulayan değil, kendi materyallerini, yöntemlerini, sınıf etkinliklerini ve öğretim ile ilgili diğer her durumu yaratan bir kişi olması

gerektiğine yönelik bir bakış açısı mevcuttur (Nunan, 2001). Ancak öğretmenlerin sınıfta etkili olabilmeleri, meslek içinde öğrenmelerinin rastlantısal olmaktan çıkarılıp düzenli ve sistematik hale getirilmesi ve eğitim kurumunda kazandırılan becerilerin, verilen bilgilerin güncellenmesi böylece verimliliklerinin artırılması için "profesyonel gelişim" gereklidir (Seferoğlu, 2009).

Imants'a (2002) göre profesyonel gelişim sürekli ilerleme ve buna bağlı olarak mesleki davranışlar üzerindeki kontrolün artmasıdır. Öğretmenlik mesleği çerçevesinde mesleki gelişim, bireyin becerilerini, bilgisini, uzmanlığını ve diğer özelliklerini bir öğretmen olarak geliştiren etkinliklerdir (OECD, 2009). Öğretmen gelişimi, deneyim kazanması ve kendi öğretimini sistematik olarak değerlendirmesi sonucu öğretmenin profesyonel gelişim elde etmesidir. (Glatthom, 1995). Profesyonel ya da mesleki gelişime ilişkin yapılan tanımlamalar gelişimin formalden informale kadar pek çok yolla gerçekleştirilebileceğini ortaya koymaktadır. Öyle ki mesleki gelişim atölye çalışmalarına-profesyonel toplantılara ya da resmi nitelik taşıyan kurslara katılarak dışarıdan bir uzmanlıkla formal bir şekilde elde edilebileceği gibi profesyonel yayınları okuma, akademik disiplini ile ilgili medyadaki yayınları takip etme vb. informal yaşantılarla da elde edilebilir (Ganser, 2000; OECD, 2009).

Özden (2005a) bir mesleğin profesyonelliğinin en güçlü göstergesinin, bürokratik kontrolün azalması, meslek içi kontrol mekanizmasının çalışması olduğunu belirtmektedir. Profesyoneller, hangi davranışları yapmaları gerektiğine koşullara göre karar verirler. Bir meslek üyesinin profesyonel davrandığının iki göstergesi vardır. Bunlar;

1. Durumu tüm bileşenleriyle analiz etme ve
2. Duruma göre davranmadır (Verloop, Driel ve Meijer, 2001).

Öğretmen, yansıtıcı uygulayıcı olarak düşünüldüğünde mesleğine belli bir bilgi temeli ile başlayan ve önceki bilgilerine dayalı yeni bilgi ve deneyim elde eden kişidir. Bu bağlamda mesleki gelişim, öğretmenlerin yeni pedagojik kuram ve uygulamaları yapılandırmaları ve alanda uzmanlık geliştirmelerinde etkili bir rol oynamaktadır (Dodds, 2001). İlgili alanyazınına dayanarak mesleki gelişimin özellikleri aşağıdaki gibi sıralanabilir:

- Mesleki gelişim bir süreçtir ve devamlılık göstermektedir (Loucks-Horsley ve Stiegelbauer, 1991). Araştırmalar öğretmenlerin öğrenme ve öğretme uygulamalarındaki değişikliğin tekrarlanan ve devamlılık içeren bir süreçte gerçekleştiğini göstermektedir (Fullan, 1995; King ve Newmann, 2004; Prochaska, DiClemente ve Norcross, 1992; Senge ve Lannon-Kim, 1991; Lieberman ve Pointer Mace, 2008; Loucks-Horsley ve Stiegelbauer, 1991). Bu nedenle öğretmenlerin mesleki deneyimlerini sürekli yenilemeleri gereklidir (Ganser, 2000; Lieberman, 1999).

- Öğretmenler, mesleki gelişimleri sürecince aktif öğrenen bireyler olarak mesleki anlamda planlama, uygulama, değerlendirme gibi öğrenme ve öğretme süreçlerinde kendilerini geliştirirler. Bu süreç boyunca yansıtıcı düşünme yolu ile deneyimlerini eleştirel bir şekilde düşünmeleri mesleki gelişimleri açısından son derece önemlidir (Darling-Hammond ve Bransford, 2005). Öğretmenlik mesleğinde etkili bir mesleki gelişim, öğrencilerin öğrenme çıktıları üzerinde durduğu için öğretim odaklıdır. Mesleki gelişimin nihai hedefi öğrenci başarısını artırmaktır (Mundry, 2005; Porter, Garet, Desimone ve Birman, 2003; Quick, Holtzman ve Chaney, 2009). Öğretim odaklı mesleki gelişim, öğretmenleri bu amaca ulaşmak için destekler. Pek çok çalışma etkili mesleki gelişimin, hem konu alanı-içerik merkezli hem de bu içeriğin nasıl öğretileceği merkezli olduğunu göstermektedir (Lambert, Wallach ve Ramsey, 2007; Lieberman ve Pointer Mace, 2008; Porter ve diğ., 2003; Mundry, 2005). Çünkü öğretmenler öğrencilerin yanlıgılarında yol göstermek ve geniş bir yelpazedeki öğretim stratejileri yoluyla onları öğrenmeye dahil etmek için kendi konu alanlarını yeterince iyi bilmelidirler (King ve Newmann, 2004).
- Mesleki gelişim işbirlikli öğrenmeyi gerektiren, aktif ve etkileşimli öğrenme deneyimleri üzerinde duran bir süreçtir (Darling-Hammond ve McLaughlin, 1995). Etkili mesleki gelişim problem çözme (Knowles, 1983; Lieberman ve Pointer Mace, 2008), paylaşım ve tartışma (Knowles, 1983; Lieberman ve Pointer Mace, 2008; Mundry, 2005; Quick ve diğ., 2009; Tate, 2009), benzetim ve rol oynama (Knowles, 1983; Tate, 2009), sözlü sunumlar (Tate, 2009), uygulama-izleme (Lieberman ve Pointer Mace, 2008; Porter ve diğ., 2003; Quick ve diğ., 2009) ve yansıtma (Quick ve diğ., 2009) gibi etkinlikler yoluyla öğretmenleri bilişsel, fiziksel ve duyuşsal olarak öğrenmeye dahil ettiğinde aktiftir. Çözüm üretmek için problemleri, fikirleri ve bakış açılarını paylaşmak ve birlikte çalışmak için düzenli fırsatlar aracılığıyla öğretmenleri sosyalleştirdiğinde ise etkileşimlidir (Guskey, 1995). Bu nedenle öğretmenlerin meslektaşları, yöneticileri, veliler ve çevreleri ile olan etkileşimleri işbirlikli öğrenme süreçlerinde oldukça önem taşımaktadır.
- Mesleki gelişimin tek bir biçimi yoktur, farklı şekillerde veya formlarda olabilir. Öğretmenlerin içinde buldukları özgün ortam kritik bir öneme sahiptir. Bu nedenle bir ortamda işleyen bir mesleki gelişim etkinliği ya da modeli diğer bir ortamda veya kurumda işlemeyebilir (Guskey, 1995).
- Mesleki gelişim iş odaklıdır. Bu durum mesleki gelişimi yararlı ve özgün yapmaktadır. Öğretmenler mesleki gelişimi doğrudan özel ihtiyaç ve ilgilerine hitap ettiği (Guskey, 1995) ya da öğrenme deneyimleri ve günlük sorumlulukları arasında bir bağlantı gördükleri zaman dikkate almaktadırlar (Flores, 2005; Tate, 2009). İş odaklı mesleki

gelişim günlük eylemleri ve sorumlulukları yoluyla öğretmenleri öğrenmeye dahil eder ve olasılıkları değerlendirmeleri için zaman ayırmalarını, yeni fikirleri denemelerini ve eylemlerinin etkililiğini değerlendirmelerini gerektirir (Tate, 2009).

Tate (2009), mesleki anlamda öğrenmeyi desteklediği için iş odaklı projelerin ya da eylem araştırması şeklindeki etkinliklerin takip edilmesi gerektiğini belirtmektedir.

1.3.Eylem Araştırması

Eylem araştırması, sosyal olguları ve sorunları anlamayı ve tasvir etmeyi amaçlayan, ancak bu sorunların çözümünü öncelikli bir amaç olarak benimsemeyen geleneksel sosyal bilim yaklaşımının bir eleştirisidir (Greenwood ve Levin, 2007). Kökenini toplumsal hareketlerden alan eylem araştırmaları (Bogdan ve Biklen, 1998); sanayi, polis eğitimi ve hemşirelik gibi pek çok alanda kullanılmakla birlikte (Altrichter, Posch ve Somekh, 1993) son yıllarda eğitim araştırma ve alanyazını üzerinde büyük bir etkiye sahip olan yöntemlerden birisidir (Cochran-Smith ve Lytle, 1999). Alanyazınında eylem araştırmasına yönelik farklı pek çok tanım yapıldığı görülmektedir. Ancak, yapılan tanımların ortak noktası hepsinin temelde gelişime yönelik olmasıdır. Bu tanımların bazılarında eylem araştırması bir araştırma şekli olarak ele alınırken bazılarında ise mesleki ve bireysel gelişim ön plana alınmıştır. Örneğin Kemmis (1988), eylem araştırmasını sosyal durumlardaki katılımcıların; kendilerinin sosyal ve eğitimsel uygulamaları, bu uygulamaların anlaşılması ve uygulamaların yürütüldüğü durumların rasyonelliğinin ve doğruluğunun artırılması amacıyla gerçekleştirilen kendini yansıtıcı araştırma şekli olarak tanımlamıştır. Schoen ve Nolen (2004) da eylem araştırmasını, bir soru ile başlayan, veri toplamaya başlanmadan önce çok iyi planlama yapılması gereken, verilerin toplanmasında analizinde ve raporlaştırılmasında belirli esneklik ve çeşitlilik barındıran, düzenli gözlemler gerektiren ve bir şey ispatlama zorunluluğu olmayan sistematik bir araştırma olarak ele almıştır. Yıldırım ve Şimşek'e (2005) göre de eylem araştırması uygulamada ortaya çıkan sorunların anlaşılmasına ve çözülmesine yönelik olarak uygulayıcıların tek başlarına ya da bir araştırmacı ile birlikte uygulama süreci çalışmalarını içeren, araştırma ile uygulamayı bir araya getiren ve araştırma sonuçlarının uygulamaya aktarılmasını kolaylaştıran bir araştırma yaklaşımıdır.

Castello (2007) mesleki gelişimi temel olarak eylem araştırmasını, kişilerin kendi mesleki eylemleri hakkında araştırma yapmaları ve değişim için eyleme geçmeleri temelinde gerçekleşen sistematik bir müdahale süreci olarak tanımlamaktadır. Whitehead (1989), ise bireysel gelişime odaklanarak eylem araştırmasını "*Çalışmamı nasıl geliştirebilirim?*" sorusuna aranan yanıt olarak tanımlamaktadır.

Eylem araştırmasına yönelik yapılan tanımların bir kısmında ise daha özele inilerek özellikle eğitim ve öğrenme-öğretme sürecinin ele alındığı görülmektedir. Örneğin Kemmis

(1989) bir araştırma şekli olarak tanımladığı eylem araştırmasını eğitimde uygulanması bakımından da ele alarak okul tabanlı program geliştirme, mesleki gelişim, okul gelişim programları ve sistemlerini planlama ve politika geliştirmede kullanıldığını belirtmektedir. Mills (2007), eylem araştırmasını bir öğrenme-öğretme sürecinde ya da ortamında araştırmacı olarak öğretmenler, yöneticiler, okul danışmanları, ya da diğer ilgililer tarafından; öğrencilerin nasıl daha iyi öğrenebilecekleri, nasıl öğretim yaptıkları ve okulların nasıl işlediği konusunda bilgi edinmek amacıyla yapılan sistematik bir araştırma süreci olarak tanımlamaktadır. Johnson (2011), eylem araştırmasını gerçek okul ya da sınıf ortamında, öğretimin ya da eylemin niteliğini anlamak ve geliştirmek amacıyla gerçekleştirilen bir araştırma süreci olarak tanımlamaktadır. McMillan (2004), eylem araştırmasını özel bir sınıf ya da okul problemini çözmek için odaklanmak, uygulama geliştirmek ya da karar vermeye yardımcı olmak olarak tanımlamaktadır. Ferrance (2000), eylem araştırmasını katılımcıların kendi eğitim uygulamalarını, araştırma tekniklerini kullanarak sistematik bir şekilde ve dikkatlice incelemeleri olarak ele almaktadır. Colhoun'a (2002) göre de eylem araştırması eğitimcilerin uygulamalarını iyileştirmek ve onları bilgilendirmek için sistemli ve sürekli olan aşamalıdır.

Eğitim ve öğrenme-öğretme süreci bağlamında eylem araştırmasına yönelik yapılan tanımlar incelendiğinde eylem araştırmasının amacının; sınıf ya da okul ortamındaki mevcut uygulamaların sistematik bir araştırmayı içeren süreç sonunda geliştirilmesi olduğu söylenebilir.

1.3.1.Eylem Araştırmasının Tarihçesi

Alanyazınında eylem araştırmasının kaynağı hakkındaki bilgiler net değildir ve araştırmacılar arasında bir görüş birliği bulunmamaktadır. Tomal (2010), eylem araştırması teorisine ilişkin köklerin Aristoteles, Galileo, Newton gibi felsefecilerin yazılarında bulunabileceğini belirtmektedir. Ancak eylem araştırması kavramı çoğunlukla sosyal psikolog Kurt Lewin'e atfedilmekte (Adelman, 1993; Cohen, Manion ve Morrison, 2000; Holter ve Schwartz-Barcott, 1993; French ve Bell, 1995; Kemmis ve McTaggart,1988; Kincheloe, 1993; Masters, 1995; Zuber-Skerrit, 1992) ve Lewin eylem araştırmasında bir köşe taşı olarak anılmaktadır (Tomal, 2010). Lewin eylem araştırması ve sosyal hareket arasındaki bağlantıları görmüş (Kemmis, 1993) ve bazı sosyal uygulamaları anlamak ve değiştirmek için sosyal bilimcilerin, gerçek dünyadaki uygulayıcıları araştırmının tüm safhalarına dahil etmesi gerektiğini belirtmiştir. Kurt Lewin tarafından oluşturulan eylem araştırması teorisi böylece kabul edilebilir bir araştırma yöntemi olmuştur (Masters, 1995). Masters'ın (1995) McKernan'dan (1991) aktardığına göre eylem araştırmasının öncelikli olarak Lewin olmak üzere 1945 yılında Collier, 1946 yılında Lippitt ve Radke ve 1953 yılında Corey gibi birçok sosyal reformist tarafından kullanıldığına ilişkin kanıtlar mevcuttur.

Eğitim alanında eylem araştırmasının temelleri John Dewey'in çalışmalarına dayandırılmaktadır (Toley, 2010). Dewey, "Eğitim Biliminin Kaynağı" (1929) adlı eserinde öğretmenlerin en önemli rollerinden birini araştırma yoluyla pedagojik sorunları incelemek olarak belirterek okulun başarı ve başarısızlıklarında öğretmenleri en önemli araştırmacılar olarak görmüştür (Kincheloe, 1993). Dewey'den sonra Stephen Corey, eylem araştırmasının eğitim alanında kullanılmasına öncülük eden ve eylem araştırmasını eğitsel problemlerin çözümünde sistemli bir şekilde uygulayan ilk araştırmacıdır. Eğitimde bilimsel yöntemin değişim oluşturacağına, eğitimcilerin hem araştırmaya hem de bu bilgilerin uygulanmasına katılmalarının gereğine inanmıştır. Corey'e göre, eylem araştırmasının amacı, genelleme yapmak değil, günlük yaşantımızda gerçekleşen değişiklikleri yerine getirmektir. (Ekiz, 2003; Ferrance, 2000).

Stephen Corey ile başlayan eğitimsel eylem araştırması 1950'li yılların sonlarına kadar Hilda Taba, Abraham Shumsky gibi eğitimciler tarafından desteklenmiştir (Aksoy, 2003). Ancak eylem araştırmaları 1950'lerin ortalarında amatörce girişimler olarak görülmüş ve bilimsel olmamakla suçlanmıştır (Ferrance, 2000).

Engelhart (1972), 1960'lı yıllarda eylem araştırmasına olan ilginin giderek azalmaya başladığını ve ciddi eleştirilere hedef olduğunu belirtmektedir. Bu eleştiriler daha çok çalışmanın evrenini temsil etmemesi, yetersiz planlama, problemin tanımlanmasında ilgili faktörlerin göz ardı edilmesi, sonuçların eğitim bilimine çok küçük katkılar getirmesi ve daha çok örnek olay yönteminin kullanılması yönünde olmuştur (Aksoy, 2003; Glanz, 1999). İzleyen birkaç yıl boyunca deneysel araştırmalar ve nicel veri toplama teknikleri baskın olmuştur.

Eylem araştırmaları 1970'lerde yeniden gündeme gelmiş ve eğitim uygulayıcıları, bilimsel araştırma desenleri ve yöntemlerini eğitim konularını çözmeye aracı olarak uygulanabilirliği açısından sorgulamışlardır (Ferrance, 2000). 1970'li yılların sonlarında Lawrence Stenhouse ve John Elliot'un çalışmalarıyla eylem araştırması yeniden keşfedilmiştir. 1970 ve 80'li yıllarda eylem araştırması eğitimde yoğun olarak kullanılmaya başlanmıştır. Bu yıllarda, Lawrence Stenhouse gibi eğitimciler Lewin'in görüşlerini geliştirerek eğitimin önemli konuları üzerinde eylem araştırması yöntemini kullanmış ve eylem araştırmasından aktif bir şekilde yararlanmışlardır. Stenhouse, öğrencilerin deneyimleri ile ilgili olacağı ve anlam kazanacağı için eğitim programlarının okullarda düzenlenmesi gerektiğine inanmıştır. Ayrıca, öğrencilerin kendi öğrenmelerinin sorumluluğunu üstlenmesi için teşvik edilmeleri gerektiğini belirtmiştir. Aynı zamanda araştırmacı öğretmen fikrini desteklemiştir (McNiff, 2002).

Günümüzde eylem araştırması öğretmenler tarafından yaygın bir şekilde kullanılmakta ve çeşitli hükümetlerce öğretmenlerin araştırmaları eğitimi geliştirmek adına desteklenmektedir (Ekiz, 2009). Glanz (1999) eğitim alanında eylem araştırmasının tarihi gelişimini aşağıdaki gibi özetlemiştir.

- Lewin (1948) ve Corey (1953) tarafından okul örgütlerini iyileştirmede bir problem çözme stratejisi,
- Elliot (1991) tarafından uygulamalar konusunda bireysel değerlendirme (görüşölüşturma) süreci,
- Oja ve Smulyan (1989) tarafından personel geliştirme süreci,
- Sagor (1992) tarafından öğretmenlerin mesleki gelişimini desteklemede işbirlikçi bir süreç,
- Glickman (1993) tarafından ise okula-dayalı gelişme stratejisi olarak kullanılmıştır.

1.3.2. Eylem Araştırmasının Özellikleri

Eylem araştırmasının temel özelliklerini bilmek, araştırmacılara araştırma sürecinde hangi konulara odaklanmaları ve özen göstermeleri gerektiği konusunda yol gösterici olacaktır. Eylem araştırmasının temel özellikleri Johnson (2009, s. 1-2; 2011, s. 20-22) tarafından şu biçimde ifade edilmektedir:

Eylem araştırması sistematiktir: Verilerin toplanması, analizi ve sunumunda belirli bir özgünlüğün bulunmasına karşın sistematik bir bakışın oluşması gerekir. Eylem araştırması kişinin öğretimiyle ilgili yöntemsel, planlı gözlemdir.

Eylem araştırması yanıtı bilinen bir soru ile başlamaz: Araştırmacı araştırma sürecinin başlangıcında tarafsız bir gözlemci durumundadır.

Eylem araştırması karmaşık ve ayrıntılı olmak zorunda değildir: Araştırmanın her ayrıntısının yoğun bir şekilde betimlenmesi hata yapılmasına ve amacın bozulmasına neden olabilir. İyi düzenlenmiş, özlü açıklanmış bir araştırma her zaman zihin karıştırıcı ve karmaşık bir çalışmaya tercih edilir.

Eylem araştırmasında veri toplamaya başlamadan plan yapılmalıdır: Sistematik bir araştırma için veri toplamadan önce bir plana ve bir takvime sahip olunmalıdır. Fakat planların ya da veri toplama türünün araştırma sürecinde değişebileceği unutulmamalıdır.

Eylem araştırmalarının süresi değişebilir. Yapılan bir eylem araştırmasının süresi, araştırma sorusuna, araştırmacının doğasına, araştırma çevresine ve toplanan verilerdeki ölçütlere göre belirlenir.

Gözlemler düzenli olmalıdır. Ancak uzun olmak zorunda değildir: Gözlemlerin süresi 1 dakikadan 1 saate ya da daha fazlasına dek uzanabilir. Yapılan gözlemlerin bir kısmı çok kısa ve yalnızca bir zaman ya da tarih yazılarak yapılan kısa notlar biçiminde olurken, bir kısmı daha uzun ve daha resmi olabilir.

Eylem araştırmaları basit ve informal boyutlardan, daha ayrıntılı ve formal boyutlara uzanabilir: Eylem araştırmalarında araştırmacılara önce basit olan araştırmalar yaptırılıp, daha sonra ayrıntılı çalışmalara yönlendirilebilirler.

Eylem araştırmaları bazen bir kuram üzerine oluşturulabilir. Sorular, bulgular ve sonuçlarla ilişki kurmak üzere bir kuramsal boyutun olması için genellikle araştırmacılar önce bir alanyazını taraması yaparlar. Eylem araştırması sonunda elde edilen sonuçlar, aynı konuda daha farklı biçimlerde, değişik yöntemlerle yapılmış çalışmalarla ilişkiler kurularak sunulabilir.

Eylem araştırmalarında bir şeyleri ispat etmeye çalışmak söz konusu değildir: Bir şey, başka bir şeyle karşılaştırılmaya çalışılmaz. Bu çalışmalarda deney ve kontrol grupları, bağımlı ya da bağımsız değişkenler ya da ortaya atılmış denenceler söz konusu değildir. Bir eylem araştırmacısı, farklı biçimlerde bir dizi fotoğraf yaratır ve bulunduğu ortamda “Neler olduğunun” başkaları tarafından tam olarak anlaşılmasını sağlar.

Sosyal eylem araştırması projelerinin bulguları sınırlıdır: Bazen eylem araştırmalarında nicel yöntemler kullanılır, ancak burada dikkat edilmesi gereken nokta elde edilen sonuçların geniş bir kitleye genelleştirilmesinden kaçınılmasıdır. Çünkü küçük gruplar üzerinde çalışma yapılırken bazı değişkenler kontrol edilememiş ya da önceden hesaplanamamış olabilir.

Mills (2007) araştırmaların, araştırmacılar tarafından kullanılan yöntemlere göre sınıflandırıldığını ve farklı araştırma problemlerinin farklı araştırma yaklaşımları gerektirdiğini belirtmiştir. Eğitim araştırmalarında bu yaklaşımların nitel ve nicel yaklaşımlar olarak sınıflandırıldığını açıklayan Mills (2007), nitel araştırmaları; araştırmaya konu olan şeyin ne anlama geldiğini araştırmanın katılımcılarının bakış açılarından anlamaya yönelik, anlatıma dayalı, tanımlayıcı veri toplama teknikleri kullanılan, yüz-yüze görüşme, gözlem ve görüşmeleri videokasete kaydetmeyi içerebilen araştırmalar olarak tanımlamıştır. Nicel araştırmaları ise, neden-sonuç ilişkileri ve bu ilişkilerin gücünü belirlemek için az sayıda değişkenin kontrol edilmesine odaklanılan, verilerin kâğıt-kalem gibi etkileşim gerektirmeyen araçlarla toplandığı, araştırmacıların katılımcılarla sınırlı etkileşim kurduğu araştırmalar olarak tanımlamış ve geleneksel araştırmalar olarak nitelendirmiştir.

Mills (2007), geleneksel araştırmalar ile eylem araştırmasını *Kim?, Nerede?, Nasıl? ve Niçin?* sorularına verilen yanıtlar bağlamında karşılaştırarak her iki araştırma türünün özelliklerini ise şu şekilde açıklamıştır:

Kim?: Geleneksel araştırma, kontrol ve deney grupları üzerinde üniversite öğretim elemanları, bilim adamları ve lisansüstü öğrencileri tarafından gerçekleştirilir. Eylem

araştırması ise kendi gözetimindeki öğrenciler üzerinde öğretmenler ve yöneticiler tarafından gerçekleştirilir.

Nerede?:Geleneksel araştırma, değişkenlerin kontrol edilebileceği ortamlarda gerçekleştirilir. Eylem araştırması ise okullarda ve sınıflarda gerçekleştirilir.

Nasıl?:Geleneksel araştırmada önceden tanımlanmış değerlere göre istatistiksel anlamlılığın derecesini ve değişkenler arasındaki sebep sonuç ilişkisini göstermek için nicel yöntemler kullanılır. Eylem araştırmasında ise ne olduğunu tanımlamak ve yapılan eğitsel uygulamaların etkilerini anlamak için nitel yöntemler kullanılır.

Niçin?:Geleneksel araştırma; sonuçları daha geniş bir popülasyona genelleştirilip raporlaştırılan ve yayınlanan bir süreçtir. Eylem araştırması ise araştırma yapılan okul ortamında pozitif eğitsel değişimi etkilemek amacıyla gerçekleştirilen bir süreçtir.

Creswell (2012), eylem araştırmalarının özelliklerini aşağıdaki biçimde açıklamıştır:

Uygulamalı bir odak: Eylem araştırmanın amacı eğitim ortamındaki gerçek bir sorunu çözmektir. Bu durumda eylem araştırmacıları eğitim için acil faydaları olacak uygulamalı sorunları incelerler.

Araştırmacı öğretmenin kendi uygulamaları: Eylem araştırmacıları bir araştırma gerçekleştirdiklerinde başkasının uygulamaları yerine kendi uygulamalarını incelemekle ilgilenirler. Bu anlamda eylem araştırmacıları merceğin kendi eğitim, sınıf, okul ya da uygulamaları üzerine çevrildiği katılımcı ya da kendini yansıtan araştırma sürecine dahil olurlar.

İşbirliği: Eylem araştırmacıları genellikle araştırmaya ortak katılımı içerecek şekilde başkalarıyla işbirliği içindedir. Bu, bütün bireyleri, grupları ve konuları içeren, samimi ve uygun bir şekilde kabul edilebilir işbirliği ilişkileri kurmayı içerir.

Dinamik bir süreç: Eylem araştırmacıları tekrarlayan etkinlikleri içeren dinamik bir sürece dahil olurlar. Yansıtma, veri toplama, bir çözüm için çalışma ve yansıtmaya geri dönme eylem araştırması sürecinin bir parçasıdır. Bu süreç doğrusal bir model ya da problemden eyleme nedensel bir sıralama izlemez.

Bir eylem planı: Sürecin bazı noktalarında eylem araştırmacısı probleme cevap olarak bir eylem planı formüle eder. Eylem planı formal yazılı bir plan olabileceği gibi informal bir tartışma da olabilir.

Araştırmanın paylaşımı: Araştırmacıların raporlarını dergi ya da kitaplarda yayınladıkları geleneksel araştırmaların aksine eylem araştırmacıları raporlarını sonuçları doğrudan kullanabilecek eğitimcilere sunarlar.

Lodico, Spaulding ve Voegtle (2006, s.290) eylem araştırmasının özelliklerini aşağıdaki biçimde açıklamıştır:

- Uygulayıcının kendi eğitim ortamlarında yürütülür ve araştırmada uygulayıcı etkin bir rol alır. Araştırmanın düzenlenmesi sınıf, okul, bölge ya da programa yönelik olarak gerçekleştirilir ve araştırmanın yapısı nedeniyle durum içsel bir bakış açısıyla görülebilir. Bu yolla araştırmanın, günlük eğitim uygulamaları üzerine temellendirildiği garanti altına alınmış olur.
- Eğitim sürecinde yer alan diğer kişi ya da eğitimcilerle işbirliğini gerekli kılar. Eylem araştırmasında yer alan kişiler arasında okuldaki diğer öğretmenler, rehber öğretmenler, yöneticiler, aileler, öğrenciler sayılabilir. Bu yönüyle eylem araştırması çoklu bakış açılarını içerir ve araştırmanın güvenilirliği bu yolla artar.
- Eğitim uygulamalarını değiştirme ve geliştirme konusunda eylem yapılmasına odaklanır.
- Süreklidir; veri toplama, yansıtma ve eylemde bulunma gibi adımları içerir. Araştırmacı ile uygulayıcı günlük uygulama sorunlarını çözmeye odaklandıklarından, süreç veri toplamanın da ötesine taşınmak durumundadır. Bu süreçte bilgi yavaş yavaş oluşur ve değişir. Toplanan verilerin sonuçları yeni sorulara önderlik edebilir, uygulamanın süzgeçten geçirilmesine neden olabilir ya da yeni sorunların tanımlanmasını sağlayabilir.

Schmuck (1997, s.29) eylem araştırmasının özelliklerini aşağıdaki altı başlıkta ele almıştır:

- **Pratik:** Pratik gelişmelere odaklanılır.
- **Katılımcı:** Öğretmenler, yöneticiler, yardımcı öğretmenler, öğrenciler ve veliler araştırma sürecine anlamlı bir şekilde dahil edilebilir.
- **Güçlendirici:** Tüm katılımcılar araştırma sürecine katkıda bulunabilir ve bu süreçten yararlanabilir.
- **Yorumlayıcı:** Anlam, durumdaki katılımcıların çoklu gerçeklerinden yararlanarak oluşturulur.
- **Deneme niteliğinde:** Her zaman doğru ya da yanlış cevaplar yoktur. Bunun yerine çoklu bakış açılara dayalı olası çözümler vardır.
- **Eleştirel:** Kendine özgü sorunlara katılımcılar tarafından eleştirel yaklaşılır ve öz eleştirel değişim temsilcileri olarak hareket ederler.

Elliot (1991), eğitimsel eylem araştırmalarının özelliklerini şu şekilde tanımlamıştır:

- Okullarda eylem araştırması öğretmenlerin yaşadıkları sosyal durumları ve insan eylemlerini araştırır.
- Eylem araştırmasının amacı öğretmenin kendi sorununu derinlemesine anlamasını sağlamaktır.
- Eylem araştırması kuramsal bir temele dayanır. Bu temel içinde durumu değiştirmeye niyetlenen eylem problem tüm detayları ile anlaşılınca kadar geçici kabul edilir.
- Eylem araştırması, "neler olduğunu" açıklamak için bir konuyu işler ve bu konuyu birbirine bağlı rastlantısal durumlarla ilişkilendirir. Eylem araştırması "neler olduğunu" problem durumunda, eylemde ve etkileşimde bulunan kişilerin (örneğin öğretmenler ve öğrenciler) bakış açılarından yorumlar.
- Eylem araştırması, bir duruma katılımcıların görüş açısından baktığı için "neler olduğunu" yine onların kullandığı dili kullanarak açıklar ve tanımlar. Bu dil günlük yaşamdaki sosyal durumları ve insan eylemlerini açıklamak ve tanımlamak için insanların kullandığı sağduyudur.
- Eylem araştırması, probleme katılımcıların açısından baktığı için ancak serbest diyalog ile geçerli kılınabilir. Bu nedenle araştırmacı ve katılımcılar arasında serbest bilgi akışı olmalıdır.

Görüldüğü üzere alanyazınında eylem araştırması ve eğitimsel eylem araştırmasının özelliklerine yönelik pek çok açıklama yer almaktadır. Bu açıklamalardan yola çıkılarak eğitimsel eylem araştırmalarının özellikleri aşağıdaki başlıklar altında açıklanabilir;

Amaç: Eylem araştırmalarında temel amaç uygulamayı iyileştirmektir. Aynı zamanda uygulayıcının derin bir gözlem ve inceleme gerçekleştirerek var olan durum ve kendi uygulamalarına yönelik eleştirel bir değerlendirme yapması da amaçlanabilir.

Problem: Eylem araştırmalarında eğitim ortamında karşılaşılan bir problemin çözümüne odaklanılabileceği gibi uygulanan bir yöntemin iyileştirilmesini ya da uygulayıcının yöntem hakkında daha derin bilgi edinmesini amaçlayan araştırmalar da planlanabilir.

Araştırmacı: Eylem araştırmalarında temel amaç uygulamayı iyileştirmek olduğu için araştırmacı çoğunlukla uygulayıcının kendisidir. Bu nedenle eylem araştırmasına aynı zamanda öğretmen araştırması da denilmektedir. Uygulayıcı konumundaki öğretmen, öğrencileri ve sınıfı hakkında dışarıdan bakan bir gözlemciye göre daha derin bilgilere sahiptir. Bu nedenle bilimsel bir yaklaşım sergileyerek kendi araştırmasını planlayabilir, yürütebilir, karar alabilir ve uygulamalarını geliştirebilir.

Süreç: Eylem araştırmasında süreç araştırma sorusuna, araştırmanın gerçekleştirildiği ortama, veri toplama durumuna göre değişkenlik gösterebilir. Ancak, araştırma konusunun ya da problemin belirlenmesi, verilerin toplanması, analiz edilmesi, analiz sonuçlarına dayalı eylem planı geliştirme, eylem planının uygulanması, izlenmesi, değerlendirilmesi ve yeni bir eylem planının geliştirilmesi adımlarını içeren sistematik ve dinamik bir yapı vardır. Aynı zamanda eğitim sürecinde yer alan diğer kişilerle (öğretmen, öğrenci, yönetici, veli, vd.) işbirliği gerekebilir. Bu nedenle araştırmacı ile katılımcılar arasında bilgi alış-verişini sağlayacak uzun süreli etkileşimler de gerçekleştirilebilir.

1.3.3. Eylem Araştırması Türleri

Alanyazınında eylem araştırmasının katılımcılara, katılımcıların araştırmadaki rollerine, eylemin gerçekleştirildiği ortamlar gibi değişkenlere göre çeşitli şekillerde sınıflandırıldığı görülmektedir. Mills (2007), eylem araştırmalarını "Uygulamalı Eylem Araştırması" ve "Katılımcı Eylem Araştırması" olmak üzere iki kategoride ele almıştır.

Uygulamalı Eylem Araştırması

Uygulamalı eylem araştırmaları, öğretmenlerin sınıflarında karşılaştıkları bir soruna çözüm üretmek, herhangi bir konuda öğrencilerinin öğrenme düzeyini geliştirmek ve kendi mesleki performanslarını artırmak için tasarladıkları araştırmalardır. Bu eylem araştırması türünde öğretmenler, öğrenciler, danışmanlar ve yöneticilerden oluşan gruplar ortak sorunlarına yönelik (örneğin okullarda tırmanan şiddet) eylem araştırması süreçlerine dahil olurlar. Eğitimciler, yerel (sınırlı) bir bölgedeki problemin çözümüne yönelik sistematik bir çalışma ile eğitim uygulamalarını geliştirmeyi amaçlarlar. Creswell (2012) uygulamalı eylem araştırmasının temel özelliklerini aşağıdaki şekilde sıralamıştır;

- Yerel uygulamalara yönelik olması,
- Bireysel ya da takım tabanlı araştırma içermesi,
- Öğretmen gelişimine ve öğrenci öğrenmesine odaklanması,
- Bir eylem planı uygulanması ve
- Öğretmenin bir araştırmacı gibi yönlendirilmesi

Katılımcı Eylem Araştırması

Katılımcı eylem araştırmasının, öğretmenlerin acil sınıf ya da okul problemlerine odaklanmak yerine toplumun değişmesi ve özgürleşmesine katkıda bulunmaya yönelik sosyal ve toplumsal bir yönü vardır (Creswell, 2012). Katılımcı eylem araştırmasının amacı insanların, örgütlerin, toplulukların ve aile yaşamlarının kalitesini artırmaktır (Stringer, 2014). Creswell (2012), katılımcı eylem araştırmasının temel özelliklerini aşağıdaki şekilde sıralamıştır:

- Bireysel hayatı kısıtlayan toplumsal sorunları incelenmesi,

- Eşit işbirliğinin vurgulanması,
- Yaşamı zenginleştirici değişikliklere odaklanması
- Bağımsız bir araştırmacıyla sonuçlanması

Eylem araştırmalarını Grundy (1988) "Teknik", "Uygulayıcı" ve "Özgürleştirici"; Holter ve Schwartz-Barcot (1993) "Teknik işbirliğine dayalı", "Karşılıklı katkı işbirliğine dayalı" ve "Geliştirici", McKernan (1991) ise "Bilimsel-teknik problem çözme temelli", "Uygulama amaçlı" ve "Eleştirel-özgürleştirici eylem araştırması" olarak sınıflandırmıştır (Berg, 2001). Berg (2001) alanyazınında yer alan bu farklı yaklaşımları bir araya getirerek eylem araştırmalarını aşağıdaki üç başlıkta ele almıştır (186-187):

a- Teknik/Bilimsel/İşbirlikçi Eylem Araştırması

Bu yaklaşımda amaç daha önceden belirlenmiş kuramsal bir çerçeve içinde bir uygulamayı test etmek ya da değerlendirmektir. Buna göre, sözü edilen kuramsal çerçeveye hâkim bir araştırmacının rehberliğinde uygulayıcı yeni bir yaklaşımı uygulamaya koyabilir ve bu süreç araştırmacı tarafından analiz edilerek uygulamaya ilişkin bir değerlendirme yapılabilir. Bu yaklaşımda araştırmacı ile uygulayıcı arasında uygulama sürecine ilişkin yoğun bir etkileşim vardır. Uygulama sürecinde ortaya çıkanlar araştırmaya aktarılır. Araştırmacı, uzmanlığı çerçevesinde uygulamaya devam eder. Bu yaklaşımın kullanıldığı araştırmalarda bu sürecin betimlenmesi araştırmacının temel amacıdır.

b- Uygulamalı/Karşılıklı İşbirliği/Tartışma Odaklı Eylem Araştırması

Bu yaklaşımda araştırmacı ve uygulayıcı bir araya gelerek uygulamada ortaya çıkan olası sorun alanlarını, bu sorunlara neden olan olası etmenleri ve olası müdahale yollarını saptarlar. Araştırma problemi uygulayıcı ile araştırmacı tarafından sorunların değerlendirilmesi sonucunda işbirliği içinde saptanır. Yaklaşım, uygulamayı geliştirmeye yönelik olduğundan "uygulama odaklı eylem araştırması" olarak da bilinir. Bu yaklaşımda uygulayıcı ile gerçekleştirilen etkileşim araştırmanın seyrini değiştirebileceği için "Teknik/bilimsel/işbirlikçi" yaklaşıma göre daha esnekler. Ancak, bu seyir değişikliği sistematik veri toplanmasını zorlaştırabilir.

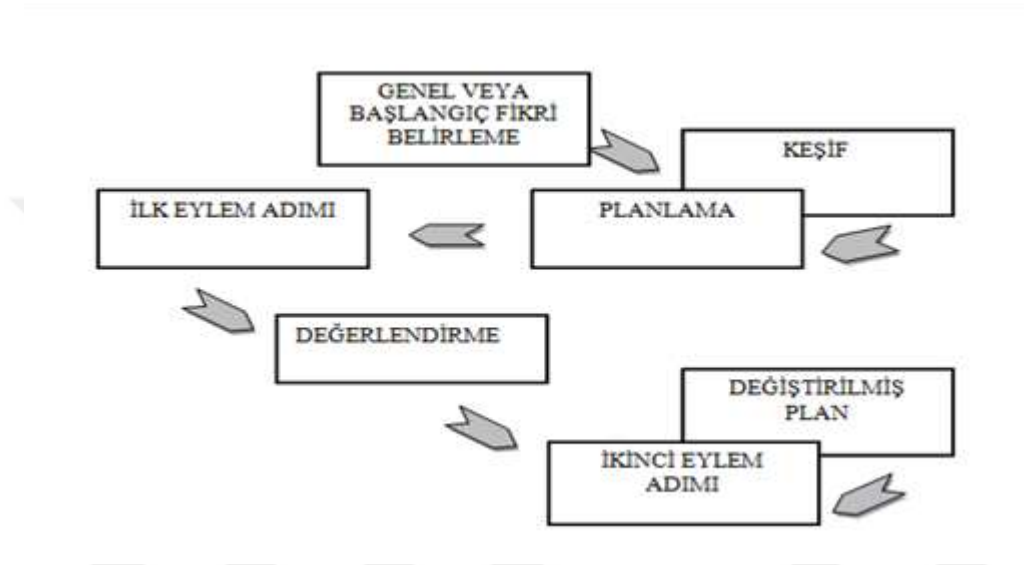
c- Özgürleştirici/Geliştirici/Eleştirel Eylem Araştırması

Bu yaklaşımda amaç, uygulayıcıya yeni bilgiler, beceriler ve deneyimler kazandırılması ve uygulayıcının kendi uygulamalarına karşı eleştirel bakış açısı geliştirmesine yardımcı olmaktır. Böylelikle, uygulayıcı kendi uygulamalarını bir problem çözme süreci olarak görecektir ve sürekli olarak bu süreç içinde kendi rolünü sorgulayacaktır. Aynı zamanda, uygulamalarına eleştirel bir gözle bakabilme anlayışını geliştirebilecek ve uygulamada sık sık karşılaşılan sorunlara ilişkin rasyonel açıklamalar getirebilecektir.

1.3.4. Eylem Araştırması Modelleri

Eylem araştırması sürecine ilişkin alanyazınında araştırmacılar tarafından oluşturulmuş pek çok model yer almaktadır. Bu modellerden uygulandıkları bağlama göre; ziraat, sağlık, sosyal hizmet, fabrika işi ve tecrit edilmiş bölgelerde toplumsal gelişim gibi pek çok alanda yararlanılmıştır (Mills, 2007).

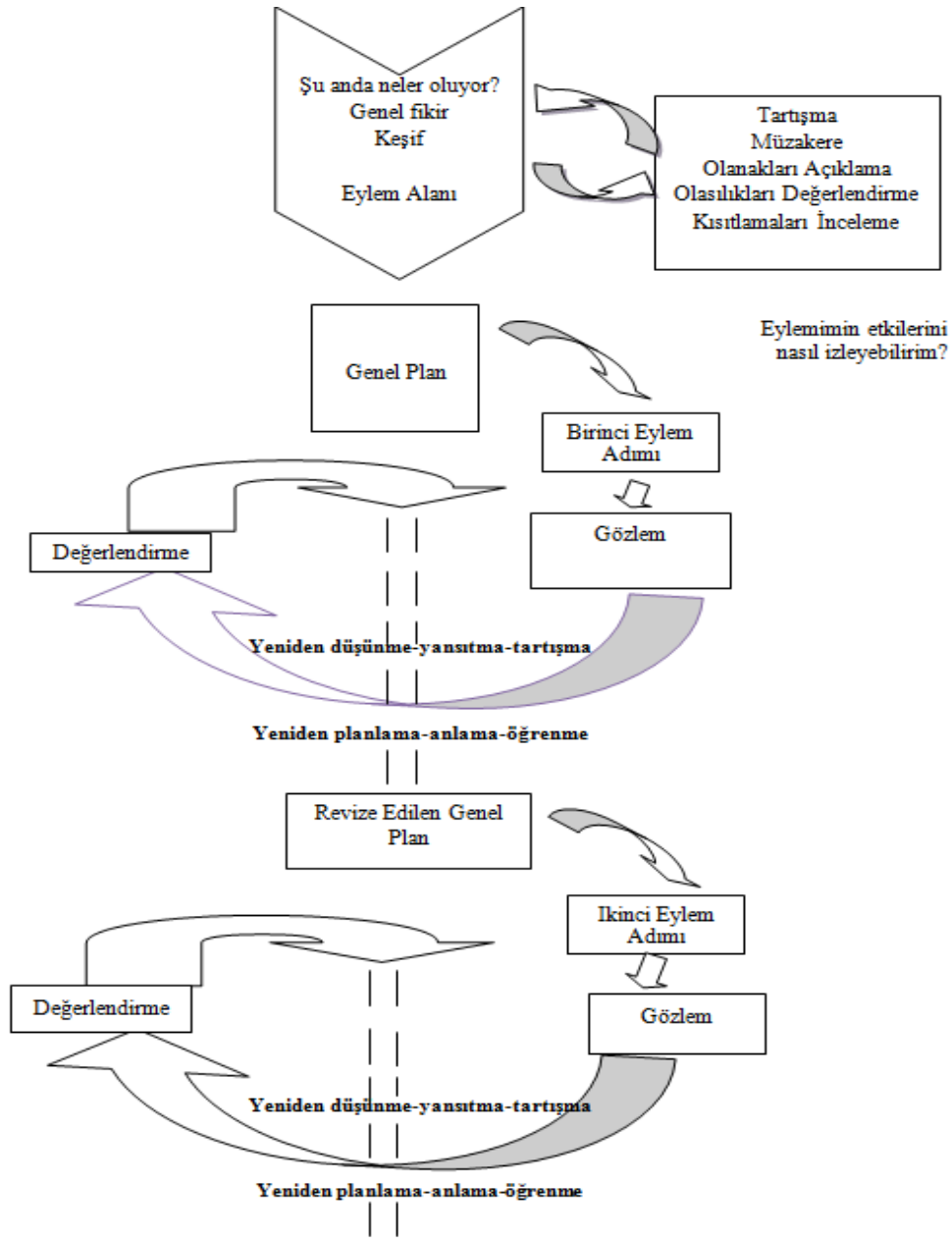
Kurt Lewin (1948), planlama, eylem ve eylemin sonuçlarına dayalı keşif aşamalarından oluşan spiral adımları içeren bir model ortaya koymuştur (Smith, 2001). Aşamaların birbirleri ile bağlantısı Şekil 1.1'de görülebilir:



Şekil 1.1. Kurt Lewin Eylem Araştırması Modeli

Kaynak: Smith, M. K. (2001) 'Kurt Lewin, groups, experiential learning and action research', *the encyclopedia of informal education*, <http://www.infed.org/thinkers/et-lewin.htm>.

Kemmis (1988) Lewin'in modelinin temel karakterlerini içeren spiral bir model öne sürmüştür (Şekil 1.2). Kemmis'in modeli keşif, planlama, birinci eylem adımı, gözlem, yansıtma, yeniden düşünme ve değerlendirme süreçlerini içermektedir.



Şekil 1.2. Kemmis Eylem Araştırması Modeli

Kaynak: Mills, G.E. (2007). *Action research: A guide for the teacher researcher*. (3rd ed.). Upper Saddle River, NJ: Pearson Education Inc.

Eylem araştırmasının yürütülmesi sırasında izlenen süreçlere yönelik bir diğer model de Elliot (1991) tarafından ortaya konulmuştur. Elliot'ın (1991) ortaya koyduğu model, Kemmis'in eylem araştırması spiriline benzemekle birlikte daha basittir (Hopkins, 2008). Aksoy (2003), Elliot'ın (1991) eylem araştırması basamaklarını şu şekilde açıklamaktadır:

Genel Fikri Belirlemek: "Genel Fikir", kişinin değiştirmek veya iyileştirmek istediği bir durum veya konuyu ifade eder. Bir başka ifade ile genel fikir "neyin" araştırılmak

istendiğini, araştırılacak durumun tanımlanmasını ve durumla ilgili soruların geliştirilmesini kapsar.

Keşifte Bulunma/Veri Toplama: Elliot (1991) bu aşamayı iki basamakta ele almaktadır:

a) durumun bütün detayları ile tanımlanması, b) durumla ilgili gerçeklerin neden meydana geldiği, ilgili değişkenlerin ve kritik faktörlerin neler olduğu açıklamak için gerekli verilerin toplanması ve bu veriler ışığında "eleştirel analizlerin" yapılmasıdır. Eleştirel analiz "beyin fırtınası" ve "hipotez testini" içerir.

Genel Plan Oluşturma: Bu aşama, elde edilen bilgiler ve veriler doğrultusunda hangi eylemin uygulanacağına karar verme aşamasıdır. Elliot'a (1991, s.75) göre bu aşamada beş önemli noktanın göz önünde bulundurulması gerekmektedir. Bunlar:

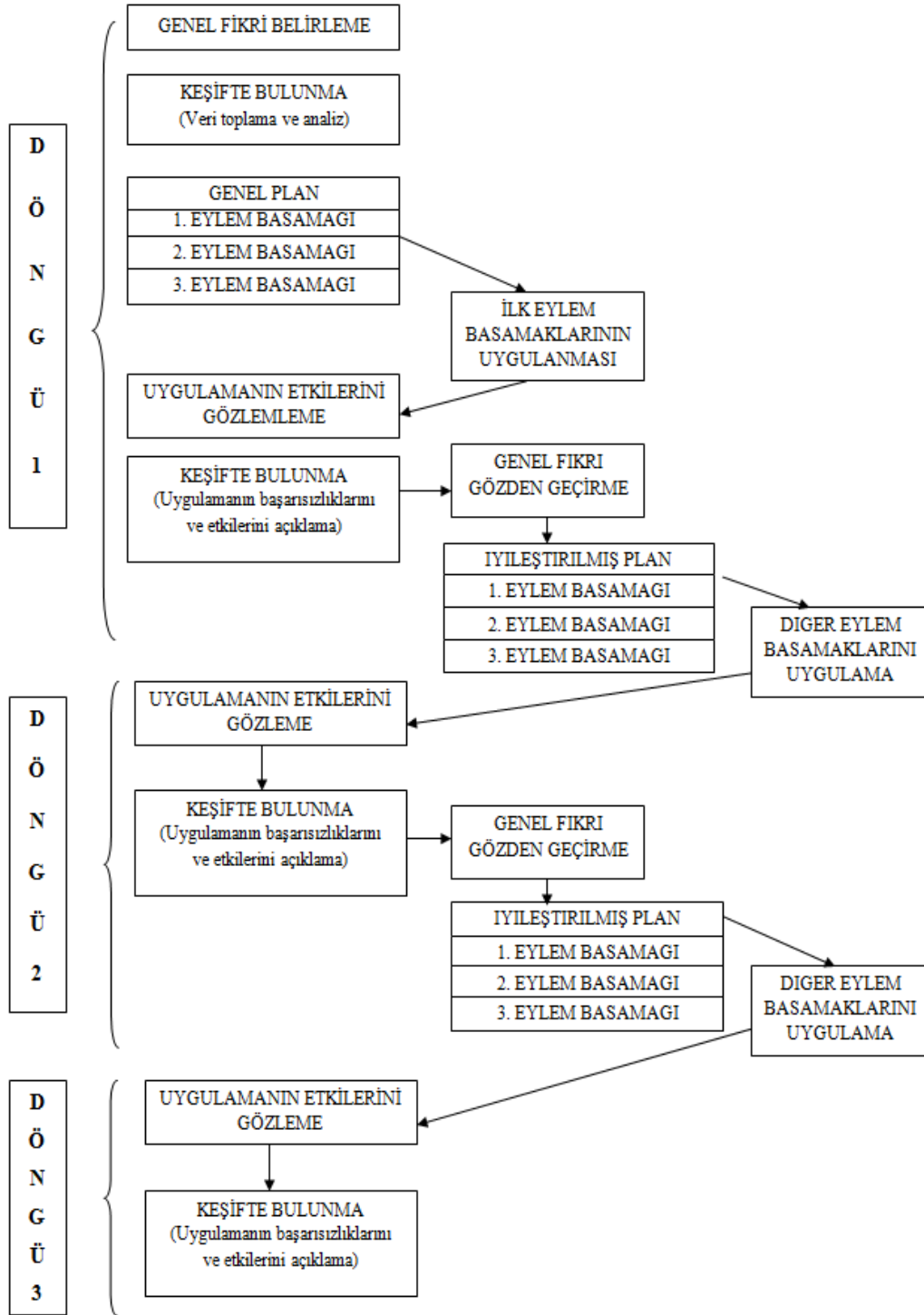
- Başta belirlenen genel fikrin değişmesi ihtimaline karşı genel fikri yeniden gözden geçirmek.
- Durumu iyileştirmek ve bu doğrultuda eylemi gerçekleştirmek için değiştirilecek faktörleri belirlemek
- Düşünülen eylemi gerçekleştirmeden önce durumu diğer meslektaşlarla veya yönetici ile tartışmak.
- Düşünülen eylemi gerçekleştirmek için ihtiyaç duyulan kaynakları belirlemek.
- Elde edilecek bilginin kullanımına ilişkin etik çerçeveyi belirlemek.

Değerlendirme Yapmak: Genel planda taslağı belirlenen eylem bu aşamada uygulamaya aktarılır, uygulamanın etkileri gözlenir ve değerlendirilir. Bu aşamada eylemin beklenen ve beklenmeyen etkilerini ortaya çıkarmak ve eylemin ne kadar başarılı olduğuna yönelik kanıtlar elde etmek için araştırmacı çeşitli gözlem tekniklerini kullanmalıdır.

Diğer Eylem Basamaklarını Geliştirmek: Durumu iyileştirmek veya değiştirmek için uygulamaya aktarılan ilk eylemin başarılı olması zaman alabilir. Gözlemler ve değerlendirmeler sonucunda durumun iyileşmesi yönünde bazı zorluklar ve sorunların olduğu ortaya çıkmışsa araştırmacı genel plan ve eylem basamaklarını yeniden gözden geçirmeli ve bazı değişikliklere gitmelidir. Gözden geçirilen eylem yeniden uygulamaya aktarılır ve sorun çözülmüncelike kadar süreçlere devam edilir. Elliot'un eylem araştırması modelinin aşamalarının birbiri ile bağlantısı Şekil1.3'de görülebilir.

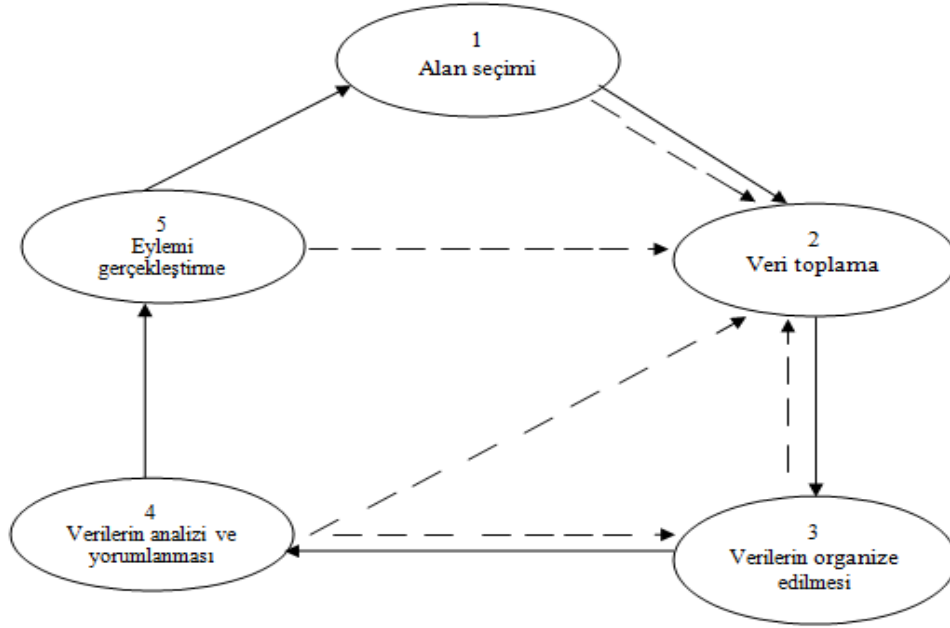
Emily Calhoun (1994), ortak bir ilgi alanı veya problemin belirlenmesi, veri toplama, verileri analiz etme ve yorumlama ve eylemi gerçekleştirme olmak üzere beş aşamadan oluşan bir eylem araştırması döngüsü ortaya koymuştur. Calhoun'un eylem araştırması döngüsü bir spiral olarak görünmese de döngüsel bir düşünce etrafında oluşturulmuş bir süreci temsil

etmektedir. Calhoun, devamlı çizgilerin eylem araştırması döngüsünün temel aşamalarının yönünü sayısal sırayla, noktalı çizgilerin ise döngü içindeki bilginin geliştirilmesi ya da netleştirilmesi gibi ileriye ve geriye hareketleri belirttiğini açıklamıştır. Aşamaların birbirleri ile bağlantısı Şekil 1.4'de görülebilir (Mertler, 2009).



Şekil 1.3. Elliot Eylem Araştırması Modeli

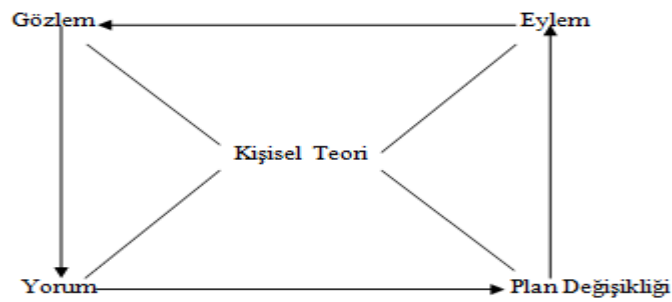
Kaynak: Aksoy, N. (2003). Eylem araştırması: Eğitimsel uygulamaları iyileştirme ve değiştirmede kullanılacak bir yöntem. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi*,36, 474-489.



Şekil 1.4. Emily Calhoun'un Eylem Araştırması Modeli

Kaynak: Mertler, C.A. (2009). Action research. Teachers as researchers in the classroom. (2nd. ed.). Thousand Oaks, California: SAGE Publication, Inc.

Gordon Wells (1994), gözlem, yorum, değişimi planlama, eylem ve bilgilendiren ve eylem araştırması döngüsü tarafından bilgilendirilen uygulayıcının kişisel teorisi basamaklarını içeren ve "Eylem Araştırması Döngüsünün İdeal Modeli" (Şekil1.4) olarak isimlendirdiği bir model ortaya koymuştur. Aşamaların birbirleri ile bağlantısı Şekil 1.5'de görülebilir (akt. Mills, 2007).



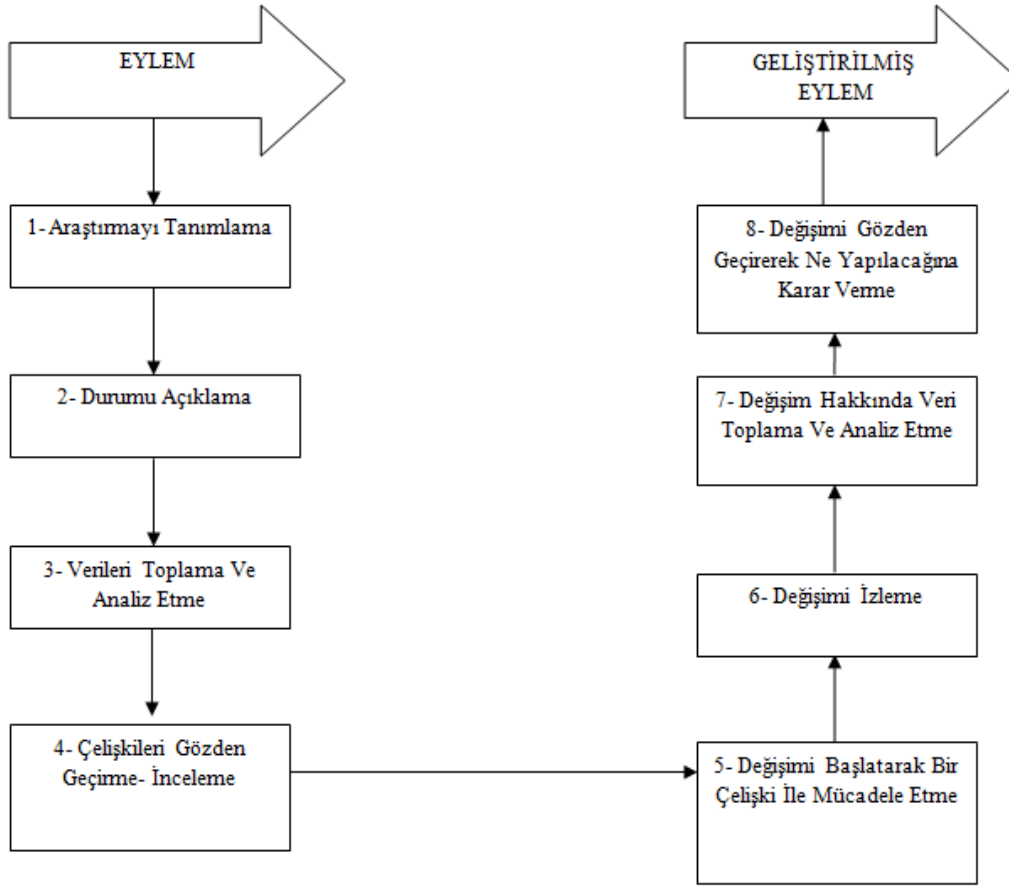
Şekil 1.5. Gordon Wells Eylem Araştırması Döngüsünün İdeal Modeli

Kaynak: Mills, G.E. (2007). Action research: A guide for the teacher researcher. (4th ed.). Upper Saddle River, NJ: Pearson Education Inc.

Bassey (1988, s.93-95) eylem araştırmasına yönelik üç anahtar soruya dayalı sekiz aşamadan oluşan bir süreç ortaya koymuştur. Aşağıda sırasıyla bu üç anahtar soruya yer verilmiş, aşamalar şekillendirilerek (Şekil1.6) kısaca açıklanmıştır.

1. Eğitim durumumuzda şimdi ne oluyor? (Aşama 1'den 4'e)
2. Hangi değişiklikleri öne süreceğiz/başlatacağız? (Aşama 5)
3. Değişiklikleri yaptığımız zaman ne olacak? (Aşama 6'dan 8'e)

1. **Aşama-Araştırmayı Tanımlama:** İlgilenilen konu nedir? Araştırma sorularımız nelerdir? Kimlerle ilgili olacak? Nerede ve ne zaman olacak?
2. **Aşama-Eğitim Durumunu Açıklama:** Burada ne yapmaya ihtiyacımız var? Burada ne yapmaya çalışıyoruz? Yaptığımızı hangi düşünce destekler?
3. **Aşama-Verileri Toplama ve Onu Analiz Etme:** Farklı katılımcılara göre eğitim durumumuzda neler oluyor? Araştırma yöntemlerini kullanarak neler öğrenebiliriz?
4. **Aşama-Verileri Gözden Geçirme ve Aykırılıkları Arama:** Olmasını istediğimiz ile olmuş görünen arasında hangi farklılıklar var?
5. **Aşama-Değişimi Başlatarak Bir Aykırılığın Çaresine Bakma:** Yaratıcı ve kritik olarak yansıtarak, farklılıklar üzerinde yararlı olacağını düşündüğümüz hangi değişiklikleri başlatacağız?
6. **Aşama-Değişimi İzleme:** Değişim başladığı günden itibaren ne oluyor?
7. **Aşama-Değişim Hakkında Değerlendirilen Verileri Analiz Etme:** Katılımcılar değişimin bir sonucu olarak eğitim durumu hakkında neler düşünüyor?
8. **Aşama-Değişimi Gözden Geçirme ve Daha Sonra Ne Olacağına Karar Verme:** Değişim faydalı mıydı? Gelecekte ona devam edecek miyiz? Daha sonra ne yapacağız? Değişim yeterli mi? Bu araştırma sonuçları hakkında kime ne söyleyeceğiz?



Şekil 1.6. Bassey'in Eylem Araştırması Modeli

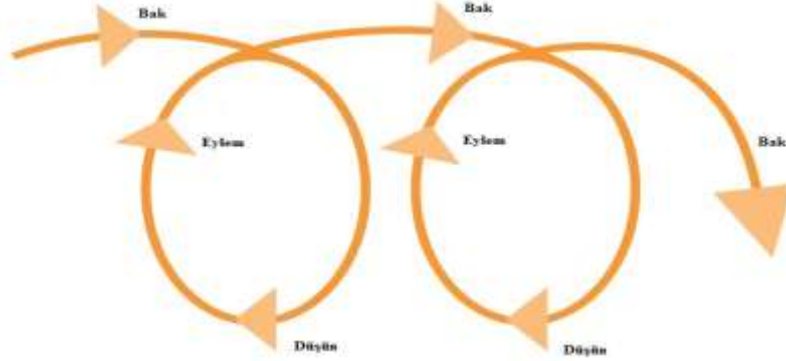
Kaynak: Halsall R. (ed), *Teacher Research and School Improvement*, Open University Press. s.95'den uyarlanmıştır.

Richard Sagor (2000), bir odak seçimi, teorileri netleştirme, araştırma sorularını tanımlama, verileri toplama, verileri analiz etme, sonuçları raporlaştırma ve bilinçli eylem gerçekleştirme olmak üzere yedi aşamadan oluşan bir süreç ortaya koymuştur.

Earnest Stringer (2014), eylem araştırması döngüsünü tanımlamak için spiral bir model önermiştir. Bu model zaman içinde tekrarlanan bak, düşün ve eylem olmak üzere üç aşamadan oluşmaktadır.

- 1. Aşama-Bak:** Bu aşamada var olan duruma ilişkin genel bir resim oluşturulur. Araştırılacak problem belirlenir, probleme ilişkin bilgiler toplanır, bilgileri kaydedilir, sınıf ve öğrenci gözlemleri gerçekleştirilir, fikirler ortaya konur ve paydaşlar arasında (öğretmen, öğrenci, müdür vb.) iletişimler kurulur.
- 2. Aşama-Düşün:** Bu aşamada analiz, yorum ve açıklamalar gerçekleştirilir. Bir önceki aşamada elde edilen bilgiler kodlanır, kategorileştirilir, yaşantılar analiz edilir, analizlere ilişkin raporlar yazılır, sunum ve performanslar gerçekleştirilir.

3. Aşama- Eylem: Bu aşamada problem çözülür. Düşün aşamasında elde edilen analiz sonuçları kullanılarak problemin çözümüne ilişkin bir plan ve uygulama ortaya konur. Çözüm uygulandıktan sonra gözden geçirme ve değerlendirme gerçekleştirilir. Stringer'ın eylem araştırması spirali Şekil 1.7'de görülebilir.

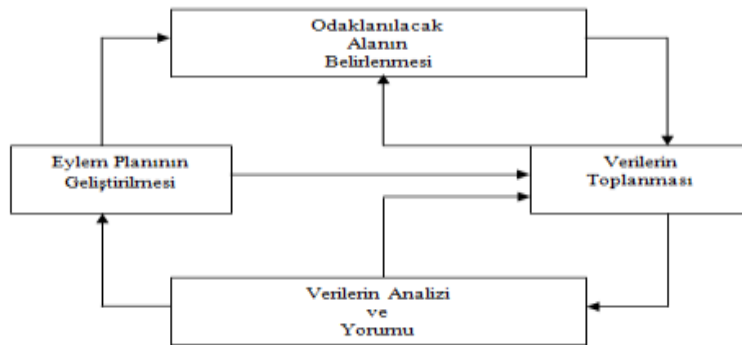


Şekil 1.7. Stringer'ın Eylem Araştırması Spirali

Kaynak: Stringer, E. (2014). *Action research*. (4th ed.). Thousand Oaks, Clifornia: Sage Publications. s. 12'den uyarlanmıştır.

Creswell (2012), eylem araştırmasını dinamik, esnek bir süreç olarak tanımlayarak eylem araştırması sürecine yönelik; eylem araştırmasının kullanmak için en iyi tasarım olup olmadığının belirlenmesi, problemin belirlenmesi, probleme yönelik yardım kaynaklarının belirlenmesi, ihtiyaç duyulacak bilginin tanımlanması, verilerin toplanması, verilerin analizi, eylem planının geliştirilmesi ve planın uygulanması ve yansıtma olmak üzere sekiz aşamadan oluşan bir model ortaya koymuştur.

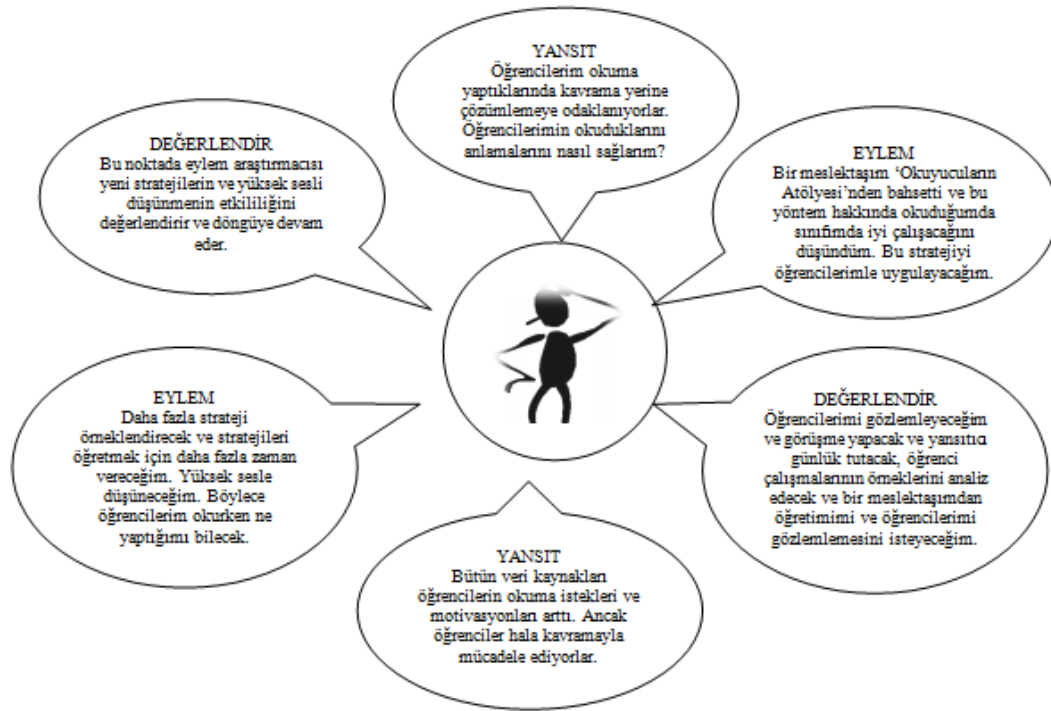
Mills (2007) ise, bir eylem araştırmasının yürütülmesinde izlenen süreçleri araştırma problemini belirleme, veri toplama, verileri analiz etme ve yorumlama ve bir eylem planı gerçekleştirme biçiminde dört aşamada ele almıştır. Aşamaların birbirleri ile bağlantıları ve eylem araştırmasının diyalektik döngüsü Şekil 1.8'de görülebilir:



Şekil 1.8. Eylem Araştırmasının Diyalektik Döngüsü

Kaynak: Mills, G.E. (2007). *Action research: A guide for the teacher researcher*. (3rd ed.). Upper Saddle River, NJ: Pearson Education Inc, s. 17'den uyarlanmıştır.

Alanyazınında yer alan bir diğer model ise Cher Hendricks'e (2006) aittir. Hendricks' in modeli sürekli yansıtmaya dayalı sistematik sorgulama aşamalarını içermektedir (Mills,2007). Aşamaların birbirleri ile ilişkisi her bir aşamaya ait örneklerle Şekil 1.9'da görülebilir.



Şekil 1.9. Cher Hendricks'in Eylem Araştırması Süreci

Kaynak: Mills, G.E. (2007). *Action research: A guide for the teacher researcher*. (3rd ed.). Upper Saddle River, NJ: Pearson Education Inc, s. 18'den uyarlanmıştır.

Johnson (2011) eylem araştırmasına yönelik dokuz aşamadan oluşan bir model ortaya koymuştur. Johnson'ın (2011) ortaya koyduğu modelin aşamaları ve her aşamaya ilişkin açıklamalar şöyledir:

Problemin ya da araştırma konusunun tanımlanması: Bu basamakta araştırmacı neyi araştıracağına karar verir. Merak ettiği konu ya da ilgi duyduğu alana uygun bir soru sorar ya da bir problem tanımlar. Bu problem kendisinin gerçekten derinlemesine incelemek istediği bir sorudur.

Problemin ya da araştırma konusunun kavramsal bir bağlamda ele alınması: Bu basamakta araştırmacı alanyazını taraması gerçekleştirir. Akademik dergiler, kitaplar ve web kaynaklarını inceler. Diğer araştırmacıların konuyla ilgili bulduklarını belirleyerek gerek araştırması için kuramsal bir temel oluşturmaya çalışır gerekse gerçekleştireceği uygulama ile kuram arasında bir bağ oluşturur.

Veri toplama sürecinin planlanması: Bu basamak verilerin toplanması ile ilgili planlama aşamasıdır. Araştırmacı eylem araştırmasının sistematik oluşu nedeniyle,

araştırmaya başlamadan önce ne tür verilerin, nasıl ve ne sıklıkta toplanacağına karar verir.

Verilerin toplanması ve analizine başlanması: Bu basamak verilerin toplanması ve analiz edilmeye başlanması aşamasıdır. Araştırmacı veri toplarken ve analiz ederken ortaya çıkan temaları ve kategorileri belirler.

Veri toplama süreci sırasında gerekirse araştırma sorusunun değiştirilmesi: Bu basamak toplanan ve analiz edilen verilere göre araştırma problemini ya da sorusunu gözden geçirme aşamasıdır. Eylem araştırması her an değişebilen dinamik bir süreçtir. Toplanan veriler uygulanan bir öğretim stratejisinin değişmesine, yeni veri kaynaklarının eklenmesine ya da araştırmacının odağının değişmesine neden olabilir.

Verilerin analizi ve düzenlenmesi: Bu basamak araştırmacının verileri analiz etmesi ve düzenlemesi aşamasıdır. Verilerin analizinde toplam ne kadar kayıt tutulduğu, kaç tema ve kategori oluşturulduğu ve her bir kategoride kaç adet tema bulunduğu belirtilir. Böylece, analitik tümevarımsal bir bakış elde edilmiş olur.

Verilerin raporlaştırılması: Bu basamak bulguların ve gerçeklerin raporlaştırılması aşamasıdır. Araştırmacı, araştırma sürecindeki önemli olayları ve etkinlikleri ayrıntılı bir biçimde tanımlar ve her biri ile ilgili örnekler verir. Raporlaştırmada elde edilen tanımların ve kategorilerin türü ve sayısını belirtir.

Sonuçların ve önerilerin çıkarılması: Bu basamak verilerin yorumlanma ve okuyucuya sunulma aşamasıdır. Araştırmacı, elde edilen sonuçları ve bunlara ilişkin önerileri belirtir. Alanyazını taramasındaki sonuçlarla gerekli bağlantıları kurar.

Eylem planının oluşturulması: Son basamak eylem planının oluşturulma aşamasıdır. Araştırmacı elde edilen sonuç ve önerilere dayalı olarak ne yapılacağına ilişkin bir eylem planı hazırlar. Hazırlanan eylem planı uygulanırken ne olduğu ve ne kadar etkili olduğu konusunda değerlendirmelerde bulunur.

Eylem araştırmasının uygulama sürecine ilişkin bir diğer model ise Yıldırım ve Şimşek (2011) tarafından ortaya konulmuştur. Ortaya konulan aşamalar ve her bir aşamaya ilişkin açıklamalar şöyledir (297-305):

1- Problem Belirleme

1a-Araştırma Problemine Karar Verme

Eylem araştırması, bir problem durumu ya da uygulama sürecinde irdelenmesi gereken bir boyutun belirlenmesi ile başlar. Uygulama ortamında uygulayıcı rahatsız eden bir durum, geliştirilmesi gereken bir süreç ya da yeni bir yaklaşımı deneme olası konu kaynakları arasında yer alır. Eylem araştırması problemi sadece araştırmacının ilgisi çerçevesinde değil, aynı zamanda araştırmaya katılan uygulayıcıların da önemli gördüğü

konular dikkate alınarak belirlenmelidir. Bu nedenle eylem araştırması yapacak araştırmacı uygulayıcılar ile beyin fırtınası yaparak sorunları belirleyebilir.

1b-Eylem Araştırması Sorularını Belirleme

Eylem araştırması probleminin soru ya da sorular şeklinde ifade edildiği aşamadır. Araştırma soruları belirlenirken araştırmacının ilgili alanyazınını dikkate alması gerekmektedir. Alanyazını taraması, sorularda yer alacak boyutların ya da değişkenlerin belirlenmesinde ve alanyazını ile ilişkilendirilmesinde yardımcı olur.

2- Veri Toplama

2a- Veri Toplama ve Alanyazını Taraması

Belirlenen araştırma sorularının dikkate alınarak, problemin daha ayrıntılı tanımlanması ve problemin çözümüne yönelik olarak öneriler elde edilmesi amacıyla ilgili alanda veri toplanması sürecidir. Bu aşamada sınav sonuçları, öğrenci kayıt bilgileri gibi hazır veriler de araştırma sorularına yanıt vermek amacıyla kullanılabilir. Eylem araştırmalarında aşağıdaki veri toplama yöntemleri sıkça kullanılmaktadır:

1. Araştırmacı notları,
2. Öğrenci yazıları/ödevleri,
3. Günlükler,
4. Bireysel ya da odak grup görüşmesi,
5. Gözlem,
6. Anket,
7. Dökümanlar

2b-Alanyazını Taraması

Alanyazını taraması, verilerin analizinde ve anlamlandırılmasında önemli katkıya sahiptir. Bu nedenle veri toplama aşaması ile eş zamanlı olarak araştırmacı tarafından ilgili alanyazını taraması yapılmalı ve değerlendirilmelidir.

3-Veri Analizi ve Yorum

Veri analizi, verilerin düzenlenmesi, araştırma soruları çerçevesinde betimlenmesi ve yorumlanması aşamalarından oluşur. Eylem araştırmalarında analiz veri toplama ile eş zamanlı yürütülür ve toplanacak ek verilerin türü ve niteliğine ışık tutar. Verilerin betimlenmesi ve alanyazını değerlendirmesi çerçevesinde araştırmacı birtakım yorumlara ulaşır ve araştırma problemine ilişkin öneriler ortaya koyar. Uygulayıcının aynı zamanda araştırmacı olmadığı eylem araştırmalarında veri analizinden elde edilen sonuçların diğer uygulayıcılar ile paylaşılması araştırma sonuçlarının geçerliğini teyit etme yanında uygulayıcıya çalışılan sorunla ilgili bir anlayış kazandırma ve farklı yorum ve açıklamaları öğrenme fırsatı vermesi nedeniyle de önemlidir.

4-Eylem Planı Belirleme

4a-Eylem/Uygulama Planı Geliştirme

Toplanan verilerin analizi ve yorumu çerçevesinde araştırmacının ilgili uygulama ya da sürece ilişkin bir çözüm planı ya da alternatif bir uygulama geliştirmesine ilişkindir. Uygulama sürecinde probleme neden olan etkenleri belirlemiş olan araştırmacı veya uygulayıcı bu etkenleri ortadan kaldırmak ya da yeniden biçimlendirmeye yönelik önlemleri belirler ve bunları sürece yayılmış, sistematik bir plan içine yerleştirir. Eylem planında atılacak adımlar ve bunların süreleri ve zamanları açık olarak belirlenir. Bu planda araştırmacı dışında birey ya da kurumları da ilgilendiren bir uygulama varsa bu birey veya kurumlarla nasıl bir işbirliğine gidileceği belirtilmelidir.

4b-İzleme Planı Geliştirme

Yeni eylem planı uygulamaya konulurken bu uygulamayı izleyecek ve beraberinde veri toplayacak bir mekanizmayı da sürece dahil etmek gerekmektedir. İzleme sürecinde yeni uygulamanın ne derece plana sadık kalınarak yapıldığına ve eski sürece göre ne derece etkili ve verimli olduğuna yönelik veriler toplanır. İzleme planı uygulayıcıya yeni uygulamanın beklenen ve beklenmeyen sonuçlarını gösterir.

5- Eylemi Gerçekleştirme

5a-Eylem Planının Uygulanması

Geliştirilen plan çerçevesinde yeni uygulama işe koşur. Bu süreçte plana sadık kalınmalı ancak uygulamada görülecek problemlerin çözümüne veya ortaya çıkabilecek durumların özelliklerine yönelik olarak gerekli değişiklikler yapılmalıdır.

5b-Uygulamanın İzlenmesi

Geliştirilen izleme planı çerçevesinde uygulama izlenir ve veriler toplanır. İzleme sürecini araştırmacı veya uygulayıcının kendisi bizzat yaparken uygulama sürecine dahil olan bireylerin, uygulamayı izleme şansı olan bireylerin veya kurum yöneticilerinin görüş ve düşüncelerine de ek veri kaynağı olarak başvurulabilir.

6-Alternatif ya da yeni bir eyleme karar verme

6a-Uygulamanın Analizi ve Değerlendirme

Uygulama sonuçları analiz edilir ve problemin ne derece çözüldüğüne yönelik değerlendirmeler yapılır. Bu değerlendirmede, uygulamada ortaya çıkan sorunlar, bu sorunların kaynakları, planın etkililiği, benzer problemler için çıkarımlar ve aynı probleme yönelik olarak atılabilecek yeni adımlar ele alınır.

6b-Yeni Eylem Planı Hazırlama

Uygulama sonuçlarına göre problemin çözümüne yönelik yeni bir eylem planı oluşturulur ya da uygulamayı geliştirmek amacıyla bir sonraki aşama planlanır.

Araştırma problemine bağlı olarak bu aşama birkaç kez tekrar edilebilir ve aynı problem çerçevesinde çeşitli alternatif uygulamalar denenebilir ve sonuçları değerlendirilebilir.

Görüldüğü üzere, alanyazınında eylem araştırmasının uygulama süreci ile ilgili farklı yaklaşımlar bulunmaktadır. Ancak bu yaklaşımlar incelendiğinde, ortak noktalarının eylem araştırmasının:

- Belirlenen bir alan veya probleme yönelik veri toplama ve analiz etme, analizlere dayalı bir eylem planı geliştirme, planı uygulama ve yansıtma aşamalarını içeren,
- Doğrusal olmayan, döngüsel bir süreç olmasıdır.

1.3.5. Eylem Araştırmasının Eğitimde Kullanılması ve Mesleki Gelişime Etkileri

Alanyazını incelendiğinde eylem araştırması yönteminin eğitim sürecinde kullanılmasına yönelik pek çok gerekçe yer aldığı görülmektedir. Araştırmalar, eğitimde en iyi uygulamayı belirleyecek kuramların geliştirilmesinde ve daha sonra öğretmenlerin öğrencileri için en etkili eğitim ortamını oluşturmalarına yardımcı olmak için kullanılır. Ancak araştırmacılar tarafından ortaya konan araştırma sonuçları ile alanda çalışan öğretmenler arasında bir boşluk oluşmaktadır (Johnson, 2011; Kennedy, 1997). Araştırmalar ve eğitim uygulamaları arasındaki bu boşluğun sebebi için alanyazınında olası nedenler sunulmaktadır. Bu nedenlerden ilki eğitim araştırmalarının öğretmenlerin günlük programlarının dikkate alınmadan gerçekleştirilmiş olmasıdır. Bu şekilde gerçekleştirilen araştırmalar öğretmenlerin uygulamaları ile ilgili değildir. Araştırmalar öğretmenlerin sorularına hitap etmekten uzak, günlük ihtiyaçları ile ilgili olmayan yöntemsel ve varsayımsal tasarımlara odaklanmaktadır. Bu nedenle öğretmenler araştırmaları inandırıcı ve güvenilir bulmamaktadır. Bir diğer olası neden öğretmenlerin eğitim sistemi içinde değişim olmayacağına ya da tam tersi doğası gereği eğitim sisteminin istikrarsız ve geçiciliğe yatkın olduğuna dair inançlarıdır (Barone, Berliner, Blanchard, Casanova ve McGowan, 1996; Kennedy, 1997; Patterson ve Shannon, 1993).

Araştırma ve uygulama arasında oluşan bu boşluğun bir diğer olası nedeni ise, araştırmacıların araştırma sonuçlarını, öğretmenlerin bu sonuçların pasif alıcısı olduğu düşüncesiyle tepeden inme bir şekilde bildirmeleri sonucu ortaya çıkan "Moses Etkisi"dir. Bu, öğretmenlerin bakış açılarını dikkate almayan, öğretimin karmaşıklığını yansıtmakta başarısız ve öğretmenin sınıfında karşılaştığı problemleri dile getirmekten uzak, tek yönlü bir bakış açısı yaratır. Ancak, öğretmenler tarafından öğretmenler için gerçekleştirilen araştırmalar, inandırıcı verilerin toplanmasını içerir. Bu veriler, öğretmenlerin; "*öğrenci ürünlerine yönelik bir uygulamanın etkisine ilişkin ikna edici anlamlar sağlayan veri kaynakları*" olarak tanımladıkları güvenilir bir veri toplama sürecine bağlı olduklarından öğretmenler için inandırıcıdır. Eylem araştırmasının sonuçları ve bu sonuçlara göre önerilen eylemler öğretmen araştırmacılar için güvenilirdir (Mills, 2007).

Araştırma ilkeleri doğrultusunda düşünme becerisi sergileme, araştırmaya yönelik olumlu tutum geliştirmenin yanı sıra, araştırma yöntemlerine yönelik çok yönlü bir bakış açısı gerektirir. Bu, gerektiğinde öğretmenin kendi araştırmasını gerçekleştirebileceği anlamına gelmektedir. Ancak, öğretmeni araştırmacı olarak geliştirmek zor bir hedeftir (Cochran-Smith ve Lytle 1990; Grimmitt 1995; Wong 1995a; Wong 1995b; Wilson 1995; Baumann 1996; Henson, 1996). Eylem araştırması öğretmenleri araştırılan bir nesne durumundan kurtarıp kendi araştırmasını gerçekleştiren özne rolüne kavuşturması nedeni ile araştırmacı öğretmen geliştirme hedefine ulaşmak için önemli katkı sağlamaktadır.

Öğretim, farklı birçok etkinliği içeren karmaşık ve belirsiz bir süreçtir ve öğretmenin sınıfta “neyi”, “ne kadar” ve “nasıl” öğreteceği ancak uygulama sürecinde ortaya çıkmaktadır (Kosnik ve Beck, 2001). Bu nedenle, öğretmenlerin herhangi bir sınıf ortamında nasıl bir sorunla karşılaşabileceğini önceden kesin olarak belirlemek mümkün değildir (Çepni, Küçük ve Gökdere, 2002). Öğretmenlerin uygulama sürecinde aldıkları kararların geçerli olabilmesi için, karşılaştıkları sorunlarla ilgili düşüncelerini meslektaşlarına açıklamaları, eğitim durumlarını sorgulamaları ve bu yolla mevcut anlayışlarını derinleştirmeleri, eğitimin amaçları doğrultusunda kendi uygulamalarını sistematik olarak incelemeleri ve değerlendirmeleri için sınıflarında bir araştırmacı rolü üstlenmeleri gerekmektedir. Bu bağlamda ele alındığında eylem araştırmaları öğretmenlerin kendi sınıf uygulamalarına ilişkin sorunlar üzerine derinlemesine düşünerek bu sorunlarla mücadele etme konusunda onlara destek olan bir metodolojidir (Altrichter, Poch ve Somekh, 1993). Bu açıdan değerlendirildiğinde; eylem araştırması, eğitim dünyasında ortaya çıkan gerçekleri sistematik bir biçimde anlayarak kuram ve uygulama arasındaki boşluğu doldurma problemine çözüm üretecek bir araç-köprü olarak görülmektedir (Goodnough, 2003; Johnson, 2011; Knight, Wiseman ve Cooner, 2000; Lederman ve Niles, 1997; McMillan, 2006; Price, 2001; Tricoglus, 2001; Valli, 2000).

Eylem araştırması, hem bireylerin hem de grupların, kurumların ya da toplulukların kültürlerinin değişimini beraberinde getirmektedir (Cohen, Manion ve Morrison, 2000). Çünkü eylem araştırması güncel teorilerin yeniden değerlendirilmesi için baskı yapar ve öğretim, öğrenme ve okul hakkında bilinenleri etkiler (Beverly, 1993). Böyle bir kültür değişimi, temelde işlevselliğin ve etkililiğin sağlanmasına odaklanmaktadır (Somekh, 1995).

Eylem araştırmasının eğitim alanındaki en önemli amaçlarından bir diğeri ise eğitim ve sınıf uygulamalarının geliştirilmesidir (Aksoy, 2003; Kuzu, 2009; Norton, 2009; Parsons ve Brown, 2002). Eylem araştırmasının kesin olan gücü, yansıtıcı ve işbirlikçi olması ve sonuçta eğitim uygulamalarında gelişmelere yol açmasıdır. Eylem araştırması öğretmenlerin ilgilendikleri konuları araştırıp sonuçları kendi planlarına ve sonraki öğretim uygulamalarına dahil etmelerine yarayan bir araç görevi görür. Eğitim sürecinde her durumun, her sınıfın, her öğrencinin kendine özgü zorlukları, olanakları vardır ve yine her biri kendine özgü yaklaşımlar

gerektirir. Eylem araştırması sürecinde öğretmenler kendi uygulamalarına yansıtıcı ve eleştirel baktıkları zaman elde ettikleri bilgileri ve gözlemledikleri olayları karşılaştıkları zorluklar ve problemlerin çözümünde kullanırlar. Eylem araştırması öğretmenlere kendi sınıflarında öğretim yöntemlerini, öğrencilerini ve değerlendirmelerini daha iyi anlayarak öğretimin kalitesini ve etkililiğini geliştirmek için imkân tanır (Parsons ve Brown, 2002).

Eylem araştırması, okulun ve o okul içerisinde yürütülen eğitimin niteliğinin artmasına yol açmasının yanı sıra bu çalışmalara katılan öğretmenlerin öğretmenliğe dair mesleki bilgi ve deneyimlerinin çeşitlenmesi ve zenginleşmesine de katkı sağlar (Altrichter, Posch ve Somekh, 1993). Sagor'a göre (2000), eylem araştırması öğretmenin öğretimini profesyonelleştirmekte ve motivasyonunu arttırmaktadır. Mills (2007) eylem araştırmasının asıl amacının öğrencilerin hayatlarını geliştirecek eğitimsel değişiklikler gerçekleştirmek olduğunu ancak bununla birlikte meslek sahiplerinin de hayatlarını geliştirdiğini belirtmektedir. Eylem araştırmalarının öğretmenler tarafından kullanılmasının nedenleri incelendiğinde çeşitli unsurlar dikkat çekmektedir. Buna göre eylem araştırması, öğretmenlerin kendi pratikleri çerçevesinde karşılaştıkları problemlerle ilgilidir; güncel olarak ortaya çıkan problemlerin giderilmesi için hemen uygulamaya konabilir. Eylem araştırması aracılığıyla öğretmenler kendi öğretmenlik deneyimlerini izleme ve geliştirme olanağı elde ederler (Mertler ve Charles, 2008). Eylem araştırması yapan öğretmenler kendi yöntemlerine, algılarına, anlayışlarına ve öğretim sürecine ilişkin bütüncül yaklaşımlarına daha dikkatli bakarlar. Eylem araştırmasının mesleki gelişim açısından yararlarını Henson (1996) da şu şekilde açıklamıştır (56):

- Eylem araştırması öğretmenlerin kendi sınıfları hakkında yeni bilgiler edinmesini sağlar.
- Öğretmenlerde yansıtıcı öğretme ve düşünmeyi geliştirir. Öğretmenlerin eğitim ile ilgili bilgi dağarcığını artırır.
- Öğretmenleri kendi güçlerinin sorumluluğunu almaya yönlendirir. Uygulama ve öğrenci başarısı arasındaki bağı güçlendirir.
- Öğretmenleri yeni düşünceler ve yeni şeyler öğrenmeye teşvik eder ve öğretmenlerin etkili uygulamalar gerçekleştirmelerini sağlar.

Eylem araştırması öğretmenlere, araştırmacı bir rol edinmeleri, problem çözme felsefesini benimsemeleri ve bu felsefeyi uygulamaları için imkân tanır. Eylem araştırmasının uygulamaya ve araştırmaya imkân tanıyan bu özelliği ile eğitimin planlanması, uygulanması, değerlendirilmesi ve geri bildirim verilmesi süreçlerinin öğretmenler tarafından izlenmesi ve değerlendirilmesi gerçekleşebilir (Mills, 2007).

Eylem araştırması, araştırma sürecine dahil olan öğretmenlere; sorularını, problemlerini, kaygılarını ve elde ettikleri sonuçları paylaşabilecekleri bir ortam sunar. Karşılıklı iletişime dayalı bu ortamda öğretmenler işbirliği yapma, kişisel uygulamalarını

paylaşma, yorum ve tavsiyelerde bulunma imkânı bulurlar. Bu işbirlikli eylem araştırması sonucunda öğretmenlerin bireysel mesleki gelişim edinmelerinin yanı sıra okul kültüründe de profesyonel bir gelişim elde edilir (Beverly, 1993).

1.4. Proje Tabanlı Öğrenme

1.4.1. Proje Tabanlı Öğrenme Nedir?

Alanyazınında proje ve proje tabanlı öğrenme kavramının tanımına yönelik ortak bir görüş bulunmamaktadır. Kubinova, Novotna, ve Littler (1998), proje tabanlı öğrenmenin başlangıcından (Dewey, Kilpatrick vb.) günümüze değin farklı tanımlamalar ve sınıflandırmalar yapıldığını belirtmektedir. Proje tabanlı öğrenmeye yönelik yapılan tanımlardan bazıları şöyledir:

Blumenfeld, Soloway, Marx, Krajcik, Guzdial ve Palincsar (1991: 369), proje tabanlı öğrenmeyi, öğrencilerin orijinal problemleri araştırma işiyle ilgilenmelerini sağlamak için düzenlenmiş, sınıftaki öğretim ve öğrenme hakkında kapsamlı bir yaklaşım olarak ele almaktadır. Moursund'a (2001) göre proje tabanlı öğrenme belirli bir zaman süresinde devam eden, bir ürün, gösterim ya da bir performans ile sonuçlanan bireysel bir etkinlik ya da grup etkinliğidir. Ruddell (2000) proje tabanlı öğrenmeyi öğrencilerin başlıca projeler çerçevesinde doğal ortamlarında küçük gruplar şeklinde veya sınıf olarak konuları üstlenmelerine karar veren yapılandırmacı bir yaklaşım olarak tanımlamaktadır. Simkins'e (1999) göre proje tabanlı öğrenme bir ürün ya da performansı desenleme, planlama ve oluşturmaya yönelik bir derste, öğrencilere yeni bilgi ve beceriler kazandıran bir öğretim yöntemidir. Seidel, Aryeh ve Steinberg (2002: 13) proje tabanlı öğrenmenin ana unsurlarını eğitim programı ve öğretim için tanımlamışlardır. Bu amaçla proje tabanlı öğrenmenin sıklıkla;

- Performans, ürün, ya da hem toplum hem de öğrenci için değerli bir hizmet gibi anlamlı bir kazanım ile sonuçlanan ve başından sonuna dikkat gerektiren etkinlikler dizisi ile
- Araştırma, staj, sunum gibi olanaklar için sınıfın duvarlarından aşım geniş bir çevreye kadar uzanan bir grup çalışması ile
- Akademik, sosyal ve bilişötesi boyutları eş zamanlı içeren net öğrenme hedefleri ile
- Öz-değerlendirme de dâhil olmak üzere toplum, öğretmen ve akran değerlendirmenin yanı sıra, proje gelişirken de öğrencilerin geri bildirim almalarına fırsat sağlayan sürekli değerlendirme ile nitelendirildiğini belirtmişlerdir.

Proje sürecinin temel özelliği, öğrencinin kendisine verilen problemin çözümünü bulabilmek için, problemi nasıl ve hangi sırayı takip ederek çözebileceğine bağımsız bir şekilde karar verebilmesidir (Kubinova ve diğ. 1998; akt. Dede ve Yaman, 2003).

Kubinova (1997) projesi; bir konu ya da becerinin kazandırılmasıyla ilgili bir problemin çözümü için, öğrencilerin özgür bir şekilde, grup halinde veya bireysel olarak yaptıkları çalışmalar olarak tanımlamıştır. Ayrıca proje sürecinin temel özelliğinin, öğrencinin kendisine verilen problemin çözümünü bulabilmek için, problemi nasıl ve hangi sırayı takip ederek çözebileceğine bağımsız bir şekilde karar verebilmesi olduğunu belirtmiştir. Erdem ve Akkoyunlu'ya (2002) göre proje tabanlı öğrenme tasarımı geliştirmeye, hayal etmeye, planlamaya, kurgulamaya dayalı bir öğrenme anlayışıdır. Öğrenenlerin belli hedeflere yönelik bireysel ya da grup olarak kendi öğrenme süreçlerini planladıkları, araştırma, işbirliği içinde çalışma, sorumluluk alma, bilgi toplama, toplanan bilgileri örgütleme becerilerini geliştirmeye yönelik süreci vurgular. Erdem ve Akkoyunlu (2002), proje tabanlı öğrenmede üç temel kavramı ele almaktadır. Bu kavramlar ve Şekil 1.10'da şematik olarak da gösterilmiştir.



Şekil 1.10. Proje Tabanlı Öğrenme Şeması

Kaynak: Erdem, M. ve Akkoyunlu, B. (2002). İlköğretim sosyal bilgiler dersi kapsamında beşinci sınıf öğrencileriyle yürütülen ekiple proje tabanlı öğrenme üzerine bir çalışma. *İlköğretim-Online 1* (1), 2-11. s. 3'den uyarlanmıştır.

1.4.2. Proje Tabanlı Öğrenmenin Tarihi ve Felsefi Temelleri

Öğrencilerin sınıfın dışında gerçek dünyaya ilişkin uygulamaları planladıkları, uyguladıkları ve değerlendirdikleri otantik bir öğrenme modeli (Blank, 1997; Dickinson, Soukamneuth, Yu, Kimball, D'Amico, Perry, Kingsley ve Christopher, 1998; Harwell, 1997) olan proje tabanlı öğrenmenin kökenine ilişkin alanyazınında farklı anlayışlar mevcuttur. Knoll (1997) okullarda eğitsel bir metot olarak kullanılan proje fikrinin, ilk olarak İtalya'da 16. yüzyıl sonlarında başlayan, mimari ve mühendislik alanında bir eğitim hareketi olarak tanındığını dile getirerek proje tabanlı öğrenme yaklaşımının tarihini şu beş aşamada özetlemiştir:

1. 1590-1765: Avrupa'daki mimarlık okullarında proje çalışmalarının başlangıçları.
2. 1765-1880: Projenin düzenli bir öğrenme metodu olması ve Amerika'ya geçişi.
3. 1880-1915: Projenin el işi eğitiminde ve genel kamu okullarında uygulanması.
4. 1915-1965: Proje yaklaşımının tekrar tanımlanması ve Amerika'dan Avrupa'ya tekrar dönüşü.

5. 1965- Bugün: Proje fikrinin yeniden keşfedilmesi ve üçüncü kez uluslararası dağılması

Karlin ve Viani (2001), proje tabanlı öğrenmenin kökenin, Vygotsky, Bruner, Piaget ve Dewey gibi psikolog ve eğitim bilimcilerin çalışmalarından beslenen yapılandırmacılık yaklaşımına dayandığını belirtirken Burr (2001), proje metodunun köklerinin J.J. Rousseau'nun 18. yüzyılda çocuk eğitimiyle ilgili fikirlerini ve öğretimsel ülkülerini belirttiği çalışması Emile'e (1762) kadar takip edilebileceğini söylemektedir. Ancak proje tabanlı öğrenme ilk kez Kilpatrick'ın 1918'de yayımladığı ve kendisinin ve Dewey'in fikirlerini yapılandırarak projelerin, çocukları içten gelen ve makul bir etkinliği yapabilmelerini ve dünyalarını daha derinden anlamaları yolunda kullanılması gerektiğini iddia ettiği "Proje Metodu" adlı makalesinde tartışılmıştır (Wrigley, 1998; Williams, 1998).

Proje tabanlı öğrenmenin temel özellikleri incelendiğinde, Pragmatizm felsefesi ve İlerlemecilik eğitim akımına uygun bir yapıya sahip olduğu görülmektedir. Pragmatizmde öğrenen merkezdedir ve öğretmen danışman ve rol göstericidir. Bu anlayışa dayalı olarak öğrenenin ilgi ve yeteneklerine göre esnek, çok yönlü, çok amaçlı eğitim programları düzenlenir. Bu bağlamda öğrenenin ilgi ve yeteneğine göre eğitim programları süreçte yeniden düzenlenir. İlerlemecilik eğitim akımında okul yaşamın kendisi olarak ele alınmaktadır. Eğitimin görevi, öğrenenin içinde yaşadığı topluma etkin bir şekilde katılmasını sağlamaktır. Eğitim ortamında; bilimsel yöntemin, deneme-yanılmanın, işbirlikli çalışmanın ve proje yönteminin kullanılmasını gerekli kılan ve öğrenenin ilişkileri kavrayarak öğrenmesini sağlayan uygulamalara yer verilmektedir (Sönmez, 1993).

Proje tabanlı öğrenme aynı zamanda yapılandırmacılıkla da yakından ilişkilidir. Yapılandırmacılık; bireyin yeni karşılaştığı bilgileri önceki bilgileriyle ilişkilendirerek öğrenmesi, böylece daha önceden bildiği konulara bağlı olarak yeni öğrenmeler oluşturmasını vurgulamaktadır (Sherman ve Kurshan, 2005). Bilginin ne olduğu ve bireyin bilgiye nasıl ulaştığını açıklayan yapılandırmacı yaklaşım, bilginin başkası tarafından aktarılması yerine yapılandırılması gerektiğini öne sürmektedir (Applefield, Huber ve Moallem, 2000; Cannon, 1997; Perkins, 1999). Yapılandırmacılığın etkisiyle gelişen çağdaş yaklaşımlarda (Boudourides, 1998), öğrenme süreci karmaşık bir yapı ortaya koyar. Öğrencinin geçmiş deneyimleri ve önceki bilgileri yeni bilgilerini oluşturmasında önemli bir etkiye sahiptir (Kauchak ve Eggen, 2003). Yani bilgi öğrencinin öznel olarak yapılandırmasından oluşur, bireysel ve duruma özgüdür. Bu nedenle öğrenci bilginin pasif alıcısı değil, bizzat kendi öğrenmesinden sorumlu, öğrenme-öğretme sürecinin aktif ögesi konumundadır. Öğrenme; öğrencinin sorular sorduğu, öğretmenle ve diğer öğrencilerle sürekli iletişim içinde olduğu, problem çözme etkinliklerinin yer aldığı, işbirliği içeren öğrenme ortamları içinde gerçekleşir. Bu durum öğrenme-öğretme sürecinde

bireyin merkezde olduğu öğrenci merkezli eğitimi temel alan yöntem ve uygulamaları gerekliler. Bu yapısıyla yapılandırmacılık, proje tabanlı öğrenmenin dayanaklarından birini oluşturmaktadır.

1.4.3. Proje Tabanlı Öğrenmenin Özellikleri

Proje tabanlı öğrenmenin özelliklerini Bidwell (2000,s.3-10) şu şekilde açıklamıştır;

Belli bir disiplinin kavramları ve prensiplerini inceler: Projeler belli bir disiplin için önemli olan bilgi ve beceriler üzerinde durur. Bu nedenle projeler geliştirilirken bir ya da daha fazla yeteneğe hitap etmelidir.

Öğrencilere gerçek hayatla ilgili konularda etkinlikler yaptırır. Projeler belli bir problemi çözmeye yönelik olmalıdır. Bir öğrencinin işte veya günlük hayatında karşılaştığı herhangi bir problem olabilir.

İş alanında başarılı olabilmek için gerekli ek yetenekler öğretir. İş alanında başarılı olmak için sadece bilgi yeterli değildir. Projeler öğrencilere iş arama, takımla çalışma, yönetme becerileri öğretir. Daha da özelleştirirsek projeler, öğrencilere gerekli becerileri kazanmalarında bir yetki yükler ve yetkilerin geliştirilmesinde ve eyleme dönüştürülmesinde yardım eder.

Öğrencileri gerçek dünya kaynaklarının kullanıldığı problem çözme araştırmalarına dahil eder. Gerçek dünyayla ilgili problemlerin tek bir doğru cevabı olmadığı için öğrenciler birçok kaynaktan bilgi toplamalı ve bunları sentezlemelidir. Bunların yanında, bir karara varmadan ve bir ürün geliştirmeden önce, bilginin kalitesi, güvenilirliği ve yanlılığı öğrenciler tarafından değerlendirilmelidir.

Öğrencilerin kendi bilgilerini yapılandırmalarını gerektirir. Etkili öğrenme için bilginin yapılandırılması oldukça önemlidir. Yapılandırmacılık yaklaşımında öğrencilerin kendi bilgilerini oluşturmalarını içeren stratejiler eğitim araştırmacılarının üst düzey düşünme becerileri, çoklu zeka, öğrenme stilleri ve beyin işlevleri hakkında edindikleri bilgilerle uyumludur. Öğrenciler kendi sorularına cevap bulmak için bilgi topladıkları, değerlendirdikleri ve sentezledikleri zaman konuya ilişkin daha derin bir anlayış elde etmek için eleştirel düşünme stratejilerini kullanma ve önemli bilgileri hatırlama olasılıkları yükselir.

Öğrencilerin bağımsız çalışmalarını teşvik eden öğrenci merkezli bir metottur. Projeler üzerinde çalışırken, öğrenciler genellikle kendi kendini yöneten takımlar içinde çalışırlar. Böylece öğrenciler proje ile ilgili hedeflerini gerçekleştirmek için ihtiyaç duyulan görevlerin ve basamakların belirlenmesi ve gerçekleştirilmesinden sorumludur. Böylece problem çözme, proje planlama, kaynak tarama, kişiler arası iletişim kurma gibi birçok beceri kazanabilirler.

Birçok strateji kullanılarak değerlendirilen otantik ürünlerle sonuçlanır. Proje tabanlı öğrenmedeki değerlendirmeler çoğunlukla geleneksel öğretimde kullanılan değerlendirme stratejilerinden farklıdır. Yazılı testler ve sınavlar proje sonucunda elde edilen ürünlerin sürecin ve öğrenci performanslarının değerlendirilmesinde genellikle kullanılmaz. Bunun yerine öğrenci performanslarına ilişkin öğretmen gözlemleri, öz değerlendirme, akran ve öğretmen değerlendirmesi, sözlü sunum ve yazılı belgelerin derecelendirilmesi, portfolyo ve rubrikler kullanılabilir.

Moursund (1999) ise bilgi ve iletişim teknolojileri ortamında gerçekleştirilmek için tasarlanmış proje tabanlı öğrenmenin özelliklerini şu şekilde açıklamıştır;

Öğrenci merkezlidir: Öğrenciler kendi ilgi ve yeteneklerine uyacak şekilde kendi projelerini şekillendirirler. Öğrenciler; kitap, çevrimiçi veri tabanları, videokaset, kişisel görüşmeler (şahsen veya telekomünikasyon kullanılarak yürütülen) ve kendi deneyimleri gibi çok sayıda bilgi kaynağı kullanarak araştırma yaparlar.

İçeriği ve amacı otantiktir: Birçok proje çevresel ya da sosyal sorunlar gibi otantik, zor ve mevcut gerçek dünya problemlerine odaklanır. Bu projelerin amacı, karmaşık ve basit çözümleri olmayan sorunları çözmeye yardımcı olmaktır.

Yeni ufuklar açar/çaba gerektirir: Projeler, genellikle çeşitli sınıf dönemlerinden bütün bir yılı içine alan zaman dilimlerine kadar uzanır. Öğrenciler; bilgisayarlar, video kameralar ve ağ erişimi gibi kaynakların etkin kullanımı ve etkili zaman kullanımı planı yaparlar. Proje tabanlı öğrenmenin öğrenciler açısından hedeflerinden birisi zaman ve kaynak kullanımı becerilerini artırmaktır. Proje yapma süreci öğrencilere keşfederek öğrenme, hatalarından ders çıkarma, deneyimlerini kullanma ve beklenmedik güçlüklerle karşılaştıklarında üstesinden gelme olanağı sağlar. Proje tabanlı öğrenmede odak, problem çözme, öğrenmeyi öğrenme, bağımsız bir araştırmacı olma, bireysel hedefler oluşturma ve öz değerlendirme gibi üst düzey becerilerdir.

Bir ürünün tasarlanması, geliştirilmesi, sunulması ya da performansını içerir: Proje, başkaları tarafından kullanılabilir ya da görülebilir bir ürün, sunum ya da performansın tasarım ve geliştirilmesini içerir.

İşbirliği ve işbirlikli öğrenmeyi gerektirir: Bir projede bir takım oluşturacak bireyler çalışabilir. Takım tüm sınıf, birkaç sınıf ya da farklı mesafelerdeki yerlerde bulunan öğrencilerden oluşabilir. Bu durumlarda, bireyler ya da küçük gruplar büyük bir görevin farklı bileşenleri üzerinde çalışır ve ortak çabaları genellikle teknoloji ile koordine edilir. Akran öğrenmesi açıkça öğretilir ve teşvik edilir. Öğrenciler birbirlerinden öğrenmeyi ve akranlarının öğrenmesine nasıl yardımcı olacaklarını öğrenirler.

Sürekli gelişim sağlar: Bir proje, bir ürün değil, bir süreçtir. Süreç tabanlı yazma ve proje tabanlı öğrenmenin arasında güçlü bir paralellik vardır.

Öğretmen kolaylaştırıcı durumdadır: Öğretmenin rolü genellikle sahnedeki bilge kişi değil, rehber olarak görülmektedir. Öğretmen aynı zamanda bir öğrencidir. Öğretmen ve öğrenciler birlikte öğrenirler. Öğretmen aynı zamanda yaşam boyu öğrenen rol modelidir. Öğretmen, kolaylaştırıcı ve danışman olarak hareket eder ve araştırmalarını takip ederken öğrencilere kaynak sağlar ve önerilerde bulunur. Aynı zamanda eğitim programı, öğretim ve değerlendirme için nihai sorumluluğa sahiptir.

Eğitim hedefleri açıktır: Proje, öğrenmeyi kolaylaştırmak için tasarlanmıştır. Eğitimin genel amaçlarının yanı sıra özel içerik hedeflerine ulaşılmasına da yardımcı olur.

Yapılandırıcılığa dayanır: Proje tabanlı öğrenme sürecinde eğitim programının tasarımı, öğretim ve değerlendirme yapılandırıcılığa dayanır. Yapılandırıcılık öğrenenin kendi mevcut bilgisi üzerine yeni bilgilerini inşa etmesine dayalıdır ve proje tabanlı öğrenmede de eğitim programı, öğretme ve değerlendirme sürecinde önemli ölçüde bireyselleşme yani öğrenci merkezliliği vardır.

1.4.4. Proje Tabanlı Öğrenmenin Planlanması ve Uygulanması

Başarıyla sonuçlanmış, amaçlanan hedeflere ulaşmış bir proje çalışması gerçekleştirilebilmek için adım adım ilerleyen ve kontrollü bir planlama yapmak son derece önemlidir. Projeler farklı kaynaklardan gelir ve farklı şekillerde gelişir. Bir projeyi uygulamak için kesin kabul edilmiş, ortak görüş sağlanmış doğru bir yol olmamakla birlikte dikkat edilmesi gereken bazı sorular ve önemli noktalar vardır (Edwards, 2000).

Railsback (2002), projelerin etkili yapılanmaları için iki unsurun önemli olduğunu belirtmiştir:

1. Proje hedeflerinin ana hatlarının belirlenmesi ve
2. Öğrenme amaçlarının ve hedeflerinin tanımlanması

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

1. Evre (Başlangıç Evresi): Bu evrede öğretmen ve öğrenciler araştırılacak konunun seçilip düzenlenmesi için tartışma yaparlar. Konu öğretmen ya da öğrenciler tarafından belirlenebilir. Konu seçilirken aşağıdaki birkaç ölçüt göz önüne alınabilir;

- Öğrencinin günlük yaşamıyla ilgili olmalıdır.
- Temel okuryazarlık ve sayısal becerilerle fen, sosyal bilimler, dil gibi alanların bütünleştirilmesine izin vermelidir.
- Yeterince zengin olmalıdır.

- Evde araştırmaktan çok okul içinde araştırmaya uygun olmalıdır.

Konu belirlendikten sonra öğretmen, öğrencileriyle beyin fırtınası yaparak bir ağ, bir kavram haritası oluşturur. Proje çalışması ilerlerken tartışmanın devamlılığı için konu ile ilişkili alt konuların bir ağı/kavram haritası kullanılabilir. Öğretmen ve öğrenciler başlangıç tartışması boyunca, araştırma yoluyla cevabını araştıracakları sorular oluştururlar. Bu evre boyunca, öğrenciler aynı zamanda konu ile ilgili ön bilgilerini hatırlarlar.

2. Evre (Alan Çalışması): Alanları, objeleri veya olayları araştırmak için genellikle alan gezileri ve doğrudan araştırmalar içerir. Proje çalışmasının kalbi olan ikinci evrede öğrenciler araştırırlar, gözlemlerini kaydederler, modeller oluştururlar, sonuçları yakından izlerler ve kaydederler. Beraberinde keşfederler, tahmin ederler, tartışırlar ve yeni anlayışlarını, fikirlerini dramatize ederler.

3. Evre (Özetleme ve Sonuçlandırma): Sonuçların raporlarını hazırlama ve sunmayı içerir. Öğrenciler çalışmalarının sonucunda bir ürün ortaya koyarlar ve ürünle birlikte de çalışmaların tamamını içeren bir rapor sunarlar. Rapor süreç içerisinde yapılan bütün etkinlikleri dile getirmesi açısından önemlidir. Raporun sunulması aşamasında da yapılan çalışmalar sınıfla paylaşılarak birlikte değerlendirilir.

Korkmaz ve Kaptan (2001) proje tabanlı öğrenmenin aşamalarını aşağıda açıklanan altı basamakta ele almıştır:

- 1. Konuyu ve alt konuları belirleme ve grupları kendi içinde organize etme:** Öğrenciler kaynakları araştırarak bir çerçeve, proje için sorular önerebilirler. İlginç problemler yaratarak soruları kategorize ederler. Proje gruplarının oluşturulmasında katkıda bulunurlar.
- 2. Grupların proje planlarını oluşturması:** Grup üyeleri hep birlikte proje planını yaparlar. Nereye ve nasıl gidecekleri, neleri öğrenecekleri gibi sorular hakkında karar verirler. Ne çalışacaklarını planlayarak kaynakları seçer, rolleri tanımlar, planların dağıtımını sağlarlar. Yani kendi aralarında iş bölümü yaparlar.
- 3. Projeyi uygulama:** Grup üyeleri organize olarak verileri ve bilgileri analiz ederler. Sorular için cevapları araştırır, veri toplar, bilgiyi organize eder, kaynak kişilerle görüşür, bulgularlarını birleştirerek özetlerler.
- 4. Sunuyu planlama:** Sununun temel noktalarına karar verilir. Nasıl bir sunu yapılacağı planlanarak sunu için materyallerin hazırlanması sağlanır.
- 5. Sunu yapma:** Sunular sınıfa ve belirlenen diğer yerlerde (başka sınıflarda, başka okullarda, vb.) yapılarak sınıfa geri bildirim verilir.

6. Değerlendirme: Öğrenciler proje hakkındaki geri bildirimleri paylaşarak öğretmenler ve diğer öğrencilerle birlikte gerekli yorumları yaparlar.

Moursond (1999) ise proje tabanlı öğrenme uygulama basamaklarını aşağıdaki 9 basamakta ele almıştır:

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

Hedeflerin Belirlenmesi: Tüm süreçler gibi proje tabanlı öğrenme süreci de belli hedefleri gerçekleştirmek ve gerçekleştirmeye yöneldiği hedefleri de açıkça ortaya koymak durumundadır. Proje tabanlı öğrenme ek ya da destekleyici bir çalışma değil; dersin hedeflerini gerçekleştirmek için düzenlenmiş bir etkinlikler tümgesi, bir yaklaşım biçimidir. Ayrıca, süreç yönelimli bir yaklaşım olarak proje tabanlı öğrenme, süreç becerilerini ifade eden hedeflerle yürütülmelidir.

Yapılacak işin ya da ele alınacak sorunun belirlenip, tanımlanması: Öğrenme hedeflerinin belirlenmesinin ardından, yapılacak işin, ele alınacak sorunun ya da incelenecek durumun belirlenip, tanımlanması aşaması gerçekleştirilir. Proje bir işe, bir duruma ya da bir soruna yönelik olabilir. Önemli olan, proje konusunun bir konu başlığı şeklinde değil; öğreneni düşünmeye, hayal etmeye, sorgulamaya, araştırmaya güdüleyecek bir yapıda sunulmasıdır. Bu aşamada; uyulması gereken bazı ölçütler vardır. Bunlar:

- Hedeflerde ifade edilen öğrenmeleri gerçekleştirici olmalıdır.
- Bir kavram ya da konu başlığı değil; bir soru ya da ilginç bir önerme olmalıdır.
- Öğrencilerin gerçek yaşamlarından ya da düş dünyalarından alınmış olmalıdır.
- Öğrencilerin çoğunluğu tarafından ilginç bulunmalı, çalışmaya yönlendirici olmalıdır.
- İlginç sorular sormaya izin verecek nitelikte olmalıdır.
- Birden fazla ders ya da konu alanını bütünleştirmelidir.
- Cevabı farklı kaynaklardan araştırılarak bulunabilecek nitelikte olmalıdır.
- Okul dışından çok okulda ve sınıfta çalışılabilecek nitelikte olmalıdır (Katz, 1994).

Sonuç raporunun özelliklerinin ve sunuş biçiminin belirlenmesi: Sürecin sonunda ortaya çıkacak ürünün niteliğinin ve sunuluş biçiminin belirlenmesi, çalışmanın niteliği açısından son derece önemlidir. Süreç sonunda ortaya çıkacak ürün, ele alınan proje sorusunun kapsamına ve projenin hedefine bağlı olarak belirlenir ve bu ürünlerin niteliği de birbirinden farklı olur.

Takımların oluşturulması: Proje tabanlı öğrenme, bireysel, tüm sınıfla ya da takım çalışmaları şeklinde yürütülebilir. Bireysel çalışmalar bağımsız çalışma becerilerinin, takım çalışmaları ise işbirliği içinde çalışma becerilerinin gelişmesini sağlar. Takımların oluşturulmasına öğrencilerle birlikte karar verilebilecek olsa da belli ölçütlere göre hareket etmek, çalışmaların verimliliği açısından önemlidir. Takımların 4-5 kişilik ve sahip olunan beceriler açısından heterojen yapıda olmasına özen gösterilmelidir.

Proje Durum ya da Sorusu ile İlgili Ayrıntılı Soruların Belirlenmesi, Bilgi Toplama Sürecinin Planlanması: Bu aşama ile birlikte takım süreci başlar. Her takım kendi içinde, projede ele alınan soruya ilişkin araştırılabilir nitelikteki ayrıntılı soruları, bilgi kaynaklarını ve bilgi toplama araçlarını belirleyip işbölümü yapar. Bu aşama aynı zamanda takımla uyumlu biçimde çalışmanın ilk aşamasını oluşturur.

Çalışma Takviminin Yapılması: Çalışma takvimi, projeyi tamamlamak kadar, zamanı doğru kullanmayı öğrenmek açısından da oldukça önemli bir işlem adımıdır. Belirlenen projenin zamanı ve yapılacak işlerin bu zamana dağılımından oluşan çalışma takvimi, planlı çalışmanın da ilk adımını oluşturur. Böylece öğrenci kendi öğrenmesini de projelendirmeye başlar.

Kontrol Noktalarının Belirlenmesi: Çalışma süreci içerisinde takımların çalışmaları sürekli izlense bile, belli aşamalarda kontrol ve değerlendirme yapılması, sistemli çalışmayı zorlayarak çalışmayı zamanında yönlendirme şansı verir.

Bilgilerin toplanması: Proje tabanlı öğrenme, proje konusu ya da sorusu gereği tek bir kaynaktan bilgi alınarak gerçekleştirilebilecek bir çalışma değildir. Bu durum bilgi toplama sürecini karmaşıktırır. Bilgi toplama, aranılan bilgiyi tanıma; bilgilerin elde edileceği bilgi kaynaklarını ve bunları kullanma ya da yararlanma yollarını bilme gibi oldukça karmaşık işlemleri gerektiren bir aşamadır. Proje tabanlı öğrenmede zamanın önemli bir dilimi bu aşamaya ayrılmalı ve öğrenciye yardım edilmelidir.

Bilgilerin Örgütlenmesi: En az bir proje sorusunu analiz edip, düzenlemek ve gereksinim duyulan bilgiyi bulmak kadar önemli bir diğer aşama elde edilen bilgilerin örgütlenmesidir. Konu ile ilgili birçok bilgiye ulaşılmış olabilir. Ancak bunlar etkili bir biçimde düzenlenememesi, anlatılmak istenenlerin doğru biçimde anlatılmasını engelleyebilir.

Proje tabanlı öğrenmede temel amaç, öğrencilerin mevcut bilgileri aktarması değil, bilgiye ulaşma, ulaşılan bilgiler arasındaki ilişkileri saptama, bu bilgileri örgütleyip yeni bilgiler üretme ve ürettiği bilgiyi başkalarına sunabilme becerilerini edinmeleridir.

Bu aşamada aşağıdaki soruların cevaplandırılması uygulayıcıya yardımcı olur:

1. Toplanan bilgiler, daha önce belirlenen soruların yanıtları olacak biçimde gruplandı mı?
2. Bilgiler en uygun bilgi formlarında (grafik, tablo, kavram haritası, metin vb.) düzenlendi mi?
3. Bilgilerin düzenlenmesinde izlenecek sistematik (genelden özele, özelden genele vb.) belirlendi mi?
4. Düzenlemede bu sistematik izlendi mi?
5. Bilgi birimleri arasındaki geçişler, anlam bütünlüğü kuralı gözetilerek gerçekleştirildi mi?
6. Yazılı, sayısal ve görsel bilgi dengesi sağlandı mı?
7. Bu bilgilerin birbirlerine göre konumları belirlendi mi?
8. Kendi görüşleriyle kaynaklardan alınan bilgilerin ilişkisi kuruldu mu?

Projenin sunulması: Bu aşamada projeler, planlama aşamasında belirlendiği biçimde sunulur. Sununun biçimi kadar süreci de iyi planlanmalıdır. Sunum süreci, sınıf dışı bazı değişkenlerin de düzenlenmesini gerektirebileceğinden, önceden gerekli bağlantıların yapılması ve sunu için uygun ortamın oluşturulması önemlidir. Ayrıca öğrencilerin sunularında teknolojik olanaklardan yararlanmaları sağlanmalıdır (Erdem, 2002).

1.4.5. Proje Tabanlı Öğrenmede Değerlendirme

Değerlendirme, ölçme sonuçlarının bir ölçütle kıyaslanarak bir karara varılması işidir (Turgut, 1977). Williams (1998), etkili ve doğru değerlendirmenin özelliklerini aşağıdaki şekilde belirtmiştir:

- Değerlendirme metotları, değerlendirme yapısına, amaca uygun ve tamamlayıcı olmalıdır.
- Öğrencilere kendi bilgilerini, deneyimlerini, davranışlarını ve katılımlarını göstermek için yeterli şans verilmelidir.
- Öğrenci performansını değerlendirme ve notlaştırma işi, kullanılan değerlendirme metoduna uygun olmalı ve tam anlamıyla uygulanıp gözlenmelidir.
- Değerlendirme raporları açık, doğru ve ilgili gözlemcilerin uygulayacağı, inceleyeceği şekilde olmalıdır.

Alanyazınında değerlendirme sürecinde kâğıt-kalem testleri olarak da bilinen ölçme ve değerlendirme yöntemlerinin tek başına kullanılması yeterli görülmemektedir (Butler ve McMunn, 2006; Cohen, 1995; Çakıcı, 2008; Hein ve Price, 1994; Korkmaz, 2004). Kâğıt-kalem

testleri önemli bir 21. yüzyıl becerisi olan takımla çalışma becerisini ölçemez. Testler öğrencilerin öğrenmelerini ölçmede işe yarar ancak öğrencilerin öğrendikleri en önemli fikrin belirlenmesinde başarısız olur. Testler aynı zamanda öğrencilerin bilgi ve becerilerini günlük hayatta nasıl uyguladıklarını göstermez (Krajcik ve Czerniak, 2014). Bu nedenle öğrenci farklılıklarını dikkate alan, öğrencilerin öğrenme süreçlerinin izlenmesine izin veren, ne kadar öğrenildiğini belirlemenin yanı sıra nasıl öğrenildiğini belirlemeye yönelik, performansa dayalı görevleri içeren ölçme-değerlendirme yöntem ve tekniklerinin kullanılması üzerinde durulmaktadır. Frank ve Barzilai (2004), proje tabanlı öğrenme yaklaşımının değerlendirme süreci ve bu süreçte kullanılması gereken ölçme-değerlendirme yöntem/tekniklerin özelliklerini aşağıdaki sekiz maddede toplamıştır:

1. Değerlendirme geliştiricidir. Sadece ürünle değil öğrenme süreciyle ilgilenir.
2. Öğretmenleri daha yansıtıcı uygulayıcı olmaya teşvik eder. Notların doğruluğunu değerlendirmelerine, öğretimi planlamalarına ve zorlukları ve yanlış anlamaları belirlemelerine yardımcı olur.
3. Sadece testlere değil, çeşitli bilgi kaynaklarına dayanır.
4. Bilgi, anlama, beceri, tutum, değer, motivasyon, üst düzey bilişsel becerileri değerlendirmeyi sağlar.
5. Öğrencilerin öğrenme sürecinden sorumlu olduğunu gösterir. Öğrencilerin kendine güvenen ve kendini kontrol eden bireyler olmalarına yardım eder.
6. Öğrencileri diğerleriyle kıyaslamak yerine, onların gelişimleri üzerine odaklanılır. Stres ve endişeyi azaltabilir.
7. Öğretmenler öğrencilerini daha iyi tanımaya başlarlar. Öğretmen her öğrenciye bireysel ihtiyaçlarına göre yardımcı olabilir.
8. Değerlendirme sadece niceliksel değil aynı zamanda niteliksel ve sözeldir.

Proje tabanlı öğrenmede değerlendirme, süreç ve ürünün birlikte ele alındığı tümel bir değerlendirme sistemini içermektedir (Korkmaz, 2002; Yurtluk, 2005). Bu bağlamda proje tabanlı öğrenme sürecinde aşağıdaki ölçme-değerlendirme yöntemleri kullanılabilir (Williams, 1998):

- Portfolyolar
- Rubrikler (değerlendirme ölçütleri)
- Kendini değerlendirme
- Akran değerlendirmesi
- Kontrol listeleri
- Birebir görüşmeler
- Doğrudan gözlem

- Yazılı görevler
- Sergi ve gösteriler
- Performans ve sunumlar
- Öğrenme kayıt defterleri
- Günlükler
- Videokasetli öğrenci çalışmaları

1.4.6. Proje Tabanlı Öğrenmede Öğretmenin Rolü

Proje tabanlı öğrenme yaklaşımının başarılı bir şekilde sonuçlanmasında öğretmenin sergileyeceği rol son derece önemlidir. Bu öğrenme yaklaşımında öğretmen yol gösterici, rehber konumundadır. Bu süreçte öğretmen her ne kadar pasif bir rol üstleniyor gibi görünse de planlama, fikirlerin düzenli bir şekilde belirlenmesi, grup içi ve gruplar arası iletişimin sağlanması ve ürün elde edilmesinde son derece önemli bir rol oynar. Bu nedenle proje tabanlı öğrenme uygulamaları gerçekleştirirken öğretmenin rolünü orkestra yöneten bir şefin rolüne benzetmek mümkündür.

Proje tabanlı öğrenme uygulamalarında öğretmenler; yönlendirici ve karmaşık soruları, destekleyici düşünce tartışmalarını, değer taşıyan önemli farklılıkları öne sürer, öğrencilerin anlatımlarına daha çok imkân tanır, araştırma sorularına ve sonuçlarına olumlu yönde katkılar yapar, etkili düşüncelerine ve oluşturdukları temel yapılara, öğrenme işlemleri boyunca yaptıklarına değer biçer (Fleming, 2000).

Saracaloğlu, Girgin-Akamca ve Yeşildere (2006), öğretmenlerin proje tabanlı öğrenme uygulamalarında başarılı olabilmeleri için çeşitli önerilerde bulunmuşlardır. Bu öneriler;

- Proje tabanlı öğrenme sürecinde öğretmen, projenin ne ile ilgili olduğu konusunda açık, çalışma grubunun belirlenmesinde seçici ve dikkatli olmalıdır.
- Öğrenciler gerçek bir takım olarak çalışma yapma konusunda cesaretlendirilmeli, takım kuralları önceden belirlenmeli ve öğrencilerin bir iş planı çerçevesinde hareket ederek eşit roller üstlenmeleri sağlanmalıdır.
- Öğrencilerin önceden planlanmış düzenli toplantılar yapmalarını sağlamak da öğretmenin dikkat etmesi gereken bir diğer husustur.

Fleming (2000) de öğretmenlerin proje çalışmalarını başarılı bir şekilde yürütebilmeleri ve bu süreçte öğrencilere gerekli destekte bulunabilmeleri için çeşitli önerilerde bulunmuştur. Bu öneriler;

- Öğrencilere proje gereksinimlerinde yardım etmek için doğrudan öğretimi kapsayan bir dizi öğrenme, öğretme etkinlikleri hazırlanmalıdır.
- Proje için önemli kaynaklar taranmalıdır. Halk veya okul kütüphanelerinde bu kaynakların mevcut olduğundan emin olunmalıdır.

- Öğrencilere problemleri ya da sorularını tanımlamalarında yardımcı olunmalı ve amaçları yerine getirmek için planlar geliştirilmelidir.
- Örnek olunmalı, geri bildirim verilmeli, araç-gereçler ve formlar hazırlanmalıdır. Öğrenci öğrenmelerini geliştirici bir danışman rolü üstlenilmelidir.
- Herkesin aynı konuda çalışması gerekli değildir. Esnek bir çalışma ortamı oluşturulmalıdır.
- Bireysel ya da grup görüşmelerinde öğrenci düşünceleri yoklanmalı ve sorgulanmalıdır.
- Grup dinamiğini oluşturuncaya ve proje çalışmasında her seviyedeki zorluğu yeninceye dek bu tutum devam ettirilmelidir.

1.4.7. Proje Tabanlı Öğrenmede Öğrencinin Rolü

Öğrenci açısından bakıldığında, tasarı geliştirmeye, hayal etmeye, planlamaya, kurgulamaya dayalı bir öğrenme yaklaşımı olan proje tabanlı öğrenme öğrencilerin belirli hedeflere yönelik bireysel ya da grup olarak kendi öğrenme süreçlerini planladıkları, araştırma, işbirliği içinde çalışma, sorumluluk alma, bilgi toplama, toplanan bilgileri örgütleme becerilerini geliştirmeye yönelik bir öğrenme sürecidir (Erdem ve Akkoyunlu, 2002). Projeler, ders için önemli, öğrenci için ilginç olan etkinliklere öğrencileri dâhil eden yoğun deneyimlerdir (Newel, 2003).

Proje çalışmalarında öğrencilerin kendilerine özgü bir çalışma düzeninde çalışmalarına ve kendi bilgi yapılarını oluşturmalarına izin verilir (Demirel, 2007). Öğrenciler proje çalışması yaparken önce konu hakkında yoğun bir araştırma, veri toplama, organize ve analiz etme ile yorumlama sürecine girerler (Diffily, 2002). Daha sonra araştırma sürecinde topladıkları bilgileri proje konusu kapsamında anlamlı biçimde bir araya getirip bir ürün haline dönüştürmesi için hayal güçlerini, yaratıcılıklarını kullanarak bir tasarım gerçekleştirirler. Son olarak bu tasarım şablonuna uygun biçimde elde ettikleri bilgileri birleştirerek proje ürününü ortaya çıkartırlar. Bu süreçte öğrenciler problem çözme becerilerini geliştirerek yüksek seviyede bilişsel hedefleri (analiz, sentez, uygulama) gerçekleştirmiş olurlar (Kılıç, 2009). Buna ek olarak; öğrenciler, proje sürecinde kendilerini yönetmenin yanı sıra proje görevlerini zamanında tamamlama becerilerini de geliştirirler (Cunha, 2005). Öğrenciler, proje boyunca öğretmenin yönergelerini basitçe izlemek yerine kendi öğrenecekleri hakkında karar verme rolü üstlenirler. Öğretmenin yönettiği etkinlikleri yapmaktan ziyade kendilerinin yönettiği öğrenme etkinliklerini gerçekleştirirler. Yani, kısa ve yönlendirilmiş görevleri alıp yerine getirmek yerine, kendi görevlerini, rollerini ve zaman yönetimlerini kendileri belirlerler. Proje tabanlı öğrenme sürecinde öğrenciler aynı zamanda dinlemek ve sadece kendileriyle konuşulduğunda söz almak yerine nasıl iletişime girileceğini, üretmeyi ve sorumluluk almayı

öğrenirler (Diffily, 2002; Newel, 2003). Bu bağlamda öğrenci merkezli bir yaklaşım olan proje tabanlı öğrenmede öğrenciler aşağıdaki rolleri üstlenmektedir:

- Kendi öğrenme sorumluluğunu üstlenme,
- Ön öğrenmeleri, deneyimleri ve bilgilerine dayanarak yeni bilgiler oluşturma,
- Bireysel ya da grupla öğrenme sürecinde planlama, uygulama, raporlaştırma, sunma ve değerlendirme aşamalarını gerçekleştirme,
- Yaşam ve yönetme becerileri sergileme.

1.4.8. Proje Tabanlı Öğrenmenin Avantajları

Öğrenme-öğretme sürecinde proje tabanlı öğrenme uygulamalarının gerçekleştirilmesi, temelde öğretim programlarının ön gördüğü aşağıdaki becerilerin gelişmesine ve öğrencilerin ihtiyaçlarından kaynaklanan aşağıdaki özelliklerin kazanılmasına olanak sağlayabilir:

- Proje tabanlı öğrenmenin gerçek dünya problemlerine odaklanması sürecin temelidir (Solomon, 2003). Proje tabanlı öğrenmede gerçek dünya problemleri ile okulda öğrenilenler arasında bağlantı kurulması öngörülmektedir (Blumenfeld ve diğ., 1991). Gerçekleştirilen uygulamalar sırasında öğrenciler onları uyaran projelere dâhil oldukları zaman kalıcı bilgi ve beceriler elde ederler. Projeler ile öğrenciler, gerçek dünyada nasıl ve nerede kullanıldığı ile ilişkili olmayan bilgileri ezberlemek yerine üst düzey düşünme becerileri elde ederler (Blank, 1997; Bottoms ve Webb, 1998; Reyes, 1998).
- Proje tabanlı öğrenme uygulamalarının gerçek hayatla bağlantı kurması öğrencilerin ilgilerinin, güdülenmişliklerinin ve akademik başarılarının artmasını ve öğrenme etkinliklerine daha istekli katılım gerçekleştirmelerini sağlar (Bottoms ve Webb, 1998; Fleming, 2000; Moursund, Bielefeldt ve Underwood, 1997; Westwood, 2006). Proje tabanlı öğrenme, öğrenci ilgi ve isteklerini uyandırma ve harekete geçirme (Solomon, 2003), önemli bir soru ya da problem durumu içindeki önemli kavramları öğrenme (Blumenfeld ve diğ., 1991), proje sorularına yanıt verme, süreç hakkında karar verme ve kendi öğrenmesinden sorumlu olmayı sağladığı için öğrencileri güdüler (Fleming, 2000).
- Proje tabanlı öğrenmede öğrenciler grupla çalışma ve iş birliğine dayalı öğrenme etkinliklerine katılarak iş hayatında ve bir üst öğretim kademesinde gerekli olacak; işbirliği yapma, proje planlama, karar alma, zaman yönetimi, bütçe kullanma, toplantı yürütme, eleştirel düşünme, problem çözme, kendi fikrini dile getirme ve çözüme yönelik tartışmalar gerçekleştirme gibi beceriler geliştirirler (Blank, 1997; Dickenson

- ve diğ. 1998; Bryson, 1994; Holst, 2003; Moursund, Bielefeldt ve Underwood, 1997; Preuss, 2002; Reyes, 1998; Tretten ve Zachariou 1997; Yurtluk, 2005).
- Proje tabanlı öğrenme disiplinler arası öğrenme için fırsatlar sağlayarak öğrencilerin disiplinler arası alanlarda bilgi edinmelerine ve anlayış geliştirmelerine izin verir. Disiplinler arası bilgi edinme, öğrencinin düşünce sistemini geliştirir, sosyal ve çevresel konulara duyarlılığını artırır (Ferrance, 2000; Frank ve Barzilai, 2004; Railsback, 2002). Öğrenciler açık uçlu sorulara yanıt vermek için matematik, sosyal bilgiler, edebiyat, fen alanlarıyla ilişki kurarlar (Curtis, 2002).
 - Proje tabanlı öğrenme, öğrenme sürecinde öğrencilerin kendi öğrenme yaklaşımlarını ve öğrenme stillerini kullanmalarına olanak sağlar (Thomas, 2000). Öğrencilerin bilgilerini yansıtmaları ve katılımları için çoklu yollar önerir. Zekânın kinetik, uzamsal, mantık, dil vb farklı boyutlarının kullanımına izin verir (Korkmaz, 2002).
 - Proje tabanlı öğrenme, öğrencilere okul veya topluma katkı getirmeleri için fırsat sunar. Sınıf ya da okul dışında da değerli bir şeyler gerçekleştirebilmiş olmanın gururunu yaşatarak öğrencilerin benlik saygılarının artmasına olanak sağlar (Railsback, 2002).

1.4.9. Proje Tabanlı Öğrenmenin Etkili Uygulanabilmesi İçin Dikkat Edilmesi Gereken İlkeler

Proje tabanlı öğrenme uygulamalarında, öğretmenin iş yükü, sorumluluğu ve öğrenme için ayrılan süre artabilir. Projenin sınırları iyi çizilmezse, konuda bir sapma ve dağılma gözlenebilir (Meyer, Turner ve Spencer, 1997). Ayrıca ekonomik açıdan daha fazla harcama yapmak da gerekebilir. Bu nedenle bu uygulamaların hem öğretmen hem de öğrenci açısından başarı ile gerçekleştirilebilmesi için dikkat edilmesi gereken bir takım ilkeler vardır. Alanyazınına dayanarak bu ilkeler şu şekilde sunulabilir:

- Proje tabanlı öğrenmede programın amaçlarına uygun ve programın gerekliliklerini karşılayan konu seçmek ve tüm etkinlikler için uygun yönlendirici soru belirlemek zor olabilir (Marx, Blumenfeld, Krajcik, Blunk, Crawford, Kelly ve Meyer, 1994). Buna ek olarak projenin amaçlarıyla öğretim programının amaçlarını paralel hale getirmek de bazen zor olabilir. Bu nedenle, projelerin sınıfta uygulanmaya başlanmasından önce kuramsal çerçevenin iyi oluşturulması ve hedeflerin net bir şekilde belirlenmesi gerekmektedir.
- Projeler bazen öngörülenden daha fazla zaman alabilir (Blumenfeld ve diğ., 1991; Frank ve Barzilai, 2004; Marx ve diğ., 1994; Marx, Blumenfeld, Krajcik ve Soloway, 1997; Moursund, 1998; Simkins, 1999; Solomon 2003). Bu nedenle zaman yönetimi

- konusunda öğrencilere rehberlik yapılmalı, öğretmen de proje uygulamalarına ilişkin kendi zaman çizelgesinde esneklik sağlayabilecek planlamalar yapmalıdır.
- Öğrenciler, öğrenmelerini gösteren ürünler yarattıklarından, çalışmanın amaçlarıyla ilgili yapıcı ve güvenilir geri bildirim sağlamak önemlidir. Öğrencinin gelişiminin geçerli ve uygulamalı bir biçimde nasıl ölçüleceği öğretmenler için güç olabilir (Simkins, 1999). Kağıt-kalem testlerine dayanmayan değerlendirme türleri bazı öğretmenlere alışılmadık gelebilir. Bu nedenle öğretmenler öğrencilerin öğrenmelerini gösterecek değerlendirme tasarımlarını ortaya koymakta zorlanabilirler (Fleming, 2000; Marx ve diğ., 1997). Öğrenci başarısını ve anlamlı öğrenmeyi kolaylaştırmak için öğrenci etkinlikleri yapılandırılmalı ve aşamalar ilerledikçe sürekli olarak kontrol edilmelidir.
 - Öğrencilerin proje konusu seçmede, ürünü sunmada, bağımsız ya da grupta çalışmada yaşayacakları zorluklar öğretmenlerin işlerini zorlaştırabilir (Fleming, 2000). Öğrenci başarısı için projelerin dikkatli yönetilmesi ve uygulanması son derece önemlidir.

Marx ve diğ. (1997), proje tabanlı öğrenme uygulamaları sırasında öğretmenlerin karşılaşabilecekleri pek çok sorun olduğunu belirtmektedir. Öğretmenler bu nedenle sınıf düzenini korumak ve öğrencilerin kendi projelerini tamamlamaları için çalışmalarını sağlamak arasında sağlıklı bir denge kurmalıdır. Bu durum, öğrenci bağımsızlığını destekleme ve sınıfta oluşan öğrenme arasında doğru dengeyi bulmayı içerir.

1.4.10. Türkçe Öğretiminde Proje Tabanlı Öğrenme

Günümüzün nitelikli bireyleri; bilgiye ulaşan, kullanan ve yeni bilgiler üreten, problem çözebilen, işbirlikli çalışabilen, yaratıcı ve yenilikçi bireyler olarak tanımlanmaktadır. Bireylerin sahip oldukları bu nitelikleri başarılı bir şekilde ortaya koyabilmeleri öncelikle bağımsız ve eleştirel düşünebilme, kendisini ifade edebilme ve etkili iletişim kurabilme becerilerine sahip olmaları ile mümkün olabilir. İlkokul düzeyinde bu davranışların ve becerilerin bireylere kazandırılmasında öncelikli rollerden biri de Türkçe dersi ve öğretimine aittir.

Nas (2003), Türkçe dersini bilgi vermekten çok beceri kazandırmaya dayanan, anlama (okuma-dinleme), anlatma (yazma-konuşma) dilbilgisi ve yazım etkinliklerinden oluşan bir bütün olarak tanımlamaktadır.

Sever (2001, s.14-15), Türkçe öğretiminin yapısal özelliklerini ve öğretimin niteliğini şu şekilde açıklamıştır:

- Türkçe öğretimi, kişilik gelişiminde belirleyici bir işleve sahiptir. Çünkü dinleme, konuşma, okuma ve yazma becerilerinin edindirilmesi sürecinde kullanılan araçlar sanatçı duyarlılığı ve dilin anlatım olanaklarıyla oluşturulmuş yaşam durumlarıdır ve

genellikle insan gerçekliğini konu alır. Bu bağlamda anlama ve anlatmaya dayalı etkinliklerle örülen yazar-okur etkileşiminin sağlandığı eğitim ortamları öğrenciler açısından yeni deneyimler kazanma olanağı yaratır.

- Türkçe öğretimi, sağlıklı düşünme, tartışma ve etkili iletişim kurma becerisi edindirme sürecidir. Okuma, konuşma, yazma ve dinleme etkinlikleri düşüncenin oluşmasına, gelişimine ve paylaşılmasına olanak sağlar. Düşünce üretme ve tartışma etkinlikleriyle sürekli beslenen ve çeşitlenen eğitim ortamları dilin etkili bir iletişim aracı olarak kullanılması için de uygulama alanıdır.
- Türkçe öğretiminin amacı, yazılı kültürle etkili bir iletişime girebilen, düşünen, duyarlı insanı yetiştirmek olmalıdır.
- Türkçe öğretimi bir bilgi dersi olmaktan çok bir beceri ve alışkanlık dersidir ve beceriler uygulama yoluyla kazandırılır. Öğrencilerin anlama ve anlatma becerilerinin geliştirilmesinde en etkili yol, öğrenciyi etkin kılacak ve onu uygulamaya yönlendirecek eğitsel önlemlerin alınmasıdır.

Sever, Kaya ve Aslan (2006, s.22), Türkçe öğretiminin gerçekleştirilmesinde göz önünde bulundurulması gereken temel ilkeleri şu şekilde sıralamaktadırlar:

- Dil becerilerine yönelik etkinlikler, bütünlük içinde gerçekleştirilmeli ve somut uygulamalarla desteklenmelidir.
- Türkçe öğretimi, yalnızca dersle sınırlandırılmamalı, öğrenciler, okuma alışkanlığı kazandırmanın önemli olduğu gerçeğiyle düzeylerine uygun, nitelikli yazınsal ve bilgilendirici metinleri okumaya ve okuduklarını paylaşmaya isteklendirilmelidir.
- Türkçe öğretiminde çağdaş öğrenme ve öğretme yaklaşımları ve ilkelerinden yararlanılmalıdır.
- Öğrencilerin bireysel farklılıkları öğretimde göz önünde bulundurulmalıdır.
- Öğretim aracı olarak kullanılan metinlerin öğrencilere duyma ve düşünme sorumluluğu verecek nitelikte olmasına özen gösterilmelidir.

Müller-Michaels (1980), dil öğretimi kapsamında gerçekleştirilen projeleri, önemli dil/edebiyat problemlerinin bilimsel bilgiler yardımı ile çözülmesi süreci olarak tanımlamaktadır. Bu süreç öğrencilere işbirliği içinde ve aktif çalışma olanağı sağlar. Böylece öğrenciler bilgi edinmenin yanı sıra problem çözme yöntemlerini de öğrenirler (Yıldız, 2003: 37).

Demir'e göre (2013) de dil öğretiminde proje tabanlı öğrenme uygulamaları öğrencilerin işbirliği içinde çalışmalarına ve dil becerilerini sürekli kullanmalarına yardımcı olur. Beceri öğretiminde süreklilik esastır ve öğrencinin akranlarından öğreneceği çok şey

vardır. Dört temel dil becerisinin kazanılmasında iki paydaşın (verici ve alıcı) olması nedeniyle, proje tabanlı yaklaşımı uygun bir öğrenme-öğretme ortamı ve süreci sağlayabilir. Bu bağlamda Türkçe dersi kapsamında proje tabanlı öğrenme öğrencilerin;

- Hayal güçlerini, yaratıcılıklarını kullanarak yeni bir ürün geliştirebilecekleri,
- Bireysel ya da grup olarak kendi öğrenme süreçlerini planlayabilecekleri,
- Gerçek dünya olaylarına ve problemlerine yer vererek bir parçası oldukları topluma ve kültürle etkili iletişim kurabilecekleri,
- Dört temel dil becerisini içeren (konuşma-dinleme-okuma ve yazma) iş birliğine dayalı öğrenme etkinliklerine katılarak, iş işbirliği yapma, araştırma, eleştirel düşünme, problem çözme, kendi fikrini dile getirme ve çözüme yönelik tartışmalar gerçekleştirme gibi beceriler geliştirebilecekleri uygulamaları içeren disiplinler arası ve öğrenci merkezli bir öğrenme yaklaşımı olarak görülebilir.

Alanyazını incelendiğinde, proje tabanlı öğrenme yaklaşımının Türkçe öğretiminde kullanılmasına ilişkin sınırlı sayıda araştırma gerçekleştirildiği görülmektedir.

Varışoğlu ve Sevim (2014) tarafından gerçekleştirilen çalışmada ortaokul altıncı sınıf öğrencilerinin Türkçe dersindeki ekler konusunu öğrenmelerinde proje tabanlı iş birlikli öğrenme etkinliklerinin öğrencilerin başarıları üzerinde etkili olup olmadığını araştırılmıştır. Araştırmanın çalışma grubunu Erzurum ili merkezindeki bir ortaokulda altıncı sınıf A ve B şubelerinde okuyan öğrenciler oluşturmuştur. Çalışmada yarı deneysel desen kullanılmıştır. Araştırmanın verileri Türkçe Ekleri Kullanma Başarısı Testi (TEKBT) aracılığıyla toplanmıştır. Çalışmanın sonucunda mevcut öğretim programının proje tabanlı iş birlikli öğrenme etkinlikleriyle zenginleştirilmesinin öğrencilerin öğrenmeleri üzerinde katkı sağladığı bulgularına ulaşılmıştır.

Demir (2013), tarafından gerçekleştirilen çalışmada sınıf öğretmeni adaylarının “Türkçe Öğretimi” dersi kapsamında proje tabanlı öğrenmeye örnek olabilecek birer çalışma gerçekleştirmeleri ve bu süreçte proje tabanlı öğrenme yaklaşımının aşamalarını ve sürecini yaşayarak öğrenmeleri amaçlanmıştır. Araştırmanın katılımcılarını Kafkas Üniversitesi Eğitim Fakültesi Sınıf Öğretmenliği Bölümü III. Sınıf öğrencileri oluşturmuştur. Çalışmada öğretmen adaylarından Türkçe öğretiminde kullanılacak çocuk kitapları tasarımları istenmiştir. Çalışmanın sonucunda öğrenci merkezli yürütülen derslerin öğrenme sürecinde daha etkili olduğu ve öğrencilerin grupla birlikte daha yaratıcı projeler ortaya çıkardıkları bulgularına ulaşılmıştır.

1.5. Araştırmanın Amacı

Bu araştırmanın temel amacı; eylem araştırması yöntemi ile öğretmen niteliklerini geliştirme arasında nasıl bir bağlantı olduğunu ortaya koymaktır. Bu temel amaç doğrultusunda araştırmada, Türkçe dersinde proje tabanlı öğrenmeyi gerçekleştirmek üzere işe koşulan eylem araştırmasının;

- Öğretmenin proje tabanlı öğretime yönelik deneyimlerini,
- Öğrencilerin proje tabanlı öğrenmeye yönelik görüşlerini ve tutumlarını
- Türkçe dersinde gerçekleşen etkinlikler ve bu etkinlikler sonucu ortaya çıkan öğrenme ürünlerini nasıl değiştirdiğini ortaya koymak amaçlanmıştır.

Bu amaca bağlı olarak şu sorulara yanıt aranmıştır:

1. Öğretmenin proje tabanlı öğrenme yaklaşımını uygulama sürecinde karşılaştığı en önemli sorunları nelerdir ve bu sorunları gidermek üzere geliştireceği eylem planları nasıl olmalıdır?
2. Eylem araştırması süreci, öğretmenin proje tabanlı öğrenme yaklaşımına yönelik deneyimlerini nasıl değiştirmiştir?
3. Eylem araştırması süreci, öğrencilerin proje tabanlı öğrenme yaklaşımına yönelik görüşlerini nasıl değiştirmiştir?
4. Eylem araştırması süreci, öğrencilerin proje tabanlı öğrenme yaklaşımına yönelik tutumlarını nasıl değiştirmiştir?
5. Eylem araştırması süreci, Türkçe dersinde gerçekleşen etkinlikler ve bu etkinlikler sonucu ortaya çıkan öğrenme ürünleri nasıl değişmiştir?

1.6. Araştırmanın Önemi

Günümüzde bilim ve teknoloji alanında yaşanan gelişmeler bilgiye ve bilginin üretilmesine ilişkin görüşlerin değişmesine neden olmuştur. Bilgiye, elde edilmesine, kullanılmasına ve yeniden üretilmesine ilişkin var olan yeni bakış açısı ile eğitim, sosyal ve ekonomik gelişimin bir etkeni olarak nitelendirilmeye başlanmıştır. Bu nitelendirmeyle birlikte toplumların gelişim seviyeleri eğitim sistemlerinin kalitesi ile doğrudan ilgili görülmektedir.

Yaşanan gelişmelerin eğitim alanındaki en önemli yansımalarından bir de öğretmenlik mesleğine olmuştur. Özellikle öğretmen eğitimi ve öğretmene atfedilen bilgi sahibi olma ayrıcalığı önemli ölçüde etkilenmiştir. Bunun bir sonucu olarak yaklaşık dört yıl süren lisans eğitimi süresince öğrendiklerini, meslek hayatı boyunca kendi öğrendiği gibi öğrencilerine aktaran öğretmen tipinin varlık sebebi ortadan kalkmıştır. Eğitimde en önemli sorun; bilgiye ulaşmak veya bilgiyi aktarmak değil, eleştirel bir yaklaşımla mevcut “bilgi çöplüğünde “doğru” bilgiyi bulup kullanmak ve daha da önemlisi “yeni bilgi” üretecek yaratıcılığa sahip olmaktır. Bu

nedenle öğretmen eğitiminin en temel sorunlarından birisi, mesleki gelişim etkinlikleri olarak görülmektedir. Mesleki gelişim, bir yönüyle bilginin edinimini, bir yönüyle de var olan bilgi ya da becerinin geliştirilmesini ve güncellenmesini sağlayan bir süreçtir ve bu süreçte hedef sınıf etkileşimini artırmaktır. Bu hedefe ulaşmak için mesleki gelişimin etkililiğini artırmak ve sonuçları olumlu yöne getirmek, öncelikli amaç olmalıdır.

Eğitim programlarının uygulayıcısı olarak öğretmenler program geliştirme sürecinin etkin birer bileşeni olmak durumundadır. Bu nedenle bir öğretmenin araştırmacı bir rol üstlenerek kendi sınıf ortamlarındaki mevcut problemleri belirleyebilmesi, eğitim amaçları doğrultusunda kendi uygulamalarını sistemli bir şekilde inceleyerek değerlendirebilmesi ve mesleki gelişimini sürdürebilmek için alanındaki yeniliklerin ve gelişmelerin gerektirdiği bilgi, beceri ve davranışları kazanmak amacıyla bu çalışmaları sürekli gerçekleştirebilmesi gereklidir. Bir öğretmenin değinilen bu çalışmaları yapabilmesi, hizmet öncesi aldığı eğitime dayanarak, kendi sınıf faaliyetlerini gözlemleyerek, öğretim sonuçlarını değerlendirmesi, sorunları ortadan kaldırmaya yönelik çözümler planlayarak uygulayabilmesi ve etkin eylem araştırması yöntemini öğretim uygulamalarına yansıtma ile mümkün olabilir. Unutulmamalıdır ki mesleki gelişimden yararlanan sadece öğretmen değil aynı zamanda eğitim sisteminin diğer bileşenlerinden biri olan öğrencidir.

Günümüzde bilgiye ve üretilmesine ilişkin görüşler bilginin bireye özgü olduğu anlayışına dayanmaktadır. Bu anlayışa göre bilgi bireyin kendisi tarafından; deneyimlerine, gözlemlerine, yorumlarına dayanarak oluşturulur ve geliştirilir. Bu nedenle planlamadan başlayarak eğitim-öğretim süreçlerinin düzenlenmesinden uygulanmasına kadar var olan bütün etkinliklerde ve çalışmalarda merkezde öğrencinin bulunması son derece önemlidir. Öğrencinin merkeze alınmasında hedef öğrenmeyi öğrenen, düşünen, eleştiren, yorumlayan, araştıran, sorgulayan, inceleyen ve neyi niçin öğrendiğini bilen bireyler yetiştirmektir. Eğitim alanında yapılan araştırmalar, öğrencilerin bilginin merkezinde olduğu ve bilgiye aktif olarak ulaştıkları zaman daha iyi öğrendiklerini ortaya koymaktadır. Bu nedenle öğrenme-öğretme sürecinde öğrencilerin problem çözme, eleştirel düşünme, etkili iletişim kurma, karar verme yeteneklerinin geliştirilebildiği proje tabanlı öğrenme yöntemine yer verilmesi son derece önemlidir.

Alanyazını incelendiğinde, öğrenme-öğretme sürecinde proje tabanlı öğrenme yaklaşımının uygulanmasının sağladığı kazanımların yanı sıra öğrenci ve öğretmen açısından pek çok zorluğu beraberinde getirdiğini gösteren çalışmalar dikkati çekmektedir.

Başbay ve Ateş (2009) proje tabanlı öğrenme yönteminin uygulanması sürecinde öğrencilerin karşılaştığı zorlukları; sürecin yorucu ve iş yükünün ağır olması boyutlarıyla ele almışlardır. Ayvacı ve Çoruhlu (2010) ise öğrencilerin, problem belirleme aşamasında sorun yaşadıklarını, araştırmaya gittikleri yerlerde yeterli ilgiyi göremediklerini, grupla çalışırken eşit

görev dağılımı yapamadıklarını, yetkilileri bulmakta, özellikle projenin yapım aşamasında bilgi eksikliğinden dolayı zorlandıklarını, projenin çok fazla zaman aldığı ortaya koymuşlardır.

Mergendoller ve Thomas (2001), yapmış oldukları çalışmada, proje tabanlı öğretim uygulayan 12 uzman öğretmenin, proje tabanlı öğretim yöntemine ilişkin olarak 7 önemli uygulama problemi belirlediklerini tespit etmişlerdir. Bu problemler:

1. Zaman yönetiminden kaynaklanan,
2. Kavramaya başlamadan kaynaklanan,
3. Öğrencinin kendi yönetiminde proje üretmesinden kaynaklanan,
4. Öğrenci gruplarının yönetiminde çıkan sorunlardan kaynaklanan,
5. Sınıf dışından kişilerle çalışma aşamasında çıkan sorunlardan kaynaklanan,
6. Teknolojik kaynaklar dışında başka kaynaklara ulaşamamasından kaynaklanan,
7. Proje gelişimi sürecinden ve öğrencilerin değerlendirilmesi sürecinden kaynaklanan problemlerdir.

Baki ve Bütüner (2009) de öğretmenlerin projeye ilgili genel olarak bilgi sahibi olmalarının yanı sıra proje aşamalarıyla ilgili yeterli bilgiye sahip olmadıklarını, proje çalışmasıyla ilgili öğrencileri yönlendirmede kendilerini yeterli görmediklerini ve öğrencilerine proje konusu vermekte problem yaşadıklarını vurgulamışlardır. Ayrıca proje sürecinde kaynak ve zaman yetersizliği, çevrenin bilinçli olmaması ve maddi olumsuzluklar gibi zorluklarla karşılaştığını belirtmişlerdir.

Akpınar ve Ergin (2005) öğretmenlerin, öğrencilerin grup çalışmasından, proje hazırlamalarına, ön bilgilerinin belirlenerek derse başlamadan değerlendirme aşamalarına kadar belirtilen özellikleri sınıflarına yansıtılabilmelerinde başlangıçta bazı zorluklarla (grup çalışması sırasında sınıf içerisinde gürültü, grup üyeleri arasında bazı sorunlar, zaman sınırlılığı, deneyleri öğrenciler tarafından eğlence amaçlı görülmesi, araç-gereç sıkıntısı vb.) karşılaşılabileceklerini vurgulamışlardır.

Yapılan bir diğer çalışmada ise Küfrevitoğlu, Baydaş ve Göktaş (2011) proje yarışmalarına hazırlanan öğretmen ve öğrencilerle gerçekleştirdikleri araştırmalarında katılımcıların karşılaştığı en önemli problemlerin; öğretmen eğitimsizliğinden, eğitim sisteminin yapısından, teorik bilgi eksikliğinden ve destek sorunundan kaynaklandığı ortaya çıkarmışlardır. Araştırmada öğretmenlerin proje yönetimi konusunda eğitimsiz olmalarının pek çok sorunla karşılaşmalarına ve karşılaşılan sorunları çözmede yetersiz kalmalarına neden olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Ayrıca katılımcı öğretmenler herhangi bir sorunla karşılaştıklarında destek göremediklerini ve başvurabilecekleri bir yerin olmadığını belirterek bu eksikliğin giderilmesi gerektiğini belirtmişlerdir. Diğer taraftan katılımcı öğrencilerin görüşlerine göre de proje tabanlı öğrenmede daha çok uygulama sürecinde aksaklıkların

yaşadığı, zaman yetersizliği ve eğitim sisteminden kaynaklanan problemler yaşadıkları ortaya çıkan sonuçlar arasındadır.

Türkiye’de eylem araştırması ve proje tabanlı öğrenmeye yönelik yapılan alanyazını taramasında, eylem araştırması yönteminin kullanıldığı araştırmaların son derece az olduğu ve bu yöntemin öğretmenlerin mesleki gelişimlerine etkisini belirlemeye yönelik olarak gerçekleştirilen araştırmaların da İngilizce öğretmenleri ile sınırlı kaldığı görülmektedir. Öte yandan proje tabanlı öğrenme yöntemini ele alan çalışmalarda ise daha çok bu yöntemin uygulanmasında karşılaşılan problemlere odaklanıldığı, araştırma sonucunda elde edilen bulguların çözümüne yönelik olarak da öğretmenlerin hizmet içi eğitim almaları gerektiğine dair önerilerde bulunulduğu görülmüştür. Ancak proje tabanlı öğrenme yaklaşımını Türkçe dersi kapsamında ele alan; yaklaşımın uygulanmasında karşılaşılan güçlüklerin giderilmesinde öğretmenlerin kendi uygulamalarını nasıl inceleyebilecekleri, karşılaştıkları problemleri nasıl belirleyebilecekleri, bu problemlere dair nasıl önlemler alabilecekleri ve aldıkları önlemlerin sonuçlarını nasıl değerlendirebileceklerine yönelik bulguların ve önerilerin bulunduğu eylem araştırması çerçevesinde bir çalışma henüz bulunmamaktadır. Bu nedenle yapılacak bu çalışmanın hem öğretmenlerin mesleki gelişimlerinde eylem araştırmasının rolünü ortaya koyması hem de hâlihazırda bir öğretim yönteminin uygulanmasında karşılaşılan sorunların çözümüne ışık tutabilmesi adına önemli olduğu düşünülmektedir.

PTÖ’nin uygulandığı eğitim durumlarında öğrencilerin bu yönetime yönelik tutumlarının belirlenmesinin öğrencilerin öğrenme özelliklerinin incelenmesi, kullanılan yöntemin etkisinin ve akademik başarılarıyla ilişkisinin belirlenmesinde son derece önemli olduğu düşünülmektedir. Bu bağlamda mevcut çalışmada öğrencilerin proje tabanlı öğrenmeye yönelik tutumlarını belirlemek için “Proje Tabanlı Öğrenmeye Yönelik Tutum Ölçeği” geliştirilmiştir. Gerçekleştirilen bu çalışmanın da alana katkı sağlayacağı düşünülmektedir.

1.7. Sınırlılıklar

Bu araştırma;

- Çalışma grubu açısından 2013-2014 öğretim yılı bahar döneminde Mersin il merkezinde bulunan bir ilkokulun 4. sınıf öğretmeni ve bu sınıfa kayıtlı 43 öğrenci ve bu öğrenciler arasından belirlenen 9 odak öğrenci ile,
- İçerik açısından, Türkçe dersinde gerçekleştirilen proje tabanlı öğrenme yaklaşımına göre düzenlenen etkinlikler ile
- Yöntem açısından, uygulama sürecinde elde edilen nitel ve nicel verilerin analizi ile
- Süre olarak 14 hafta ve toplam 56 ders saatiyle sınırlıdır.

1.8. Sayıtlar

Bu araştırmada;

- Araştırmaya katılan öğretmen ve öğrencilerin gerçek duygu ve düşüncelerini günlüklerine yansıttığı,
- Araştırmaya katılan öğretmen ve öğrencilerin yarı-yapılandırılmış görüşmelerde soruları içtenlikle yanıtladıkları,
- Uygulama sırasında yapılan gözlemlerde öğrencilerin ve öğretmenin, gözlemciden etkilenmeyeek doğal davranışlar gösterdikleri,

1.9. Tanımlar

Araştırma kapsamında kullanılan tanımlar aşağıda verilmiştir.

Eylem Araştırması: Gerçek sınıf ortamında, öğretimin niteliğini anlama ve geliştirmeye yönelik süreç ve önceden planlanmış, düzenlenmiş, diğer ilgili kişilerle paylaşılabilen bir araştırma türüdür (Johnson, 2011).

Proje Tabanlı Öğrenme Yaklaşımı: Proje tabanlı öğrenme, öğrencilerin orijinal problemleri araştırma işiyle ilgilenmelerini sağlamak için düzenlenmiş, sınıftaki öğretim ve öğrenme hakkında kapsamlı bir yaklaşımdır (Blumenfeld ve diğ. 1991).

Tutum: Belirli nesne, durum, kurum, kavram ya da insanlara karşı öğrenilmiş, olumlu ya da olumsuz tepkide bulunma eğilimidir (Tezbaşaran, 1997).

Türkçe Dersi: Türkçeyi doğru, güzel ve etkili kullanan, eleştirel ve yaratıcı düşünebilen, bilgiyi kullanabilen, üretebilen, girişimci, kişisel ve sosyal değerlere önem veren bireyler yetiştirmeyi amaçlayan bir derstir (MEB, 2009).

2. YÖNTEM

Bu bölümde araştırmanın modeli, ortam ve katılımcılar, verilerin toplanması, verilerin çözümlenmesi ve yorumlanmasına ilişkin bilgilere yer verilmiştir.

2.1. Araştırma Modeli

Bu çalışmada eylem araştırması yöntemi kullanılmıştır. Eylem araştırması, gerçek okul ya da sınıf ortamında, öğretimin ya da eylemin niteliğini anlamak ve geliştirmek amacıyla yapılan sistematik ve düzenli bir araştırma sürecidir. Öğretmenler bu sayede kendi uygulamalarını gözlemler ya da bir problemi ve beraberinde olası eylem türünü açıklarlar (Johnson, 2011, s.11). Eylem araştırmasının eğitim alanındaki en önemli amacı, eğitim dünyasında ortaya çıkan gerçekleri sistematik olarak anlamak ve onu değiştirerek geliştirmeye çalışmaktır. Genel olarak nitel araştırma şemsiyesi altında görülen eylem araştırması, bu amacına ulaşabilmek için gerek nitel gerek nicel araştırma içerisinde bulunan veri toplama yöntem ve tekniklerinden yararlanabilmektedir (Kuzu, 2005, s.32).

2.2. Araştırma Problemini Belirleme

Eylem araştırmasının nasıl uygulanacağına dair alanyazınında birçok model öne sürülmüştür. Bu modeller için ortak olan nokta; eylem araştırmasının planlama, uygulama, gözlem, yeniden planlama aşamalarına sahip döngüsel bir yapı ortaya koymasıdır.

Uygulama ortamında (bir sınıf ortamı ya da bir örgüt ortamı gibi) uygulayıcıyı rahatsız eden bir durum, geliştirilmesi gereken bir süreç ya da yeni bir yaklaşımı deneme, eylem araştırmalarının olası konu kaynakları arasında yer alır (Yıldırım ve Şimşek, 2011, s.298). Mertler'e (2008, s.32) göre bir eylem araştırmasının temel amacı yolunda gitmeyen bir şeyleri anlayıp değiştirmeye çalışmak, çözüme yönelik yeni uygulamaları incelemektir. Mills (2007, s.26), eylem araştırmasında odaklanılacak alanın;

- Uygulamadaki öğrenme ve öğretme etkinliklerini içerecek biçimde,
- Kontrolün sağlanabildiği bir yerde,
- Merak edilen bir konu hakkında
- Değiştirilmek ya da geliştirilmek istenen bir konu

üzerine olması gerektiğini belirtmektedir. Johnson (2005, s.51), eylem araştırması sürecinde problemin belirlenmesi için kullanılacak üç ana başlık belirtmiştir. Bunlar;

- Bir öğretim yöntem ya da tekniğini çalışmak ve değerlendirmek,
- Bir sorun belirlemek ve bu probleme ilişkin araştırmalar yapmak ve
- Bir ilgi alanı belirlemek ve bunu incelemektir.

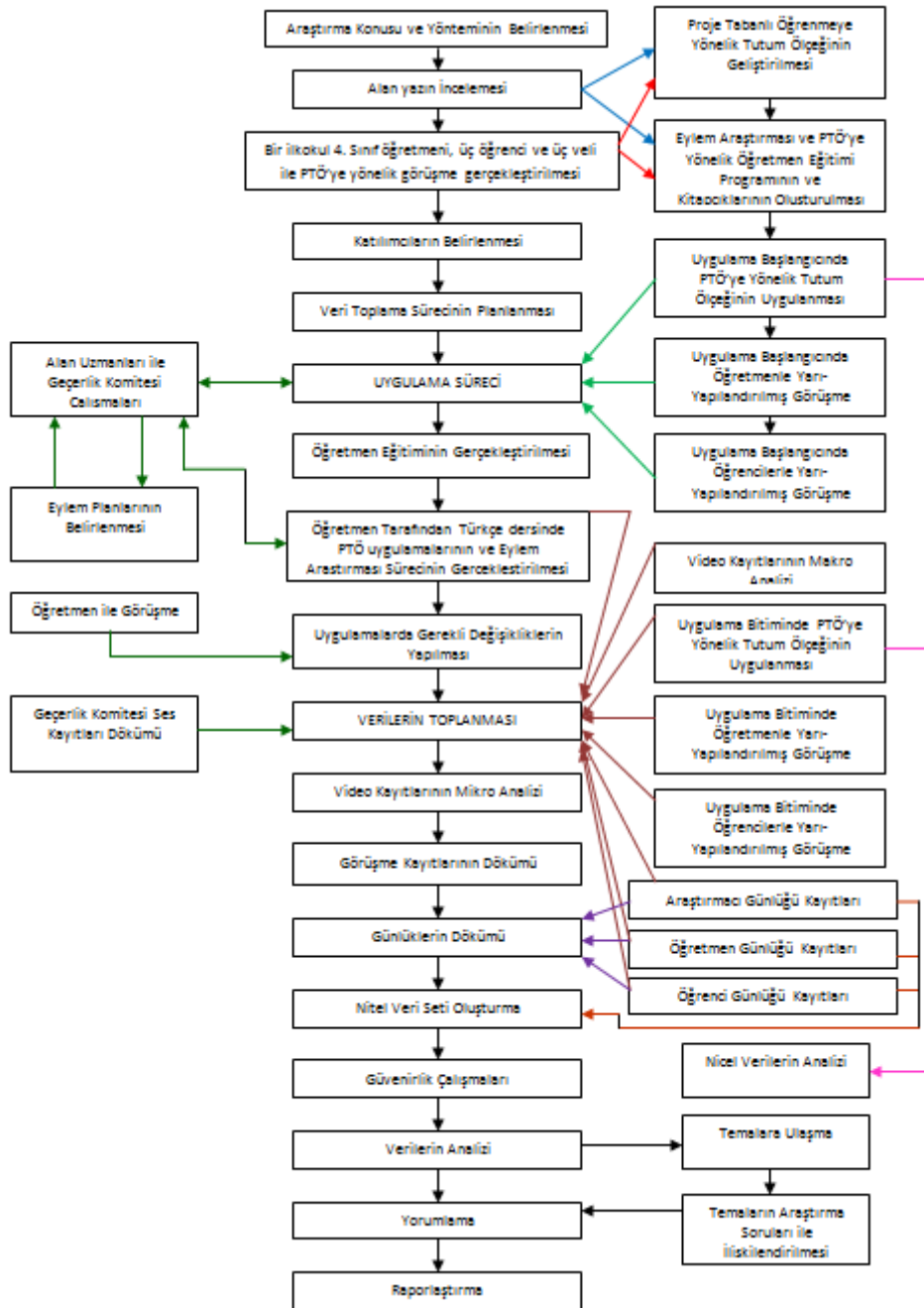
Bu araştırmada, sınıf öğretmeninin ve öğrencilerinin Türkçe dersi kapsamında gerçekleştirdikleri proje tabanlı öğrenme uygulamalarında karşılaştıkları sorunların çözümünde eylem araştırmasının rolünü belirlemek amaçlanmıştır. Bu bağlamda, yapılan eylem araştırması, Johnson'ın (2011) "*Bir ilgi alanı belirlemek ve bunu incelemek*" başlığı kapsamına girmektedir. Ayrıca belirlenen araştırma deseninin uygulanabilirliği, araştırmacının ilgi ve yeterlikleri, zaman ve bütçe de bu aşamada değerlendirilmiştir.

Problem durumunun belirlenmesine yönelik yapılan alanyazını taramaları sonucunda, okullarda Türkçe dersi kapsamında gerçekleştirilen proje tabanlı öğrenme uygulamalarının yetersizliği dikkati çekmiştir. Farklı araştırma sonuçları Türkiye'de uygulanmakta olan İlköğretim Türkçe Programı'na yönelik bazı sorunların olduğunu göstermektedir. 2004-2005 eğitim-öğretim yılında uygulanmaya başlanan ilköğretim programlarının temel dayanağının yapılandırmacılık olduğu dile getirilmektedir. Ancak 2004-2005 öğretim yılında uygulamaya konulan Türkçe öğretim programında, yapılandırmacı öğrenme yaklaşımının ön gördüğü öğretim etkinlikleri ve uygulamaya yansıtılmasına yönelik çeşitli sorunlar olduğu gözlemlenmektedir. Alanyazınında gerçekleştirilen araştırmalar gözlemlenen bu sorunlarla paralel sonuçlar ortaya koymaktadır. Örneğin Epçaçan ve Erzen (2008) tarafından Türkçe dersi öğretim programının değerlendirilmesine yönelik yapılan araştırma bulguları, ilköğretim birinci kademedeki öğretmenlerin programın uygulanmasında sorunlar yaşadığını ve Türkçe dersi öğretim programı hakkında yeterli biçimde bilgilendirilmediklerini göstermiştir. Gerçekleştirilen araştırma sonuçları, öğretim programlarının tamamının hizmet içi eğitim kurslarında kısa bir süre içinde aktarılmaya çalışılması nedeni ile tanıtım düzeyinden yukarıya çıkamadığını ve bu kursların etkili olamadığı için programın uygulanmasında sorunlarla karşılaşıldığını ortaya koymuştur (Kılıç, 2005; Kutlu, 2005; Yaşar, Gültekin, Türkan, Yıldız ve Girmen, 2005). Öğretmenlerin öğretimde etkin bir rol alabilmeleri, programı iyi tanımalarına, benimsemelerine ve programın amaçlarına uygun etkinlikleri gerçekleştirebilmelerine bağlıdır (Kılıç, 2005). Taşkaya ve Muşta (2008) tarafından yapılan araştırmada, çalışma grubunu oluşturan ilköğretim sınıf öğretmenlerinin dörtte birinin kendilerini Türkçe öğretiminde yetersiz gördükleri bulgusuna ulaşılmıştır. Çalışmada, araştırma sonuçlarına dayanarak, sınıf öğretmenlerinin Türkçe öğretim yöntemleri konusunda hizmet içi eğitim ile desteklenmesi ve Türkçe öğretiminde yeni yöntemlerin araştırılması önerilmektedir.

Araştırma probleminin belirlenmesinde araştırma konusu ve ilgili alanyazını araştırıldıktan sonra araştırmacı tarafından bu konuda bilgi toplama çalışmaları gerçekleştirilmiştir. Bu bağlamda araştırmanın gerçekleştirileceği alan hakkında daha derin bilgiler elde edebilmek, araştırma probleminin doğasını daha iyi anlamak ve ortamdakilerin görüşlerini, önerilerini ya da betimlemelerini keşfetmek için araştırmacı tarafından bir ilkokul 4. sınıf öğretmeni, üç öğrenci ve 3 öğrenci velisi ile İlkokul 4. Sınıf Türkçe dersi kapsamında

gerçekleştirilen proje tabanlı öğrenme uygulamalarına yönelik yarı yapılandırılmış görüşmeler gerçekleştirilmiştir.

Araştırmacı, ilkökul öğretmeninin ve öğrencilerinin Türkçe dersi kapsamında gerçekleştirdikleri proje tabanlı öğrenme uygulamalarında karşılaştıkları sorunların çözümünde eylem araştırmasının rolünü araştırmak istemiştir. Bu amaçla araştırma eylem araştırması olarak desenlenmiştir. Araştırma sırasında gerçekleştirilen eylem araştırmasının basamakları Şekil 2.1’de verilmiştir.



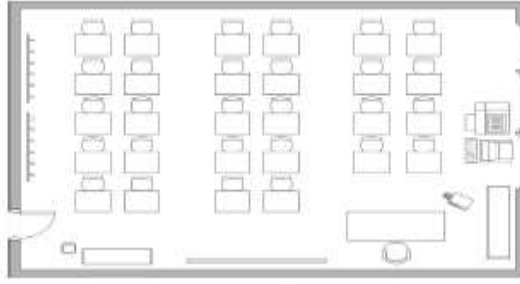
Şekil 2.1. Eylem Araştırması Uygulama Süreci

2.3. Ortam

Bu araştırmada, nitel araştırmanın amaçlı örnekleme yöntemlerinden “ölçüt örnekleme” yöntemi kullanılmıştır. Amaçlı örnekleme zengin bilgiye sahip olduğu düşünülen durumların derinlemesine çalışılmasına olanak vermektedir. Ölçüt örnekleme yöntemindeki temel anlayış ise önceden belirlenmiş bir dizi ölçütü karşılayan bütün durumların çalışılmasıdır. Burada sözü edilen ölçüt veya ölçütler araştırmacı tarafından oluşturulabilir ya da daha önceden hazırlanmış bir ölçüt listesi kullanılabilir (Yıldırım ve Şimşek, 2011).

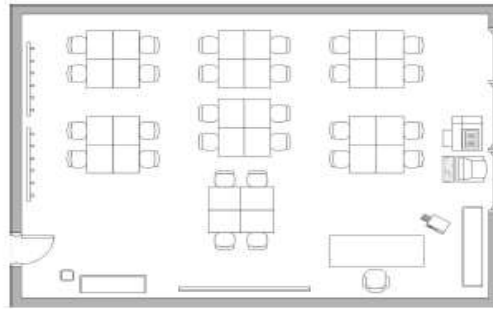
Araştırma, Mersin İl Milli Eğitim Müdürlüğü'ne bağlı Muhittin Develi İlkokulu'nda gerçekleştirilmiştir. Araştırmada, odaklanılan konunun uygulanmasına yönelik okul arayışında öncelikle araştırmanın yürütüleceği okulun orta-sosyo ekonomik düzeyde bir okul olması bir ölçüt olarak belirlenmiştir. Bu nedenle öncelikle Mersin İl Milli Eğitim Müdürlüğü'nden yardım alınarak orta-sosyo ekonomik düzeydeki okulların listesi çıkarılmıştır. İkinci olarak araştırmacıyı destekleyecek bir okul yönetimi ile araştırmaya gönüllü katılım sağlayacak ve araştırmacıya her konuda yardım edebilecek bir öğretmen olmasına dikkat edilmiştir. Bu doğrultuda araştırma sürecinin başlangıcında okulların ekonomik seviyelerini gösteren listeden farklı birkaç ilköğretim okulu yönetimi ve 4. sınıf öğretmeni ile görüşülmüştür. Yapılan görüşmeler sonucunda eylem araştırması uygulamasının Mersin İl Milli Eğitim Müdürlüğü'ne bağlı bir ilkokulun 4. sınıfında gerçekleştirilmesine karar verilmiştir. Bu süreçte araştırmacı ilgili sınıf öğretmeni ile okul müdürünün odasında okul rehber öğretmenin de bulunduğu bir ortamda görüşmüştür. Sınıf öğretmeni de böyle bir araştırmanın kendisine büyük bir destek sağlayacağını belirtmiştir. Araştırmanın hangi okul ve sınıfta gerçekleştirileceğine karar verildikten sonra ilgili birimlere Mersin Üniversitesi Rektörlüğü kanalı ile dilekçe gönderilerek izin süreci başlatılmıştır. Mersin İl Milli Eğitim Müdürlüğü'nden alınan izin yazısı Ek-1'de verilmiştir.

Araştırmanın gerçekleştirildiği sınıf okulun üçüncü katında koridorun sol tarafında baştan ikinci sırada yer almaktadır. Sınıfın içerisinde 28 adet öğrenci masası ve sandalyesi, öğretmen masası ve sandalyesi, iki adet kitaplık, yazı tahtası, askılıklar, çöp kutusu, öğrencilerin çalışmalarının sergilenebileceği panolar bulunmaktadır. Bunun yanı sıra teknolojik donanım olarak sınıfta bir adet bilgisayarın ve yazıcının yerleştirildiği masa, öğretmen masasının üstündeki kolona monte edilmiş projeksiyon cihazı ve akıllı tahta bulunmaktadır. Öğrencilerin oturma düzeni geleneksel düzende birbirlerinin sadece enselerini görebilecekleri biçimde düzenlenmiştir. Uygulama öncesi yerleşim düzeni Şekil 2.2'de verilmiştir.



Şekil 2.2. Proje Tabanlı Öğrenme Uygulamaları Öncesi Yerleşim Düzeni

Ancak proje tabanlı öğrenme yaklaşımı ilkeleri doğrultusunda gerçekleştirilen sınıf içi uygulamalar sırasında oturma düzeninde öğretmen tarafından değişiklikler yapılmış ve öğrencilerin gruplar halinde oturmaları sağlanmıştır. Sınıfın proje tabanlı öğrenme uygulamaları sırasındaki oturma düzenleri Şekil 2.3'deki gibi düzenlenmiştir.



Şekil 2.3. Proje Tabanlı Öğrenme Uygulamaları Sırasındaki Yerleşim Düzeni

2.4. Katılımcılar ve Araştırmacı

2.4.1. Katılımcılar

Araştırmanın katılımcılarını 2013-2014 eğitim öğretim yılında Mersin İl Milli Eğitim Müdürlüğü'ne bağlı bir ilkokulun 4. sınıfında görev yapmakta olan sınıf öğretmeni ve bu sınıfta öğrenim görmekte olan 43 öğrenci ile bu öğrenciler arasından belirlenen 9 odak öğrenci oluşturmaktadır.

Araştırmacının sınıf öğretmenliği bölümünden mezun olması ve üç buçuk yıl sınıf öğretmenliği görevi yapmış olması ve bu alana hakim olması nedeniyle sınıf öğretmenliği branşına sahip bir öğretmenin katılımcı olması planlanmıştır. Araştırmaya katılan öğretmenin seçiminde sınıf öğretmeni olması, eylem araştırması yöntemine dair bir eğitim almamış ve uygulamalarında bu yöntemi daha önce hiç kullanmamış olması temel ölçüt olarak belirlenmiştir. Araştırmanın bir diğer ölçütü ise sınıf öğretmenin proje tabanlı öğrenmeyi Türkçe dersinde daha önce uygulamış olmasıdır. Öğretmene ilişkin kişisel bilgiler araştırmacı

tarafından hazırlanan kişisel bilgiler formu ile (Ek-2) elde edilmiştir. Araştırmanın yürütüldüğü sınıfa ilişkin bilgiler ilkokulun müdürlüğünden alınan sınıf listesi (Ek-3) ile elde edilmiştir.

Sınıfta bulunan öğrencilere, araştırmanın konusu, kapsamı ve önemi hakkında açıklama yapılmıştır. Öğrenci velilerinden, öğrencilerin araştırmaya katılabileceklerine dair izin yazısı alınmıştır (Veli onay formu-Ek-4). Proje tabanlı öğrenme uygulamaları öğretmen tarafından tüm sınıfa yönelik olarak gerçekleştirilmiş ve etkinliklerin video dökümünde ve analizinde ilgili etkinliğe ilişkin sınıfta gerçekleşen tüm olaylar ele alınmıştır. Proje tabanlı öğrenmeye yönelik tutum ölçeği bütün sınıfa uygulanmış ve 43 öğrenciden elde edilen verilerin tamamı analize dahil edilmiştir. Ancak, proje tabanlı öğrenme uygulamaları (eylemler) başlamadan önce ve uygulamalar tamamen bittikten sonra gerçekleştirilen yarı-yapılandırılmış görüşmeler, sınıf öğretmeni ve sınıfta bulunan bütün öğrenciler arasından belirlenen 9 odak öğrenci ile yürütülmüştür. Odak öğrencilerin seçiminde Türkçe dersi sınav ortalamalarından (Ek-5), proje tabanlı öğrenmeye yönelik tutum puanlarından ve araştırmacı tarafından Türkçe dersi dört öğrenme alanına (dinleme-okuma-konuşma-yazma) yönelik olarak hazırlanan kazanım gözlem formlarından (Ek-6) elde edilen puanlardan yararlanılmıştır. Bu dokuz öğrencinin üçü sınıf geneline göre tutum ölçeğinden yüksek puan almış, üçü orta düzeyde diğer üçü ise düşük puan almış öğrencilerdir. Odak öğrencilerin üçü kız, altısı erkektir.

Araştırmanın katılımcılarını oluşturan tüm sınıf ve odak öğrenciler ve sınıf öğretmenine, ilişkin bilgiler Tablo 2.1-Tablo 2.2 ve Tablo 2.3’de verilmiştir.

Tablo 2.1: Araştırmanın Katılımcılarına Oluşturan Sınıfa İlişkin Bilgiler

Cinsiyet	Kız		Erkek		Toplam	
	f	%	f	%	f	%
	18	41,9	25	58,1	43	100

Araştırmanın katılımcılarını oluşturan sınıfta 43 öğrenci bulunmaktadır. Öğrencilerin 18’i (%41,9) kız, 25’i (%58,1) ise erkektir.

Tablo 2.2: Odak Öğrencilere İlişkin Bilgiler

Cinsiyet	Kız		Erkek		Toplam	
	f	%	f	%	f	%
	3	33,3	6	66,7	9	100

Araştırmanın odak grubunda 9 öğrenci bulunmaktadır. Bu öğrencilerin 3’ü (%33,3) kız, 6’sı (%66,7) erkektir.

Tablo 2.3: Sınıf Öğretmenine İlişkin Bilgiler

Cinsiyet	Erkek
Yaş	46
Brans	Sınıf Öğretmeni
Kıdem	25
Mezun Olunan Okul	Niğde Eğitim Yüksek Okulu
İdari Görev	Yok
Alınan hizmet içi eğitimler	İlkyardım-Fen ve Teknoloji
Eylem araştırmasına yönelik eğitim	Yok
Eğitim öğretim sürecinde eylem araştırması uygulaması	Yok
Proje tabanlı öğrenmeye yönelik eğitim	Yok
Eğitim öğretim sürecinde proje tabanlı öğretim uygulaması	Var
Proje tabanlı öğrenme uygulanan dersler	Fen ve teknoloji-Sosyal Bilgiler-Matematik-Türkçe

Erkek olan sınıf öğretmeni 46 yaşındadır. Niğde Eğitim Yüksek Okulu mezunudur ve 25 yıllık bir kıdeme sahiptir. Öğretmen, çalışma hayatı boyunca İlkyardım ve Fen ve Teknoloji dersi konularında hizmet içi eğitim almıştır. Eylem araştırması ve proje tabanlı öğrenmeye yönelik herhangi bir hizmet içi eğitim ya da kurs almamıştır. Daha önce herhangi bir dersinde eylem araştırması uygulamamıştır. Ancak Fen ve Teknoloji, Sosyal Bilgiler, Matematik ve Türkçe derslerinde Proje tabanlı öğrenme uygulamaları gerçekleştirmiştir. Sınıf öğretmeni araştırma sürecinde eylem araştırması ve proje tabanlı öğrenme uygulamalarını gerçekleştirmek ve bu uygulamalarına ilişkin günlük tutmaktan sorumlu olmuştur.

Öğretmenin proje tabanlı öğretim ve eylem araştırması uygulamaları, 2013-2014 eğitim-öğretim yılı bahar döneminde ilkokul programında yer alan Türkçe dersi kapsamında gerçekleştirilmiştir. Araştırmanın Türkçe dersinde gerçekleştirilmesinin temel nedeni, dildeki yetkinliğin diğer derslerdeki başarıyı etkileyen en önemli faktörlerden biri olmasıdır. Bilişsel giriş davranışlarından bir kısmı, okuduğunu anlama başta olmak üzere temel dil becerilerini içermektedir (Bloom, 1979). Temel dil becerileri farklı akademik alanlardaki başarı ile yüksek bir ilişki göstermektedir (Bloom, 1979; Tekin, 1980; Yalçın ve Özek, 2006). Bu becerileri beklenen ölçüde geliştirememiş bir öğrencinin, sadece Türkçe dersinde değil diğer derslerde de okuduğunu anlayabilmesi, anlatabilmesi ve başarılı olması beklenemez (Çeçen, 2002; Demir ve Yapıcı, 2007). Nitekim OECD'nin Uluslararası Öğrenci Performansı Değerlendirme yani PISA 2015 raporunun da bu gerçeği açıkça ortaya koyduğu görülmektedir. Raporun sonuçlarına göre; Türkiye tüm alanlarda OECD ortalamasının altında kalmış, değerlendirmenin gerçekleştirildiği 72 ülke arasında 50. sırada yer alabilmiştir. Okuduğunu anlama alanında ise Meksika ile son

sırada kalmıştır. Bu alanda tüm ülkelerin ortalaması 460 iken Türkiye'nin ortalaması 428'de kalmıştır (Meb, 2016).

Türkçe dersi, haftalık ders programında 12 saat olarak yer almaktadır. Bu ders saatinin 4 saati öğretmen tarafından bu uygulamalara ayrılmıştır. Geri kalan ders saatlerinde öğretmen öğretim programında yer alan düzeneğe devam etmiştir.

2.4.2. Araştırmacı

Nitel araştırmalarda araştırmacı nicel araştırmalarda olduğu gibi dışarıdan biri olarak veri toplayan ve istatistiksel analizler yapan kişi konumunda değildir. Doğrudan araştırma ortamında yer alan ve diğer katılımcılarla aynı ortamı paylaşan kişi konumundadır. Bu nedenle araştırmacının yeterlikleri, kişisel değer ve yargıları, araştırmaya bakış açısı geçerlik ve güvenilirlik çalışmalarında son derece önemlidir (Karadağ, 2010, s.90).

Araştırmacı, Mersin Üniversitesi Eğitim Fakültesi Eğitim Programları ve Öğretimi Anabilim Dalı'nda 10 yıldır araştırma görevlisi olarak çalışmaktadır. Ayrıca araştırmacının Milli Eğitim Bakanlığı'na bağlı ilköğretim okullarında 3,5 yıl sınıf öğretmenliği deneyimi vardır. Araştırmacı, lisans eğitimini Sınıf Öğretmenliği Programında, yüksek lisans ve doktora eğitimini de Eğitim Programları ve Öğretim Programında sürdürmüştür.

Araştırmacı, planlanan araştırmanın yöntemi konusunda iki seminer çalışması gerçekleştirerek uygulamayı planladığı araştırmanın yöntemi, veri toplama süreci, teknikleri ve verilerin analizi konusundaki bilgilerini artırmıştır. Ayrıca yarı yapılandırılmış görüşmelerin gerçekleştirildiği, nitel araştırma olarak desenlenen ve betimsel analiz tekniğinin kullanıldığı "Eğitim Fakültesi Öğretim Elemanlarının ve Öğretmen Adaylarının Öğrenci Merkezli Eğitime İlişkin Görüşleri (Mersin Üniversitesi Örneği)" ve "İlköğretim Okullarında Çalışan Öğretmenlerin Avrupa Birliği Eğitim Projelerine Yönelik Görüşleri" başlıklı makale çalışmaları, "Mersin Üniversitesi Eğitim Fakültesi ve Pedagojik Formasyon Öğretmen Adaylarının Öğretmenlik Mesleği Yeterliklerine İlişkin Görüşleri" başlıklı bildiri çalışması vardır.

Araştırmanın birinci aşamasında araştırmacı, katılımcı olmayan gözlemci olarak araştırma ortamında bulunmuştur. Bu aşamada araştırma yapılacak ortamın, sınıf öğretmenin Türkçe dersi kapsamında öğrenme-öğretme sürecindeki rolünün ve öğrencilerin Türkçe dersi dört öğrenme alanı (dinleme-okuma-konuşma-yazma) kazanımlarının betimlenmesi amacıyla derinlemesine durum saptaması yapmıştır. Bu süreçte araştırmacı, betimsel veriler toplamış ve öğretim etkinliklerine katılmayarak sınıf öğretmeni tarafından gerçekleştirilen sınıf içi ve sınıf dışı etkinliklere müdahalede bulunmamıştır.

Araştırmanın ikinci aşamasında araştırmacı tarafından eylem araştırması yöntemi ile proje tabanlı öğrenme yaklaşımını kendi sınıf ortamında uygulayacak olan öğretmen için eylem araştırmasına ve proje tabanlı öğrenmeye yönelik öğretmen eğitimi programları (Ek-7) ve

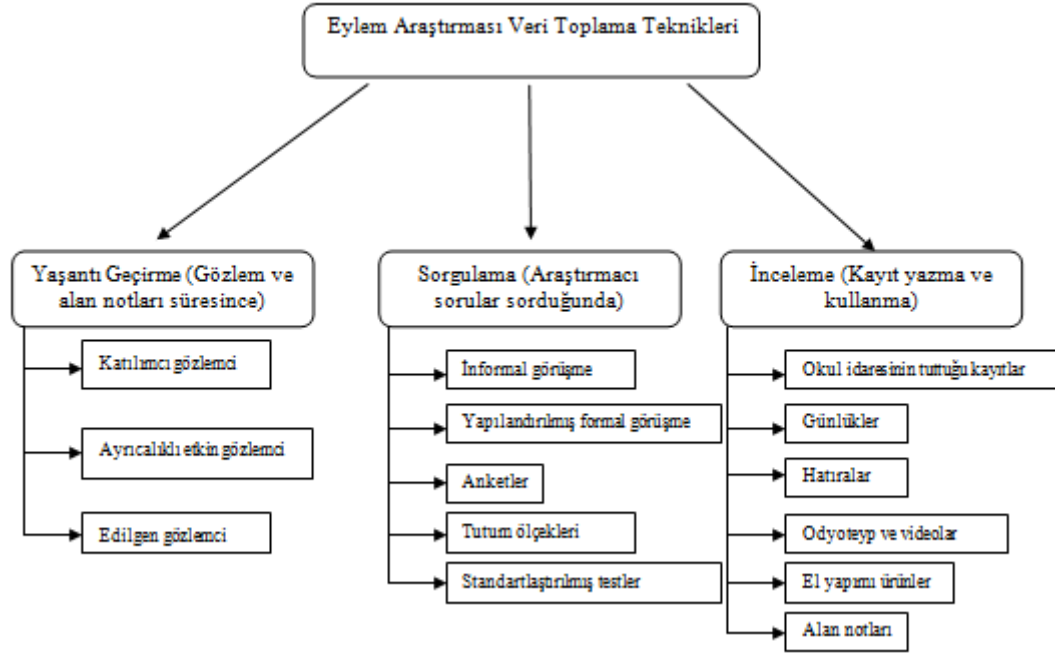
kitapçıklar (Ek-8) hazırlanmıştır. Hazırlanan öğretmen eğitimi programları ve kitapçıklar kapsam geçerliliğini sağlamak için araştırmanın geçerlik komitesinde yer alan 3 öğretim üyesinin görüşüne sunulmuştur. Öğretim üyeleri, proje tabanlı öğrenme yaklaşımı ve eylem araştırmasına yönelik hazırlanan öğretmen eğitimi programlarını ve kitapçıkları araştırmanın amacına uygunluk ve içeriğin anlaşılabilirliği açısından değerlendirmişlerdir. Öğretim üyelerinden alınan geri bildirimler sonucunda gerekli düzenlemeler yapılarak öğretmen eğitimi uygulanmıştır. Uygulanan öğretmen eğitimi 7 gün 24 ders saati süresince gerçekleştirilmiştir. Öğretmen eğitimi programının uygulanması araştırmacı tarafından gerçekleştirildiği için öğretim ortamında etkin katılımcı olarak bulunmuştur.

Araştırmacı, araştırma yapılan ortamlarla ilgili sistematik ve derinlemesine durum saptamak amacıyla ses ve görüntü kayıtları yapmak, araştırmaya dair günlük tutmak, elde edilen verilere dayanarak eylem planları hazırlamak ve bunları uygulamakla sorumlu olmuştur. Bu nedenle araştırmacı, araştırma modeline uygun olarak tanımlanan “*araştırmacı*” rolü ile birlikte “*katılımcı*” rollerini de yerine getirmiş ve bu roller geçerlik komitesi tarafından teyit edilmiştir.

Araştırma süresince araştırmacı tarafından elde edilen bütün ham veriler etik ilkeler doğrultusunda saklanmıştır. Ayrıca odak öğrenci grubundaki öğrencilerin gerçek isimlerinde değişiklikler yapılmıştır. Bununla birlikte verilerin analizleri sırasında aynı temaya ilişkin farklı görüşler ve alıntılar yansıtılıp çeşitli veri toplama araçları bir araya getirilerek, araştırmacı tarafından araştırmanın inandırıcılığını artırma çabası gösterilmiştir.

2.5. Veri Toplama Araçları

Eylem araştırmalarında etkili veri toplama yöntemi için tek bir reçete yoktur ve hangi verilerin toplanacağı, problemin doğasına uygun olarak belirlenir. Problem durumuna uygun veri toplama teknikleri, araştırmacı ya da çalışma grubu tarafından belirlenir. Eylem araştırmalarında gereksinim duyulan veri çeşidine bağlı olarak nitel ve nicel veri toplama tekniklerinden yararlanılabilmektedir. Eylem araştırmasında sıklıkla kullanılan veri toplama teknikleri Şekil 2.4’de görülebilir (Mills, 2007, s.73).



Şekil 2.4. Eylem Araştırması Veri Toplama Teknikleri

Kaynak: Mills, G. E. (2007). *Action research. A guide for the teacher-researcher*. New Jersey: Person Education, Inc. s. 73'den uyarlanmıştır.

Eğer araştırmacı, çalışmaya başlanan etkinlikte gerçek bir katılımcı ise bu tür araştırmacılara “katılımcı gözlemci” ismi verilir (McMillan, 1996). Katılımcı gözlemcinin iki temel amacı vardır. Bunlar; duruma ilişkin etkinlikleri, insanları ve fiziksel görünümü gözlemlemek ve ortaya konulan probleme ilişkin yararlı bilgiler sağlayacak etkinliklerle iç içe olmaktır (Spradley, 1980 akt. Mills, 2007, s.58). Bu araştırma kapsamında, araştırmacı katılımcı gözlemci durumundadır.

Eylem araştırmasında toplanan verilerin niteliğini artırmak için çeşitli veri kaynaklarından veri toplamakta ve bunlar arasında karşılaştırmalar yaparak verilerin geçerliğini ve güvenilirliğini doğrulamakta yarar vardır. Bu bağlamda, sınav sonuçları ve öğrenci kayıt bilgileri gibi hazır veriler de araştırma sorularını yanıtlamak için kullanılabilir. Veri toplama araçlarında kullanılan soruların ya da boyutların gerçeği yansıtması ve anlaşılır olması da büyük bir öneme sahiptir. Yapılacak eylem araştırmasında veri toplama tekniklerine karar vermeden önce, kullanılması düşünülen tekniğin güçlü ve zayıf yönleri ve kullanılabilirliğinin değerlendirilmesi gerekir. Buna göre araştırmacı veri çeşitleme stratejisini kullanmaya karar verebilir. Böylece, elde ettiği verilerin geçerliğini güçlendirebilir ve sonuçların anlamlılığını zenginleştirebilir (Yıldırım ve Şimşek, 2011, s.301).

Bu çalışmada araştırmacının kuramsal boyutunun oluşturulması için konuyla ilgili kaynaklar taranarak araştırma problemini yanıtlamak için gereksinim duyulan farklı veri

kaynaklarından bilgi toplama yoluna gidilmiştir. Araştırma verilerinin toplanmasında aşağıdaki veri toplama araçları kullanılmıştır:

- Kişisel Bilgiler Formu
- Araştırmacı-Öğretmen ve Öğrenci Günlükleri,
- Öğrenci Gözlem Formu,
- Proje Tabanlı Öğrenmeye Yönelik Tutum Ölçeği,
- Öğretmen ile Yarı Yapılandırılmış Görüşme,
- Öğrenciler ile Yarı Yapılandırılmış Görüşme,
- Video ve Fotoğraf Kayıtları,
- Öğrenci Ürün Dosyaları

2.5.1. Kişisel Bilgiler Formu

Kişisel bilgiler formu, sınıf öğretmenini daha iyi tanımlayabilmek için dönemin başında uygulanmıştır. Bu form, öğretmenin cinsiyeti, yaşı, branşı, kıdemi, idari görevi olup olmadığı, aldığı hizmet içi eğitimler, eylem araştırması ve proje tabanlı öğrenmeye yönelik bir eğitimi olup olmadığı, öğrenme-öğretme sürecinde eylem araştırması ve proje tabanlı öğrenme uygulayıp uygulamadığı ve uyguluyor ise bu derslerin hangileri olduğunu belirlemeye yönelik on iki adet sorudan oluşmaktadır.

2.5.2. Araştırmacı-Öğretmen ve Öğrenci Günlükleri

Araştırmacı günlüğü, eylem araştırmalarında sıklıkla kullanılan ve araştırma sürecinin tüm parçaları ile ilişkili gözlemlerin ve görüşlerin kaydedildiği bir defterdir. Araştırmacı günlüğü, araştırmacının; gözlemlerini, duygularını, olaylara verdiği tepkileri, yaptığı yorumları, hipotezlerini ve açıklamalarını kişisel olarak biriktirme, yeni sorular oluşturma, yansıtıcı değerlendirmelerde bulunma, konu hakkında detaylı ve geçerli bilgiler elde etmesini sağlayarak gelecekteki derslerinde yapacağı değişiklik ve düzeltmeler için ajanda olarak kullanılabilir yararlı bir araçtır. Bu öneminden dolayı günlük; gözlemler, analizler, diyagramlar, kısa notlar, doğrudan alıntılar, öğrenci yorumları, puanlar, görüşler, izlenim ve düşünceler gibi çeşitli verileri kapsamalıdır (Altrichter, Poch ve Somekh, 1993; Elliott, 1991; Johnson, 2011, McNiff, Lomax ve Whitehead, 2003).

Bu araştırmada, araştırma sürecinin her adımını betimlemek amacıyla araştırmacı tarafından günlük tutulmuştur (Ek-9). Tutulan günlük elektronik ortama aktarılmıştır. Bu günlükler araştırmacının gözlemlediği her Türkçe dersine ilişkin düşüncelerini, duygularını, yorumlamalarını ve hipotezlerini içermektedir. Ayrıca araştırmacı eylem araştırması ve proje tabanlı öğrenme ilkelerinin sınıf öğretmeni tarafından öğrenme sürecine ne ölçüde uygulandığını saptamak üzere hakem olarak çalışan üç öğretim üyesi Prof. Dr. Tuğba Yelken,

Doç. Dr. Özler Çakır ve Doç. Dr. Çiğdem Kılıç ile yaptığı “Geçerlik Komitesi Toplantı” larında da ses ve video kayıtları tutmuştur. Bu kayıtları araştırmanın ilerleyen aşamalarında yazılı hale dönüştürerek günlüğüne eklemiştir.

Araştırmada, uygulamaları gerçekleştiren öğretmen tarafından gerçekleştirdiği her derse ilişkin duygularını, düşüncelerini, değerlendirmelerini, yorumlarını içeren günlük tutulmuş ve bu günlükler elektronik ortam kullanılarak araştırmacıya gönderilmiştir (Ek-10).

Araştırma sürecinde sınıfta bulunan bütün öğrenciler de proje tabanlı öğrenme uygulamaları gerçekleştirilen her Türkçe dersine ilişkin duygularını, düşüncelerini, değerlendirmelerini, yorumlarını içeren günlük tutmuşlardır. Bu günlükler bütün uygulamalar tamamlandıktan sonra araştırmacı tarafından toplanmıştır (Ek-11). Günlüklerin araştırma problemlerine yönelik nitel analizleri yalnızca odak öğrenci grubu üzerinden gerçekleştirilmiştir.

2.5.3. Öğrenci Gözlem Formu

Araştırmanın yürütüleceği odak öğrenci grubunu belirlenebilmesi için araştırmacı tarafından Türkçe dersi dört öğrenme alanına (dinleme-okuma-konuşma-yazma) ilişkin kazanım gözlem formları hazırlanmıştır (Ek-6). Gözlem formlarının hazırlanmasında İlköğretim 4. Sınıf Türkçe Öğretmen Kılavuz Kitabında (Öz ve Öz, 2013) yer alan öğrenci gözlem formlarından yararlanılmıştır. Öğrencilerin yazma becerileri ise yazılı bir metin üzerinden değerlendirilmesine karar verilmiştir. Bu nedenle öğrencilerden unutamadıkları bir anılarını yazmaları istenmiştir. Yazılı metinler araştırmacı tarafından yazma öğrenme alanına ilişkin hazırlanan form doğrultusunda değerlendirilmiştir (Ek-12).

Yapılan gözlemler boyunca öğrencilerin tanınabilmesi için araştırmacı tarafından her bir öğrenciye yaka kartı hazırlanmış ve öğrencilerden bu kartları gözlem yapılan Türkçe dersleri boyunca takmaları istenmiştir (Ek-13).

2.5.4. Proje Tabanlı Öğrenmeye Yönelik Tutum Ölçeği

Araştırmada, hem odak öğrencilerin seçiminde yararlanmak hem de uygulanan yaklaşımın öğrencilerin proje tabanlı öğrenmeye yönelik tutumlarında nasıl bir değişime neden olduğunu görmek amacıyla “Proje Tabanlı Öğrenmeye Yönelik Tutum Ölçeği” kullanılmıştır. Bu nedenle araştırmacı tarafından Proje Tabanlı Öğrenmeye Yönelik Tutum Ölçeği geliştirilmiştir (Ek-14).

Veri toplama aracı olarak ölçek maddelerinin yazılması ve denemelik formun oluşturulmasından önce alanyazını taraması yapılarak tutumların ölçülmesine ilişkin kuramsal yapı (tutumun boyutları, tutum cümlelerinin ifadesi vb.) dikkate alınmaya çalışılmıştır (Tavşancıl, 2010). Daha sonra alanyazınında Proje Tabanlı Öğrenme (PTÖ) ile ilgili yapılan

araştırmalar (Coşkun, 2004; Çiftçi, 2006; Erdem ve Akkoyunlu, 2002; Gültekin, 2005), PTÖ'ye ilişkin hazırlanan ölçekler (Pektaş, Çelik ve Köse, 2009) incelenerek PTÖ'ye yönelik tutumu ölçmeye yönelik 90 madde yazılmıştır. Maddelerin yazımı sırasında PTÖ'nün tüm boyutlarının karşılanması ve temsil edilmesine dikkat edilmeye çalışılmıştır. Hazırlanan maddeler alan uzmanlarına inceletilmiş ve uzmanların önerileri doğrultusunda 60 madde ölçekten çıkarılarak 12 olumlu 18 olumsuz maddenin yer aldığı 30 maddelik nihai deneme formu oluşturulmuştur. Denemelik olarak belirlenen tutum ölçeği formu Mersin ve Adana il merkezlerinde eğitim öğretim faaliyetlerini sürdüren 6 ilkokulda öğrenim gören 770 4. sınıf öğrencisine uygulanmıştır. Ancak, yapılan uç değer analizi sonrasında 72 katılımcıya ait veri analiz dışında tutularak, verilerin analizi 698 katılımcı üzerinden gerçekleştirilmiştir. Faktör analizi çalışmasında öz değeri 1'den büyük olan faktörler anlamlı kabul edilmiştir. Ortak varyansı 0,50 ve üstü olan maddeler analize dahil edilmiştir. Maddelerin faktör yüklerinin 0,30 ve üzerinde olmasına dikkat edilmiştir. KMO 0,967; Bartlett Testine ilişkin x^2 değeri 6154,510 ($p < 0,01$) bulunmuştur. Anti-image korelasyon matrisi incelendiğinde köşegen değerlerinin oldukça yüksek olduğu (0,90 ve üstü); Ortak faktör varyansları incelendiğinde 0,520 ile 0,691 arasında değiştiği gözlenmiştir. Açıklanan toplam varyans %62,252'dir. İki faktörlü bir yapı elde edilmiştir. 1. faktörün toplam varyansa katkısı tek başına %55,020; 2. faktörün ise %7,232'dir. 1. faktöre ilişkin öz değer 8,253; ikinci faktöre ilişkin öz değer ise 1,085 olarak hesaplanmıştır. Promax madde döndürme sonrası maddelerin faktörlere verdikleri yükler incelenmiş ve 2 faktörlü bir yapı ortaya çıktığı; 11 maddenin birinci faktör altında; 4 maddenin ise ikinci faktör altında toplandığı görülmüştür. Yapılan güvenirlik çalışması sonucunda ise ölçeğin Cronbach alpha güvenirliği 0,94 1. faktörün Cronbach alfa güvenirliği 0,93 2. faktörün Cronbach alfa güvenirliği ise 0,83 olarak bulunmuştur.

2.5.5. Öğretmen ile Yarı Yapılandırılmış Görüşme

Araştırmada öğretmen ile proje tabanlı öğrenme ve eylem araştırması uygulamaları başlamadan önce ve uygulamalar bittikten sonra yarı-yapılandırılmış görüşmeler yapılmıştır (Ek-15-16-17-18). Uygulamalar gerçekleştirilmeden önce yapılan görüşmelerde öğretmenin proje tabanlı öğrenmeye ilişkin görüşleri, inançları, bu yaklaşımı derslerinde nasıl uyguladığı belirlenmeye çalışılmıştır. Öğretmen eğitimi verildikten sonraki görüşmede eylem araştırmasının bir öğretmenin mesleki gelişimine olan katkısı hakkındaki fikirleri belirlenmeye çalışılmıştır. Uygulama sonrası yapılan görüşmelerde ise öğretmenin proje tabanlı öğrenmeye ilişkin görüşlerindeki değişim, eylem araştırması sürecinin bir öğretmenin proje tabanlı öğrenmeye ilişkin mesleki gelişimine etkisine yönelik düşünceleri, eylem araştırmasına ve eylem araştırmasının öğretmenin mesleki gelişimine etkisine yönelik görüşleri belirlenmeye çalışılmıştır. Yarı yapılandırılmış görüşme sorularına ilişkin üç akademisyenden uzman kanısı

alınmıştır. Söz konusu uzmanlardan ikisi eğitim programları ve öğretim alanında çalışmakta olan akademisyenlerdir. Diğer uzman ise ilköğretim matematik eğitimi alanında çalışmakta olan bir akademisyendir. Uzmanlardan üçünün proje tabanlı öğrenmeye yönelik, birinin de eylem araştırmasına yönelik çalışmaları bulunmaktadır.

Yapılan görüşmeler ses kayıt cihazı ile kayıt altına alınmıştır. Görüşmeler, öğretmenin ders saatleri dışında gerçekleştirilmiş ve ortam olarak okul öğretmenler odası kullanılmıştır.

2.5.6. Öğrenciler ile Yarı Yapılandırılmış Görüşme

Araştırmada odak öğrencilerle eylem araştırması ve proje tabanlı öğrenme uygulamaları başlamadan önce ve uygulamalar bittikten sonra yarı-yapılandırılmış görüşmeler yapılmıştır (Ek-19-20-21). Uygulama öncesi yapılan görüşmelerde öğrencilerin proje tabanlı öğrenmeye yönelik bilgileri, Türkçe dersi ve proje tabanlı öğrenmeye yönelik görüşleri belirlenmeye çalışılmıştır. Uygulama sonrası yapılan görüşmelerde ise öğrencilerin Türkçe dersi ve proje tabanlı öğrenmeye yönelik bilgi, beceri, davranış, tutum ve değerlerindeki değişimlerin ortaya çıkarılması amaçlanmıştır. Yarı yapılandırılmış görüşme sorularına ilişkin uzman kanısı alınmıştır. Yapılan görüşmeler ses kayıt cihazı ile kayıt altına alınmıştır. Görüşmeler öğrencilerin ders saatleri dışında gerçekleştirilmiş, her öğrenci ile ayrı ayrı gerçekleştirilmiş ve ortam olarak okul öğretmenler odası kullanılmıştır.

2.5.7. Video ve Fotoğraf Kayıtları

Araştırmada, eylem araştırması sürecinin öğretmenin proje tabanlı öğrenmeye ilişkin yeterliklerini ve öğrencilerin Türkçe ile ilgili öğrenme çıktılarını nasıl değiştirdiğini belirlemek, araştırma sürecinde sınıf içindeki olayları ve etkileşimleri yakalamak için araştırmacı tarafından video ve fotoğraf kayıtları alınmıştır. Araştırma boyunca toplam 1357 dakikalık kamera kaydı elde edilmiştir.

2.5.8. Öğrenci Ürün Dosyaları

El yapımı ürünler, öğrenme-öğretme sürecinde ya da bu sürecin sonunda sürece ait bir ürün olarak ortaya çıkan, okulda ya da sınıfta neler olduğunun anlaşılmasına olanak sağlayan, örnek ders öğrenci ürün dosyaları, haber tahtalarını, kitapları vb. okulda üretilmiş ya da var olan nesnelere içerebilen yazılı ya da görsel veri kaynaklarıdır (Gay, Mills ve Airasian, 2011; Lodico, Spaulding ve Voegtler, 2010). Mertler (2006) öğrencilerin bir öğrencilik görevi olarak yaptıkları el yapımı ürünlerin eylem araştırması sürecinde veri kaynağı olarak kullanıldığını belirtirken Mills (2007) otantik değerlendirme sonucu toplanan her türlü verinin bu sınıflama içerisinde yer alabileceğini belirtmektedir.

Bu araştırmada el yapımı ürünler olarak proje tabanlı öğrenme sürecinde öğrenciler tarafından ortaya konan her türlü ürün (araştırma sürecinde kullanılan metinlerin özetleri, proje sunumları, yazılı raporlar, notlar, çizimler vb.) araştırmacı tarafından incelenmek için alınmıştır (Ek-22).

2.6. Verilerin Analizi ve Yorumlanması

Eylem araştırmalarında analiz genellikle süreklilik gösterir. Bir başka deyişle analiz veri toplama ile eşzamanlı olarak yürütülür ve toplanacak ek verilerin türü ve niteliğine ışık tutar. Toplanan verilerin analizi, araştırmaya konu olan uygulamanın ya da sürecin anlaşılmasını sağlar. Verilerin betimlenmesi ve alanyazınına değerlendirmesi çerçevesinde araştırmacı birtakım yorumlara ulaşır ve araştırma problemine ilişkin önerileri ortaya koyar.

Bu araştırmada nitel ve nicel verilerin analizi; verilerin toplanma sürecindeki analizler ve veriler toplandıktan sonra yapılan analizler olmak üzere iki aşamada gerçekleştirilmiştir.

2.6.1. Nicel Verilerin Analizi

Araştırmada “*Eylem araştırması süreci öğrencilerin proje tabanlı öğrenmeye ilişkin tutumlarını nasıl etkilemiştir?*” sorusuna cevap aramak için “Proje Tabanlı Öğrenmeye Yönelik Tutum Ölçeği” kullanılmıştır. Ön-test ve son-test şeklinde uygulanan ölçme aracından elde edilen verilerin analizi SPSS 20.0 for Windows paket programı kullanılarak gerçekleştirilmiştir. İlgili araştırma sorusuna bağlı olarak verilere hangi testin uygulanacağını belirlemek için öncelikle verilerin normallik analizi yapılmıştır. Büyüköztürk (2006, s.42)’e göre grup büyüklüğünün 50’den küçük olması durumunda verilerin dağılımının normalliği Shapiro Wilk Testi ile incelenmelidir. Bu araştırmanın katılımcılarını oluşturan öğrencilerin sayısı 43 olduğu için dağılımın normalliği Shapiro Wilk Testi ile incelenmiştir. Yapılan normallik testi sonucunda verilerin normal dağılım sergilediği ($S-W_{\text{ön-test}}=0.982$, $p= 0.105$; $S-W_{\text{son-test}}=0.943$, $p= 0.150$ $p>.05$) tespit edilmiştir.. Bu bulguya dayalı olarak öğrencilerin proje tabanlı öğrenmeye yönelik tutum ön-test ve son-test puanlarının anlamlı bir fark gösterip göstermediği T-Testi kullanılarak analiz edilmiştir. Analizlerde araştırmaya katılan öğrencilerin ön-test ve son-test sonucunda aldıkları puanların aritmetik ortalamaları ve standart sapmaları da hesaplanmıştır. Araştırmada kullanılan istatistiksel çözümlenmelerde anlamlılık düzeyi 0.05 olarak kabul edilmiştir. Nicel verilerin analizi sonucu ulaşılan bulgular, çalışmanın “Bulgular ve Yorum” bölümünde tablolar halinde sunulmuş ve yorumlanmıştır.

2.6.2. Nitel Verilerin Analizi

Nitel araştırmaların doğası gereği verilerin çözümlenmesi ve yorumlanması disiplinli bir çalışma ve yaratıcılık gerektiren bir süreçtir (Patton, 2002, s.432). Nitel veriyi düzenlemenin,

analiz etmenin ve yorumlamanın tek bir yolunun bulunmaması, araştırmacı tarafından her araştırmaya özgü biçimde veri setindeki ilişkilerin bulunması ve bu ilişkilerin anlamlı bir bütünlük içerisinde okuyucuya sunulmasını zorunlu kılmaktadır. Bu nedenle araştırmacının, gerek araştırmanın, gerek toplanan verilerin özelliklerinden yola çıkarak ve alanyazınında var olan analiz yöntemlerini gözden geçirerek kendi araştırması için bir veri analizi planı geliştirmesi beklenir (Yıldırım ve Şimşek, 2011, s.221).

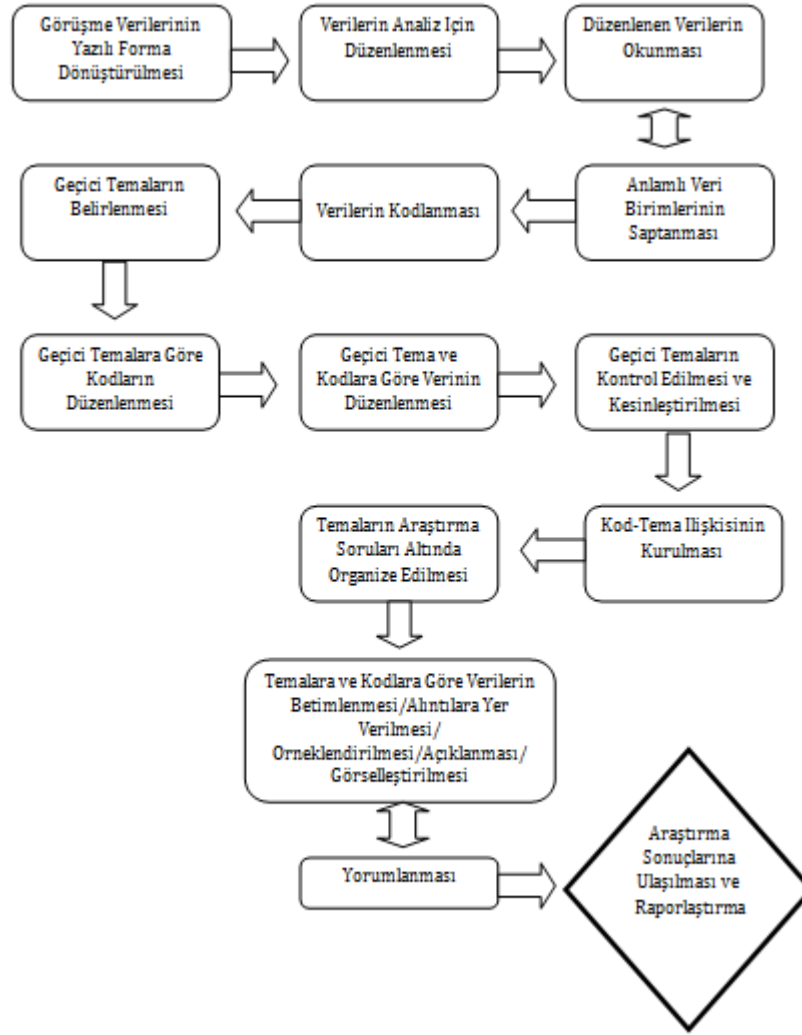
Alanyazını incelendiğinde nitel veri analizi sürecinde izlenecek adımlara yönelik araştırmacılar tarafından farklı tanımlamalar ve sıralamalar yapıldığı görülmektedir (Creswell, 2012; Miles ve Huberman, 1994). Ancak her ne kadar nitel veri analizine yaklaşım ve analiz basamakları farklılık gösterse de araştırmacılar 1- Betimleme, 2- Analiz ve 3-Yorumlama adımlarını nitel veri analizinin temel unsurları olarak belirtmişlerdir.

Bu araştırmada Corbin ve Strauss'un (2007) betimsel analiz ve içerik analizi olarak önerdiği iki veri analizi sürecinden biri olan içerik analizinden yararlanılmıştır. İçerik analizi, toplanan verilerin derinlemesine analiz edilmesini gerektirir ve önceden belirgin olmayan temaların ve boyutların ortaya çıkarılmasına olanak tanır. İçerik analizinde temel amaç, toplanan verileri açıklayabilecek kavramlara ve ilişkilere ulaşmaktır. İçerik analizi sürecinde gerçekleştirilen temel işlem, birbirine benzeyen verileri belirli kavramlar ve temalar çerçevesinde bir araya getirmek ve bunları okuyucunun anlayacağı bir biçimde düzenleyerek yorumlamaktır. Bu temel işlem çerçevesinde, içerik analizinde görüşme, gözlem veya dökümanlar yoluyla elde edilen nitel araştırma verilerinin işlenmesinde kullanılan aşamalar şöyledir:

1. Verilerin kodlanması
2. Temaların bulunması
3. Kodların ve temaların düzenlenmesi
4. Bulguların tanımlanması ve yorumlanması

(Yıldırım ve Şimşek, 2011, s.223-228).

Bu araştırmada içerik analizi kullanılmasının nedenleri, Türkçe dersinde proje tabanlı öğrenmeyi gerçekleştirmek üzere işe koşulan eylem araştırmasının; öğretmenin proje tabanlı öğretime yönelik görüşlerini ve deneyimlerini, öğrencilerin proje tabanlı öğrenmeye yönelik görüşlerini, Türkçe dersinde gerçekleşen etkinlikler ve bu etkinlikler sonucu ortaya çıkan öğrenme ürünlerini nasıl etkilediğini incelemek için toplanan verileri açıklayabilecek kavramlara ve ilişkilere ulaşmaktır. Araştırmada kullanılan verilerin çözümleme süreci Şekil-2.5'de görüldüğü gibi gerçekleştirilmiş ve veri çözümleme aşamaları aşağıda açıklanmıştır:



Şekil 2.5. Araştırmanın Veri Çözümleme Süreci

2.6.2.1. Verilerin Kodlanması

Bu aşamada nitel veri setine ulaşmak ve bütünü görmek için öncelikle bütün veriler bir araya getirilmiştir. Bunu sağlamak için öğretmen günlükleri tarih sırasına göre dosyalanmış, odak grupta yer alan öğrencilerin günlükleri sıralanmıştır. Öğretmen ve odak grupta yer alan öğrencilerle gerçekleştirilen yarı-yapılandırılmış görüşmelerden elde edilen elektronik ses dosyaları araştırmacı tarafından hiçbir değişiklik yapılmadan kelime kelime bilgisayara aktarılmıştır. Daha sonra tüm bu kayıtlar tek tek okunarak değerlendirilmiştir. Değerlendirme işleminde eğitim programları ve öğretim bilim alanında uzman bir öğretim elemanından yardım alınmıştır. Araştırma verileri orjinal şekilleriyle (gözlem notları, ses ve video kayıtları) uzmana verilmiş ve uzman, kayıtların dökümler ile aynı ve tutarlı olup olmadığını incelemiştir. Nitel veri setini oluşturan ses kayıtları, video görüntüleri ve günlüklere ilişkin yazılı dökümlerin farklı iki araştırmacı tarafından incelenmesinin araştırmanın geçerliğine katkı getirdiği düşünülmektedir.

Verilerin kodlanmasından önce elde edilen nitel veri seti araştırmacı tarafından 3 kez kesintisiz, 5-6 kez de farklı zamanlarda ve aralıklı olarak okunmuştur. Bu okumalarda verilerin anlamlı bütünler halinde nasıl bir sınıflamanın ve kodlamanın yapılabileceğine dair kestirimlerde bulunulmuştur. Araştırma soruları ve araştırmanın kavramsal çerçevesi de dikkate alınarak genel bir kodlama listesi oluşturulmuştur.

2.6.2.2. Temaların Oluşturulması

Bu aşamada verilerin hangi temalar altında toplanacağı, düzenleneceği ve sunulacağını belirlenmiş yani araştırmanın genel çerçevesi oluşturulmuştur. Kayıtların dökümünün değerlendirilmesinden ve taslak kodların oluşturulmasından sonra hangi kodların bir arada bulunacağına yönelik kestirimlerde bulunularak her bir görüşme sorusu altında yer alabilecek geçici temalar oluşturulmuştur. Temaların oluşturulmasında iki ilkeye önem verilmiştir. Bunlardan birincisi ortaya çıkan temanın altında yer alan verilerin anlamlı bir bütün oluşturmasıdır. İkincisi ise ortaya çıkan temaların tümünün araştırmadan elde edilen verileri tümevarımsal olarak anlamlı bir biçimde açıklayabilmesidir. Bu aşamada bu iki ilkeyi sağlayabilmek, ortaya çıkan temaların veri setini yeterli düzeyde yansıtıp yansıtmadığını ve bu temalara göre verilerin etkili bir biçimde düzenlenip düzenlenmediğini incelemek için eğitim programları ve öğretim bilim alanında uzmanlığını almış, proje tabanlı öğrenme ve eylem araştırmasına yönelik alanyazınına hakim ikinci bir araştırmacıdan yardım alınmıştır. Araştırmacı ve uzman, birbirlerinden bağımsız olarak araştırma kapsamındaki nitel veri setini okuyarak kodlamalarını gerçekleştirmişlerdir. Kodlamaların karşılaştırılması sırasında araştırmacı ve uzman tarafından belirlenen temalar kontrol edilerek uzmanlar arası "Görüş Birliği" ve "Görüş Ayrılığı" işaretleme yapılarak belirlenir. Araştırmacı ve uzman, ilgili soru altındaki aynı temayı işaretlemişlerse ya da soru ile ilgili her ikisi de hiçbir temayı işaretlememişlerse bu, "uzmanlar arası görüş birliği" olarak kabul edilir. Araştırmacı ve uzman farklı temalar işaretlemişlerse, araştırmacının yapmış olduğu işaretleme referans olarak alınarak bu bir "Görüş Ayrılığı" olarak kabul edilir. Bu araştırmada görüşülen her birey için görüşme kodlama anahtarları doldurulduktan sonra, araştırmacı ve uzman görüşme kodlama anahtarının tutarlılığını karşılaştırmışlardır. Araştırmanın güvenilirliği Miles ve Huberman'ın (1994, s.64) formülü kullanılarak hesaplanmıştır.

$$\text{Güvenirlilik: } x \ 100 \frac{\text{Görüş Birliği}}{\text{Görüş Birliği} + \text{Görüş Ayrılığı}}$$

Hesaplama sonucunda, öğretmen ile ikinci alt probleme ilişkin yapılan ön görüşme için araştırmanın güvenilirliği %92 son görüşme için %95; öğrenciler ile üçüncü alt probleme ilişkin yapılan ön görüşmeler için araştırmanın güvenilirliği %93,75; son görüşmeler için %92;

öğrenciler ile beşinci alt probleme ilişkin yapılan ön görüşmeler için araştırmanın güvenilirliği %85,20; son görüşmeler için %97 olarak hesaplanmıştır. Bu formül ile elde edilen sonucun en az %70 düzeyinde bir güvenilirlik yüzdesi göstermesi gerekir. Güvenirlik hesaplarının %70'in üzerinde çıkması, araştırmanın güvenilir olduğunu göstermiştir.

2.6.2.3. Kodların ve Temaların Düzenlenmesi

Bu aşamada güvenilirlik çalışması yapılan, ayrıntılı ve tematik kodlama süreci gerçekleştirilen veriler tanımlanarak, araştırma soruları, gerekli yerlerden doğrudan alıntılar yapılarak desteklenmiştir. Verilerin kolay anlaşılır olması için görselleştirmeler yapılmış, tanımlamalar okunabilir bir dille gerçekleştirilmiş ve gereksiz tekrarlardan kaçınılmıştır.

2.6.2.4. Bulguların Yorumlanması ve Raporlaştırma

Bu aşamada her alt problemin altında yer alacak temalar tanımlanmış, bu temaların altında yer alan alt temalara yönelik bulgular açıklanarak yorumlanmıştır. Araştırmacı, bilgi toplama sürecinin doğal bir parçası olduğu ve ilk elden deneyimler elde ettiği için yorumlama aşamasında ortaya çıkan bulgularla ilgili kendi düşüncelerini de belirtmiştir. Araştırmacı, elde edilen ilişkileri açıklayarak, neden-sonuç ilişkileri kurarak, bulgulara ilişkin bir takım sonuçlar çıkararak bütüncül bir anlam oluşmasına katkı getirmeye çalışmıştır.

2.7. Geçerlik ve Güvenirlik

Eylem araştırmasının temel amacı, etkili değişimler ya da seçimler yapmak için bulguları kullanmaktır. Bu amaçla, verilerin toplanması ve analizi doğru ve inandırıcı olmalıdır. Eylem araştırmalarında doğruluk, toplanan verilerin gözlenen küçük bir gerçeğin oldukça gerçek bir resminin oluşturulması anlamına gelmektedir (Johnson, 2011). Guba'ya (1981, akt. Mills, 2007) göre inanılabilirlik araştırmacının araştırmadaki tüm karmaşıklıklarla ve kolayca açıklanamayan kalıplarla baş edebilmesidir. Johnson (2011), araştırmacının verileri toplarken ve analiz ederken daha fazla doğruluk ve inanılabilirlik oluşturabilmesi için izlenebilecek yedi basamak önermiştir. Bu basamakları şöyle sıralamak olanaklıdır:

1. Gözlemleri dikkatli bir biçimde ve tam olarak kaydetme
2. Verilerin toplanmasında ve analiz edilmesinde kullanılan tüm aşamaların tanımlanması
3. Önemli olan her şeyin kaydedilmesi ve raporlaştırılması
4. Verilerin tanımlanması ve yorumlanmasında nesnel davranma
5. Yeterli veri kaynağı kullanma
6. Doğru kaynakları kullanma
7. Olaylara yeterince uzun ve derin bakma

Araştırmalarda doğruluk ve güvenilirliğin oluşturulmasındaki üç temel bileşen geçerlik, güvenilirlik ve çeşitlemedir. Geçerlik, bir şeyin ölçmek istediğini ne derece ölçtüğüdür. Güvenirlik ise bir çalışmanın veya deneyin benzer sonuçlar ile tekrarlanabilirliğinin derecesidir. Bu, güven duyulabilecek ya da inandırıcılığı yüksek bir veri toplama ve analiz etme süreci yaşamak anlamındadır (Johnson, 2011). Çeşitleme, nitel araştırmalarda geçerliğin ve güvenilirliğin sağlanmasında kullanılan önemli stratejilerden birisidir. Çeşitleme, farklı veri toplama yöntemlerini kullanmak ya da veriyi farklı örneklerden, farklı zamanlarda ve farklı yerlerde toplamak biçiminde tanımlanmaktadır (McMillan, 2004, s.278). Çeşitleme, araştırmacıya bir durumun tüm yönlerini görme fırsatı tanır. Aynı zamanda, daha fazla derinlik ve çok boyutluluk sağladığı için de araştırmanın doğruluğu ve güvenilirliği artar. Eylem araştırmalarında çeşitleme, farklı türde veri toplama, farklı veri kaynaklarını kullanma, verileri değişik zamanlarda kullanma ve diğer kişilerin bulguları doğrulaması ve düzeltmesi için tekrar gözden geçirmesi ile gerçekleştirilir (Johnson, 2011).

Eylem araştırmalarının geçerliğini sağlamada göz önünde bulundurulmuş ölçütlerden bir diğeri ise transfer edilebilirliktir. Transfer edilebilirlik, araştırmacının çalışmasının daha geniş gruplara genelleştirilebilir olduğunu belirten güvenilir saptamalar geliştirme inancı ile ayrıntılı betimsel veriler toplama ve araştırma raporunun ayrıntılı şekilde yazılmasıdır. Bir diğer ölçüt olan onaylanabilirlik ise araştırma sürecinde verilerin yansız ve objektif olarak toplanmasıdır (Guba, 1981, akt. Mills, 2007).

Bu araştırmanın inanırılığını, transfer edilebilirliğini, onaylanabilirliğini, güvenilirlik ve geçerliğini artırmak amacı ile;

- Gereksinimleri belirlemek, inanılır ve doğru veriler elde etmek amacıyla araştırma ortamında yeterli zaman (14 hafta 56 ders saati) geçirilmiştir.
- Değişik ve çoklu veri toplama teknikleri kullanılarak veri çeşitlemesi yapılmıştır.
- Farklı zamanlarda veri toplanmış ve farklı veri kaynaklarının ve veri toplama araçlarının kullanılmasına özen gösterilmiştir.
- Sınıf ortamında gerçekleştirilen tüm etkinlikler videoya kayıt edilmiştir.
- Araştırmacı tarafından her uygulama sonrasında günlük tutulmuş ve geçirilen yaşantılar günlüğe aktarılmıştır.
- Her uygulama sonrasında sınıf öğretmeninin günlük tutması böylece geçirdiği yaşantıları günlüğüne aktarması sağlanmıştır.
- Odak grup görüşmesi ile öğrencilerden elde edilen tüm veriler zamanında kaydedilmiş ve dosyalanmıştır.
- Araştırma süreci ayrıntılı olarak betimlenmiş, verilerin toplanmasında ve analiz edilmesinde kullanılan aşamalar açık bir biçimde betimlenmiştir.

- Analiz sürecinde verilerin tanımlanması ve yorumlanmasında nesnel davranılmaya çalışılmıştır.
- Verilerin yorumlanmasında katılımcıların görüşlerinden doğrudan alıntılar yapılmıştır.
- Verilerden elde edilen sonuçlar birbirleriyle ve alanyazınıyla ilişkilendirilerek bütün olarak sunulmaya çalışılmıştır.
- Geçerlik Komitesi Toplantıları gerçekleştirilerek sınıf ortamında Türkçe dersi kapsamında gerçekleştirilen ve araştırmacı tarafından kayıt altına alınan bütün uygulamalar ve etkinlikler hakkında Geçerlik Komitesi üyelerine bilgi verilmiş ve geri bildirimler alınmıştır.



3. BULGULAR

Bu bölümde eylem araştırması sürecinde nicel ve nitel farklı veri toplama araçları ile toplanan verilerden elde edilen bulgular, araştırmanın amacı doğrultusunda yanıt aranan sorular temel alınarak sunulmuş ve yorumlanmıştır. Araştırmanın nicel verilerine ilişkin bulgular tablolarla, nitel veriler ise içerik analizi sonucunda elde edilen temalarla örüntülü olarak betimlenmiş ve yorumlanmıştır.

3.1. Öğretmenin Proje Tabanlı Öğrenme Yaklaşımını Uygulama Sürecinde Karşılaştığı En Önemli Sorunlar ve Bu Sorunları Gidermek Üzere Geliştirilen Eylem Planlarına İlişkin Bulgular

Araştırmanın birinci sorusu olan *“Öğretmenin proje tabanlı öğrenme yaklaşımını uygulama sürecinde karşılaştığı en önemli sorunları nelerdir ve bu sorunları gidermek üzere geliştireceği eylem planları nasıl olmalıdır?”* sorusunun yanıtı proje tabanlı öğrenme yaklaşımının uygulanmasına yönelik

1. Konunun ve alt konuların belirlenmesi ve grupların kendi içinde organize edilmesi,
2. Proje planlarının gruplar tarafından oluşturulması,
3. Projenin uygulanması,
4. Sununun planlanması,
5. Sununun yapılması ve
6. Değerlendirme basamakları dikkate alınarak ve

- Araştırmacı günlüğü,
- Geçerlik komitesi ile yapılan görüşmeler,
- Öğretmen ile yapılan yarı-yapılandırılmış görüşmeler ve öğretmen günlüklerinden oluşan verilerin içerik analizi ile elde edilen bulgular temel alınarak sunulmuştur. Bu kapsamda, araştırmacı ve öğretmen günlüklerine ilişkin yansımalar, geçerlik komitesi toplantılarında tutulan ses kayıtlarından ve öğretmen ile yapılan yarı-yapılandırılmış görüşmelerden doğrudan alıntılar yapılarak karşılaşılan sorunlar ve bu sorunları gidermek üzere sınıf öğretmeni ve araştırmacı tarafından geliştirilen eylem planlarının nasıl oluşturulduğu açıklanmıştır.

Proje tabanlı öğrenme yaklaşımının Türkçe dersinde uygulanmasından önce araştırmacı tarafından sınıf öğretmenine 7 gün 24 ders saati proje tabanlı öğrenme yaklaşımı ve eylem araştırmasına yönelik bir eğitim verilmiştir. Verilen eğitimler sonucunda öğretmenden kendi sınıfında Türkçe dersi kapsamında proje tabanlı öğrenme yaklaşımını uygulaması, uygulama sırasında karşılaşılan sorunlara yönelik eylem planlarını belirleyip uygulaması ve sonuçlarını gözlemlemesi istenmiştir. Öğretmenin proje tabanlı öğrenme uygulamalarını gerçekleştirdiği

süreçte araştırmacı yalnızca gözlem yapmış ve bu gözlemler sırasında aynı zamanda video çekimleri gerçekleştirmiştir.

3.1.1. Konunun ve Alt Konuların Belirlenmesi ve Grupların Kendi İçinde Organize Edilmesi

Proje tabanlı öğrenme, 13.03.2014 tarihinde sınıf öğretmeni tarafından Türkçe dersinde uygulanmaya başlamıştır. Sınıf öğretmeni, bu sürece öğrencilerine proje tabanlı öğrenmeyi ve uygulamalar sırasında neler yapacaklarını tanıtan bir sunumla başlamıştır. Bu sunum sırasında kimi zaman öğrencilerinin de düşüncelerini almıştır. Bu derste araştırmacı tarafından yapılan gözlemlerde öğrencilerin proje tabanlı öğrenme uygulamalarına dair araştırma yaptıkları görülmüştür. Öğrenciler tarafından proje ve proje tabanlı öğrenmeye yönelik gerçekleştirilen araştırmaların sözlü sunumu ve yararlarına ilişkin düşünceler ifade edilmiştir. Öğrenciler düşüncelerini anlatırken sınıf öğretmeni de söz almış, farklı sorular sormuş ve öğrencilerin düşüncelerini ve proje tabanlı öğrenmenin ne olduğuna ilişkin yaptıkları araştırmaları örneklerle ifade etmelerini istemiştir. Öğretmen ve öğrencilerin proje tabanlı öğrenme hakkındaki bilgilerini ve düşüncelerini tartıştıkları bu süreç bir ders saati sürmüştür. İkinci derste öğretmen öğrencilerine Türkçe dersi kapsamında bir proje gerçekleştirme fikri olduğunu paylaşmıştır. Bu konu hakkında öğrencilerin düşünceleri alınmıştır. Öğrenciler proje konusu hakkında fikirlerini söylemişlerdir. Proje konusu öneren bütün öğrencilere söz verilmiştir. Sınıf içi tartışmalarda öğretmen tarafından, önerilen proje konularının kendileri tarafından yapılabilecek, sınıf ortamında gerçekleştirilebilecek proje önerileri olması gerektiği öğrencilere hatırlatılmıştır. Bu bağlamda öğretmen gerekli gördükçe proje tabanlı öğrenmeye ilişkin hazırladığı powerpoint sunumundaki ilgili yerleri tekrar göstererek tartışmaları yönlendirmiştir. Bu dersi öğretmen günlüğüne şu şekilde yansıtmıştır:

Bu gün proje tabanlı öğrenme hakkında öğrencilerime bilgi vermeye başladım. Öğrencilerimdeki merak ve öğrenme isteğini hissettim. Bunun için öğrencilere günlük tutmaları için bir defter verildi. Nasıl günlük tutulacağı hakkında bilgi verilip, örnek bir günlük okundu. Konu hakkında (proje ve PTÖ) bilgisi olan var mı? sorusuna kalkan parmakları görünce çok sevindim. Alp gerçekten konuya hâkimdi. Pelinsu ve birkaç arkadaşı konu hakkında verdikleri bilgiler çok hoş ve gurur vericiydi. Proje ve proje tabanlı öğrenme hakkında yaptıkları araştırmaları anlatmaları gerçekten beni gururlandırdı. Vermeye çalıştığım bilgiler öğrenciler tarafından anlaşılması ve anında proje konuları üretmeleri beni çok mutlu etti. Bazı öğrencilerimdeki (Osman ve Serhat) ilgi ayrıca mutlu etti. Galiba öğrencilerim biraz yardımıyla PTÖ başarabilirler diye düşündüm. Endişe ve korkularım dağıldı. Hele konular hakkındaki düşünceleri beni ayrıca mutlu etti. Öyle konu adları verdiler ki şaşırđım. Binlerce yıldır insanlığın araştırdığı konuları söylediklerinde uyarıda bulundum. Sınıf ortamında yapabileceklerimizi söylemelerini istedim. İçimden de merak ettikleri konuları onların 10 yaşındaki çocuklar değil de sanki araştırma görevlileri diye geçirip gururlandım. Bunlardan aklımda kalanların bazıları şunlar: Dünyanın katmanlarını araştırma, Gökyüzü neden mavi?, İnsanlara faydalı olan öğrenme sistemleri, Sınıfta bir robot

üretme, Balıklar suda nasıl yaşarlar?, Gezegener de yaşam var mı?, Ünlü bilim adamların hayatlarını araştıralım

.....

Uyarımdan sonra bazı öğrenciler sınıfta yapılacak konular söylediler. Fakat zil çaldı. Sonra devam edeceğimizi, biraz daha araştırma yapmalarını istedim. Neler bulacakları konusunda çok meraklandım. Sabırsızlıkla o günü bekliyorum...(Ö.G. 13.03.2014).

14.03.2014 tarihinde gerçekleştirilen Türkçe dersinde, öncelikle öğretmen tarafından proje tabanlı öğrenmeye yönelik bir sunum daha yapılmıştır. Daha sonra öğrencilerin uygulanabilecek proje konuları hakkındaki fikirleri tek tek alınmıştır. Öğrencilerin önerdikleri proje konuları; uygulanabilirliği, gerçekleştirilebilme süresi, yararlanılabilecek kaynaklar bağlamında öğretmen rehberliğinde sınıfça tartışılmış ve bazı proje konuları elenmiştir. Tartışmalar sonucunda belirlenen proje konularına ilişkin bir oylama yapılmış *"Etkili öğrenme yöntemleri"* ve *"Okul Bahçemizi yeşillendirelim, doğa sevgisi"* olmak üzere iki konu belirlenmiştir. Bu duruma ilişkin sınıf öğretmeni günlüğüne şöyle bir yansıtma bulunmuştur:

Bugün PTÖ hakkındaki bilgileri şekillendirmek için sorular sorduğumda öğrencilerimin benimle tartıştığını, tartışırken de öne sürdükleri anlamlı ve mantıklı düşüncelerini şaşkınlık ve hayretle dinledim. Daha başlamadan sınıfın büyük bölümünden ilgi ve istek uyandırdım hissettim. Beni şaşırtan bir durum da neredeyse her öğrencinin sınıfında, okulunda ve ders saatlerinde çeşitli sorunları olduğunu öğrendim. Onlar bu sorunları kendi başlarına çözmüşler ama yine de başka çözüm bulur muyum? diye söylediler. Proje Tabanlı Öğrenme konusunu seçmek te benim için çok zor oldu. Öğrenciler Fen ve Tabiat konusuna uygun olan "Okul bahçemizi güzelleştirelim." konusunu istediler. Ben de "En iyi öğrenme şekillerini", konu olarak almaları için uğraştım. Zaten Pelinsu okul bahçesini korumada zorluk yaşayacağımızı söyleyerek beni rahatlattı. Okulumuzun çevre düzenlemesine ihtiyacı olduğu bir gerçek. Öğrencilerimle bir bahçe düzenleme çalışmasını yapmak çok güzel olurdu. Salı gününü ipe çekiyorum. Çünkü o gün konuyu kesinleştirme, ilgi duyan öğrencileri seçme ve gruba etkileyici bir isim bulma çalışması yapacağım. (Ö.G. 14.03.2014)

18.03.2014 tarihinde gerçekleştirilen Türkçe derslerinde, proje tabanlı öğrenmeye yönelik öğrenciler tarafından yapılan araştırmalar sözlü ve görsel olarak sunulmuştur. Öğretmen tarafından bulunan proje örnekler öğrencilere akıllı tahta üzerinden gösterilmiştir. Ayrıca proje tabanlı öğrenmenin öğrenci açısından faydaları ve aşamaları öğrencilere anlatılmıştır. Bir önceki derste belirlenen proje konuları tekrar tartışılmıştır. Önerilen proje konularında hangi etkinliklerin yapılabileceğine dair öğrenci fikirleri alınmış ve öğrencilerin istekleri doğrultusunda *"Bahçemizi yeşillendirelim, doğa sevgisi"* konulu bir proje çalışması gerçekleştirilmesine karar verilmiştir. Bu duruma ilişkin sınıf öğretmeni günlüğüne şöyle bir yansıtma bulunmuştur:

Bugün Türkçe dersinde PTÖ konusunu öğrencilere karar vermelerine yardımcı olmaya çalışınca ilginç fikirlere rastladım. Geçen derste öğrenciler tarafından istenilen 2 konudan "okul bahçesini düzenleyelim" demişlerdi. Ben de Fen ve Teknoloji dersine kaydığımızı söylemiştim. En İyi Öğrenme Yöntemleri daha uygun olabilir, yine de bu konu

hakkında düşünüp gelin demiştim. Bu günkü derste öğrenciler "Okul Bahçesini Düzenlemek" konusunda ısrar ettiler. (Ö.G. 18.03.2014)

20.03.2014 tarihinde gerçekleştirilen Türkçe derslerinde bir önceki derste karar verilen proje konusu tekrar ele alınarak hangi çalışmaların yapılabileceği ve proje başlığı öğretmen rehberliğinde sınıfça tartışılmıştır. Öğrencilerin önerileri alınıp bir oylama yapılarak projenin başlığı "*Türkçemizi Yeşillendirelim*" olarak belirlenmiştir. Bu duruma ilişkin sınıf öğretmeni günlüğüne şöyle bir yansıtma bulunmuştur:

İyi sabahlar dileyip derse geçince konuyla ilgili öğrencilerin daha da bilgili olduklarını gördüm. Yapacağımız çalışmanın kısa özetini yapınca Önder adlı öğrencim çalışmamıza bir konu bulalım dedi. 33 oy alan Türkçemizi Yeşillendirelim konusu seçildi. (Ö.G. 20.03.2014)

Sınıf öğretmeni tarafından proje tabanlı öğrenme uygulamalarının gerçekleştirildiği bu etkinliklerde araştırmacının karşılaştığı ilk sorun "*Proje hedeflerinin belirlenmesi, ele alınacak konunun ve alt konuların belirlenip tanımlanması*" olmuştur. Bu sorunu araştırmacı günlüklerine yansıtmiş ve sorunu şöyle ifade etmiştir:

Bugün araştırmamın uygulama aşamasının ilk günüydü. Öğretmen öğrencilerini bilgilendirmek için PTÖ ile ilgili hazırlıklar yapmış ve sunu hazırlamıştı. Öğrencilerine PTÖ'nin öğrenme açısından öneminden bahsetti. Öğrencilerde PTÖ hakkında hazırlık yapıp gelmişlerdi. Ancak sıra PTÖ kapsamında yapılabilecek çalışmalara yönelik fikir sunmaya geldiğinde öğrencilerin birbiri ile yarıştığını gördüm. Bu noktada dikkat edilmesi gereken bir durum vardı fakat öğretmen tarafından gerçekleştirilemedi. PTÖ'de konu seçimi öğretmenin başlattığı tartışmaların öğrenciler tarafından devam ettirilmesi ile gerçekleşir ve problem cümleleri öğrenciler tarafından dile getirilir. Ancak sınıfta öğretmen doğrudan öğrencilerden çalışılabilecek bir konu seçmelerini istedi. Dikkatimi çeken diğer bir nokta ise öğrencilerin önerdikleri konuların ağırlıklı olarak Fen ve Teknoloji dersinde çalışmaya yönelik konular olmasıydı. (A.G., 13.03.2014)

Sanırım öğretmen asıl hedefin bir proje konusu bulmak olduğunu düşünüyor. Öğrencilerin önerdikleri proje konuları hakkında uyarılarda bulunurken Türkçe dersi ve kazanımları hakkında herhangi bir uyarıda ya da bilgilendirmede bulunmadı. Sadece Fen ve Teknoloji dersine kayılabileceğini belirtti. Türkçe dersinde ne gibi çalışmalar yapılabilceğini, dört temel dil becerisine ilişkin örnekleri henüz vermedi. Bu gerçekleştirilecek projenin hedefleri ve içeriği açısından bir sorun oluşturabilir. (A.G., 18.03.2014)

Proje konusu belirleme hedef olarak belirlendiği için temel adımlar ve hedefler göz ardı edildi. Türkçe dersine yönelik bir proje çalışması gerçekleştirileceği unutulmuş gibi görünmekte. Öğretmen yapılacak projenin Türkçe dersinde yapılacağını hatırlattı ancak sanırım bu yeterli değil. Türkçe dersinde hangi kazanımların dikkate alındığı, öğrencilere hangi davranışların kazandırılmaya ve geliştirilmeye çalışıldığına yönelik öğretmen tarafından bir çalışma henüz yok. Bununla birlikte hedeflenen kazanımlar tam olarak belirlenmediği için öğrencilerin proje konusu önerileri yoğun olarak Fen ve teknoloji dersine yönelik olarak gerçekleşti. Öğretmenin bu konuda henüz bir müdahalesi olmadı. (A.G. 20.03.2014)

21.03.2014 tarihli geçerlik komitesinde öğretmen tarafından gerçekleştirilmeye başlanan uygulamalar görüşülmüştür. Geçerlik komitesi Prof. Dr. Tuğba Yelken ve Doç. Dr. Çiğdem Kılıç'ın bizzat katılımı, Doç. Dr. Özler Çakır'ın ise rahatsızlığı nedeni ile telefonla katılımı ile gerçekleştirilmiştir. Geçerlik komitesinde sınıfta gerçekleştirilen etkinliklere ilişkin kaydedilen video kayıtları incelenmiştir. Komite üyelerine öğretmen ve öğrenciler tarafından belirlenen proje konusu hakkında bilgi verilerek araştırmacı tarafından belirlenen sorun gündeme getirilmiştir. Bu konu geçerlik komitesinde şu biçimde görüşülmüştür:

Yalçın İncik: Çalışmanın amacı bir proje konusu bulmak gibi davranıldı öğretmen tarafından. Aslında proje tabanlı öğrenmenin nedeni bu değildir. Amacımız bu değil. Nedir? Aslında Türkçe dersindeyiz. Türkçe dersinde öğrencilere kazandırılması beklenen bazı kazanımları öğretmenin önceden belirlemesi, bu kazanımlara ilişkin olarak da proje tabanlı öğrenme ile öğrencilere çalışmalar yaptırılması gerekiyordu. Ama ortamda şu an henüz Türkçe dersinde yapılmasına rağmen ne Türkçe dersi konuşuluyor ne de herhangi bir kazanım konuşuluyor. Öğrencilerden direk olarak proje konularının belirlenmesi ya da fikirlerinin dile getirilmesi amaçlanıyor.

Yelken: Ama projelerinin Türkçe dersi ile ilgili olduğunu söylemiyor dimi?

Yalçın İncik: En başta Türkçe dersi ile ilgili olacağı söylenmişti ama henüz bir bilgilendirme yapmadı. Proje konularının öğrencilerin istekleri doğrultusunda belirlenmesi söz konusu. Yalnız yine üstüne tekrar basarak söylemek istiyorum şey yapmaya çalıştı. Fikir getirin proje konusu belirleyelim.

Kılıç: Burada şey var benim anladığım kadarıyla. Proje tabanlı öğrenme sürecinde öğrencilerin anlamlandırmasında bir sıkıntı var. Bir sorun işte.

Yalçın İncik: Benim öğretmene verdiğim eğitim sürecinde de şu bilgiyi vermiştim. Öğrencilerin bu süreçte hem öğretmenin rolünü, hem proje çalışmalarının nasıl çalışmalar olduğunu hem de neler yapılabileceklerine ilişkin bir bilgilendirme.

Yelken: Bir de Türkçe dersine tema olarak da ona ağırlık vermek lazım. Temanın ne olduğunu değil mi? Çocuklar, yani tema olarak gitmeli.

Çakır: Sen öğretmene müdahale ettin mi bu konuda? Herhangi bir uyarın oldu mu?

Yalçın İncik: Benim henüz hiçbir müdahalem yok. Sadece gözlemliyorum. Proje konuları ile ilgili öğrenci önerileri alındı. Yalnız öğrenci önerileri doğrultusunda iki proje konusu belirlendi. Fakat öğrenci önerilerinin %98'i fen ve teknoloji dersinde gerçekleştirilebilecek konulara yönelikti. Zaten biliyorsunuz proje tabanlı öğrenme denildiğinde de hep akla fen ve teknoloji dersi gelir. Çok fazla öneri geldi hakikaten öğrenciler tarafından. Yani yaratıcılıkları, istekleri, katılımları da çok güzel. Hiçbir sıkıntı yok. Çok istekliler.

Kılıç: Mesela şey proje tabanlı öğrenme sürecinde öğrenciler sıkıntı yaşadılar ya. Öğretmen o sorunu çözecek bir eylem planı geliştirdi mi?

Yalçın İncik: Yok. Çünkü farkında değil. Yani sadece bilgilendirme yapıyor. Yok bir çözümü yok bir eylem planı gerçekleştirmiş durumda değil. Herhangi bir şey yok şu anda.

Kılıç: Çok güzel bir sorun çıkmış ortaya. Çünkü tezin başlığı o ya öğretmen ve öğrencilerin yaşadığı sorunları çözmede eylem araştırması. Benim gördüğüm sorun proje tabanlı öğrenme sürecini öğrenciye öğretmede öğretmen sorun yaşıyor. Peki bunu çözmek için kendisi bir eylem planı geliştirdi mi? Sen mi geliştirdin? Ben orayı anlayamadım tam.

Yalçın İncik: Bir şey geliştirmedim öğretmen. Sadece sonraki günlerde öğretmen günlükleri de var zaten mesela şey diyor günlüklerde. Konuların anlaşılmadığına ilişkin bir yorum yapmıyor ama konuların fen ve teknoloji dersine kaydığını görüyorum diyor.

Yelken: Bu ciddi bir sorun.

Çakır: Sen ne düşünüyorsun bu konuda? Bu sorunu görebildin mi?

Yalçın İncik: Proje tabanlı öğrenmeye yönelik verdiğim öğretmen eğitiminde öğretmenin bazı kazanımları net olarak edinemediğini fark ettim. Nedir? Konuların nasıl belirlenmesi gerektiğini, grupların nasıl oluşturulması gerektiğini, öğrencilere proje tabanlı öğrenme ile ilgili bilgilerin nasıl verilmesi gerektiğini ve geleneksel öğrenme ile proje tabanlı öğrenme arasındaki farkı çok net anlayamadığını ve bu kazanımlara ilişkin benim tekrar öğretmene ikinci bir kısa süreli öğretmen eğitimi düzenlemem gerektiğini düşündüm.

Yelken: Bence de.

Yelken: Bir de şu olabilir. Görüşme yaparak onun sorunu fark etmesini sağlamak lazım. Yani sen bir ara görüşme yaparak sorunu fark ettirecek şekilde bence bir yarı yapılandırılmış görüşme lazım.

Çakır: Evet, yapılacak bir görüşme öğretmenin sorunu fark etmesini sağlayabilir.

Yalçın İncik: Tamam hocam.

Yelken: Yani açık uçlu birkaç soru sorarken ama bu arada da neden niçin diyerek sorunu fark etmesini sağlamak lazım.

Yalçın İncik: O zaman ben öğretmen eğitimi programından önce.

Yelken: Değil mi? Görüşme de yapman lazım bence.

Yalçın İncik: Eğitimden önce görüşme yapıp sonrasında devamında mı eğitim?

Yelken: Aynen.

Kılıç: Gözlem, ondan sonra görüşme yapılıyor, sonrasında eğitim.

Yelken: Görüşme yapmak gerekir çünkü fark etmesi lazım. Çünkü senin verdiğin eğitimin yoksa bir anlamı olmaz.

Yalçın İncik: Ben de açıkçası şöyle düşünmüştüm. Sizlere sunmadan önce danışman hocamla da paylaşmıştım. Hocam aslında böyle bir sıkıntı var fen ve teknolojiye kaydı. Direk olarak konu belirlemeye gitti diye.

Yelken: Doğal olarak çünkü neden çünkü Türkiye’de proje denilince daha çok onlar akla geliyor. *Kılıç:* Güzel bir sorun çıkmış aslında ortaya.

Yalçın İncik: Başlama sebebimiz de buydu. Seminer çalışmalarımızdan hatırlarsanız neden proje tabanlı öğrenme sadece fen ve teknoloji ve matematik derslerinde yapılsın ki. Yani belli bir disipline direk entegre edilmemeli diye çıkmıştı yola. Bu süreçte de ben şunu düşündüm. Kazanımların öğrenme alanlarının farkında değil. Ama benim direk olarak kazanımları belirlemediniz öğretmenim burada bir eksiklik görmüyor musunuz?

Çakır: Hayır hayır öyle değil.

Yelken: Öyle ders olmaz.

Yalçın İncik: Evet olmaz. Çünkü eylem araştırmasında onun fark etmesi gerekiyor. O halde fark ettirmeye yönelik bir iki soru mu sorsam diye düşünmüştüm. Ama bunu sizlerle paylaşmadan da yani bu komite toplanmadan da yapmak doğru olmayacaktı. Ben şunu düşündüm: benim eylem planıma göre de demek ki bu kazanımları öğretmen eğitimi sürecinde edinmemiş her ne kadar ben edindiği kanısına sahip olsam da onun üzerine biraz daha durmam gerekiyor. O halde ben öğretmenle bu soruna ilişkin öncelikle fark ettirmeye yönelik sizlerin de önerdiği gibi yarı yapılandırılmış görüşme yapmalıyım. Daha sonrasında bir günlük ek bir öğretmen eğitimi ile destek olmalıyım.

Yelken: Bize burada şey gibi geldi. Türkçedeki o temel dil becerileri sadece araç olarak kullanılıyor gibi geldi. Amaçtan biraz fene kayıyormuş gibi geldi. O zaman bizim önerimiz şu: bir yarı yapılandırılmış görüşme yapılması derinlemesine. O doğrultuda da eylem planını gerekirse yeniden yeni bir ek eğitim yapabilir diye düşündük. Bizim Çiğdem Hoca ile önerimiz budur.

Araştırmacının 1. Eylem Planı

Yapılan geçerlik komitesi toplantısı sonrasında araştırmacının eylem planı olarak;

- Sınıf öğretmeni ile belirlenen proje konusu ve Türkçe dersinde bu projeyi gerçekleştirirken ulaşmayı hedeflediği dil becerilerine yönelik bir yarı-yapılandırılmış görüşme yapılmasına ve
- Görüşme sonrasında ihtiyaç duyulursa öğretmene proje tabanlı öğrenmeye yönelik hazırlanan öğretmen eğitimi programında yer alan “Proje tabanlı öğrenme uygulama basamaklarını listeler” ve “Proje tabanlı öğrenmede proje konuları belirlenirken dikkat edilmesi gerekenleri listeler” kazanımlarına yönelik ek bir eğitim verilmesine karar verilmiştir.

Geçerlik komitesinde alınan karar sonucunda öğretmen ile yapılacak yarı-yapılandırılmış görüşme için aşağıdaki sorular hazırlanmıştır:

1. Öğrenciler gerçekleştirmekte olduğunuz PTÖ uygulamalarından bahçemizi güzelleştirelim konusunu belirlediler. Öğrencileriniz Türkçe dersinde bu projeyi gerçekleştirirken hangi dil becerilerini geliştirecekler? Bu çalışmaların öğrencilerinizin dil becerilerine yönelik nasıl bir katkı sağlayacağını düşünüyorsunuz?
2. Uygulamakta olduğunuz PTÖ çalışmalarının Türkçe dersi programında yer alan kazanımlara ulaşmada nasıl bir etki sağlayacağını ve bu kazanımların hangilerine hizmet edeceğini düşünüyorsunuz?
3. Belirlenen proje konusuna yönelik olarak öğrencilerinizin dört temel dil becerisinden ziyade Fen ve teknoloji dersi kazanımlarına yönelebileceğine dair sıkıntı yaşayabilir misiniz?

Hazırlanan sorulara ilişkin komite üyelerinden uzman kanısı alınarak 21.03.2014 tarihinde sınıf öğretmeni ile görüşme gerçekleştirilmiştir. Sınıf öğretmeni ile gerçekleştirilen yarı-yapılandırılmış görüşme sonrasında şu sonuçlara ulaşılmıştır:

Öğrencilerin Edineceği Dil Becerileri

Yapılan görüşmede, sınıf öğretmenin öğrencilerin geliştirecekleri dil becerilerine ilişkin kazanımları tam olarak belirlemediği görülmüştür. Öğretmen bu konudaki düşüncelerini şu ifadelerle dile getirmiştir:

“Dil becerileri genelde ben öğrencilerden şunu isterdim, bir hikâye kitabı okuduğunuzda o hikâye kitabını, işte sorunlarını, o hikâye kitabında geçen kahramanın sorunlarını o sorunlarını nasıl çözdüğünü düşünmelerini. Günlük hayatta da bu tür sorunlarımız olduğunda çözmeye yöntemlerini araştırmalarını isterim. Şimdi burada da madem sorunumuz çevre ise binamız yeni çevresi çok bina taş yığınları beton yığınları ile kaplı olduğundan dolayı biz bunu yeşillendirmek daha güzel daha hoş oturduğumuz çevrenin güzel olmasını sağlamak istediğimizden dolayı da söylerken dahi çocuklar çok güzel cümlelerle istediler çok güzel cümlelerle söylediler. Bunu da şarkıya şiire hatta öyküleyici metinlere döktüğümüz zaman daha güzel şeyler çıkacağına inanıyorum. Bu tabii sözlere yansıtacak, yani kullandıkları dile yansıtacak. Daha çok bunlar üzerinde duruyorum amacım o yani.”

Türkçe Dersi Programında Yer Alan Kazanımlara Ulaşma

Yapılan görüşmede, proje çalışmasının Türkçe dersinde yer alan kazanımlara ulaşmada nasıl bir etki sağlayacağı konusunda öğretmenin düşüncelerini, proje hazırlama sürecinde öğrencilerin gerçekleştireceklerini düşündüğü ve kendisi tarafından planlanan etkinlikler üzerinden ifade ettiği görülmüştür. Öğretmen bu konudaki düşüncelerini şu şekilde belirtmiştir:

“Zaten kazanımların ve hepsinin büyük amacı çocuklarda olumlu davranışlar geliştirmektir. Şimdi şöyle düşündüğüm zaman çocuklar şiir söyleyecekler, şiiri hatta kendileri yazacaklar, kendileri bulacaklar, bu zaten düşünmeyi okumayı anlamayı sağlayacak. Yine tiyatrolar yapacaklar, kendileri yapacaklar. Bu da karşıdaki insana düşüncesini bir oyun göstererek rol yaparak gösterme olduğundan dolayı tamamen iç içe olacak. Bu öğrencilerin bundan sonraki hayatında da gerçekten çok önemli olacak çünkü kendilerini ifade etme yeteneklerini kazanacaklar. Kendilerini ifade etmenin yanında bunu işte en çok istediğimiz etkili öğrenme hem de etkili öğretim şeklini de kazandıklarından dolayı da günlük hayatta derslerinde çok başarı sağlayacaklarına inanıyorum ben. Amacım bu.”

Proje Konusunun Farklı Bir Disipline Yönelmesi

Belirlenen proje konusuna yönelik olarak öğrencilerin dört temel dil becerisinden ziyade Fen ve Teknoloji dersi kazanımlarına yönelme ihtimaline ilişkin olarak ise öğretmen şu ifadeleri kullanmıştır:

“Şu an için ben o konudaki fikrim net değil. Fakat şöyle düşünürüm; çocuklar bütün bu kazanımları yaptıklarında işte fen bilgisi ünitelerini çok daha rahat göreceklarini, anlayacaklarını, işleyebileceklerini hayal ediyorum. Fakat konularına fen ile Türkçeyi bir arada konuda dil, müziği koymak veya değişik ders gruplarını işlemek gerçekten o dersleri işlerken de yararlı olacağına ben inanıyorum. Yani böyle düşünüyorum. Ama dediğim gibi şu anda bazı şeyler oluşmadı benim gözümde.” Net değil şuan benim için. Yani kayabilir. Olabilir evet sıkıntı

yaşatabilir. Çocuklar tam olayı kavrama aşamasında. Ben de kavrama aşamasındayım, çocuklar da kavrama aşamasında.”

Araştırmacının 1. eylem planına ilişkin olarak sınıf öğretmeni ile yapılan yarı-yapılandırılmış görüşme sonrasında öğretmenin;

- Proje tabanlı öğrenme uygulamasına başlamadan önce öğrencilerin geliştirecekleri dil becerilerine ilişkin kazanımları tam olarak belirlemediği,
- Proje çalışmasının Türkçe dersinde yer alan kazanımlara ulaşmada nasıl bir etki sağlayacağı konusunda düşüncelerinin net olmadığı ve daha çok uygulama sonrasında öğrenciler tarafından ortaya konulması beklenen ürünlere odaklandığı,
- Belirlenen proje konusunun fen ve teknoloji dersi kazanımlarına yönelme ihtimaline ilişkin düşüncelerinin olduğu, kendisinin ve öğrencilerinin proje tabanlı öğrenme uygulamasını kavrama aşamasında olmalarını bunun nedeni olarak görüp hemen müdahale etmeyi gerektiren bir eylem planı geliştirmeyi planlamadığı

sonuçlarına ulaşılmıştır. Yapılan yarı-yapılandırılmış görüşme sonucunda geçerlik komitesi üyelerine bilgi verilmiş ve geçerlik komitesi toplantısında belirlendiği gibi araştırmacının eylem planının ikinci kısmı olan öğretmen eğitimi yapılmasına karar verilmiştir. Bu nedenle, proje tabanlı öğrenmeye yönelik öğretmen eğitimi programında yer alan 4 ve 5. kazanımlara yönelik 24.03.2014 tarihinde ek bir öğretmen eğitimi gerçekleştirilmiştir. Eğitim sonrasında öğretmen, araştırmacı tarafından yarı yapılandırılmış görüşmede sorulan *“Belirlenen proje konusuna yönelik olarak öğrencilerinizin dört temel dil becerisinden ziyade Fen ve Teknoloji dersi kazanımlarına yönelebileceğine dair sıkıntı yaşayabilir misiniz?”* sorusuna ilişkin bir kez daha görüş belirterek, düşüncelerini şu ifadelerle dile getirmiştir:

“Şu an sıkıntı yaşıyorum. Yani ne? Acaba Fen grubu mu? Fen çalışması mı yapıyoruz? Konumuz Fen mi oldu? Türkçeyi bıraktık da Fen’e mi kaydık gibi? Bugün böyle bir düşünce de oluştu. Yani acaba Fen’e mi kaydık, Türkçeyi bıraktık da, fene mi kaydık, Türkçeye nasıl çevirebilirim diye düşünüyorum. Yani eylem planı yapmam gerekebilir.”

Bu düşüncelerine ilişkin öğretmene *“Nasıl bir eylem planı yapmayı düşünüyorsunuz?”* sorusu sorulmuştur. Öğretmen uygulayacağı eylem planı hakkında şu ifadeleri kullanmıştır:

“Öğrenciler seçtikleri proje konusunda çok istekli. Proje konusunu değiştirmek değil de bu konuyu Türkçeleştirmem gerektiğini düşünüyorum. Zaten bulduğumuz konu başlığında da bu apaçık belli. Çocuklar şunu söylemişler; Türkçemizi Yeşillendirelim. Bunu çocuklar buldular. Yani işte eğitimde de gördüğüm gibi önce kazanımlara bakıp öğrencilerin dil becerilerini ortaya koyacakları ama tema olarak doğa sevgisini işleyen etkinlikler yapılması gerekiyor. Yani Fen gibi görünüyor ama çocukların kazanımlarının hepsi Türkçeyle alakalı olmalı. Okuması, şiir okumaları, anlatmaları, işte öğrenecekleri kelimeler, yaptıkları bütün çalışmalar, yazılı sözlü olacak. Bunun tamamı hepsi Türkçeyle alakalı. Dil becerileri yani okuma, konuşma, dinleme, yazma. Ben o zaman öğrencilerin yapacakları etkinlikler, gruplar belirlenirken daha dikkatli olup bu becerilerini ortaya koyacakları çalışmalar yapmaları

konusunda onlara uyarılarda bulunmam lazım. Kazanımları belirleyip öğrencilerle konuşmam lazım. İlk dersten itibaren buna dikkat edeceğim."

Sınıf Öğretmeninin Eylem Planı

Yarı-yapılandırılmış görüşme ve eğitimden sonra sınıf öğretmeni tarafından eylem planı;

- Öğrencilerine proje tabanlı öğrenme yaklaşımı ve uygulamaları hakkında bir kez daha bilgilendirmede bulunmak,
- Türkçe dersi kazanımlarını inceleyerek proje konusunun Fen ve Teknoloji dersine kaymasını önleyecek dört temel dil becerisine yönelik kazanımları belirlemek ve
- Öğrencilerin gerçekleştirecekleri proje için oluşturacakları alt gruplarda dört temel dil becerisine yönelik etkinlikler belirlemeleri için onlara rehberlik yapmak
- olarak belirlenmiştir.

Öğretmenin eylem planını belirlemesinden sonra proje tabanlı öğrenme etkinliklerinin uygulanmasına ve araştırmacı tarafından sürecin gözlemine devam edilmiştir.

25.03.2014 tarihinde gerçekleştirilen Türkçe derslerinde sınıf öğretmenin eylem planı gereğince, öğrencilere proje tabanlı öğrenme yaklaşımı hakkında bir kez daha bilgilendirmede bulunulmuştur. Bu bilgilendirmede öğretmen öğrencilerin seviyelerine uygun çeşitli proje örneklerinin olduğu görseller kullanmıştır. Ayrıca, proje çalışmasının Türkçe dersinde uygulanmasının amaçları ve proje sürecinde öğrencilerde hangi dil becerilerinin gelişmesinin hedeflendiğini açıklamıştır. Bu konuda öğretmen ile öğrenciler arasında geçen konuşma ve öğretmenin açıklamaları şöyledir:

- Öğrt.: Evet, konumuzu neredeyse belirledik. Hatta ismini bile koyduk. Neydi proje başlığımız?
- Öğrn.: Türkçemizi Yeşillendirelim.
- Öğrt.: Ama ne yapacağız. Türkçe dersinde bu konuyu nasıl ele alacağız? Belirlediğimiz proje konusu aslında bizim tamamımız. Peki, biz ne yapacağız?
- Önder: Şiir okuyabiliriz. Doğayla ilgili araştırma yapabiliriz.
Ezgi: Yaptığımız araştırmaları arkadaşlarımıza anlatabiliriz.
Buse: Doğa sevgisini anlatan oyun tiyatro yapabiliriz.
- Öğrt.: Türkçe dersi ne demek? Okumak, yazmak, konuşmak ve dinlemek demek. O halde biz bu konumuza ilişkin öyle çalışmalar yapmalıyız ki bu becerilerimizi konuşturalım. Yani ne yapalım ki bu becerilerimizi hem geliştirerek hem de sergileyerek bu projemizi Türkçe dersinde yapalım. Çalışmalarımızı buna göre yapmalıyız. Evet, hadi hep birlikte düşünelim.

Öğretmenin yaptığı açıklama ve bilgilendirmelerden sonra projede hangi çalışmaların yapılabileceği ve hangi alt grupların oluşturulabileceği öğrenci görüşleri doğrultusunda ve öğretmen rehberliğinde belirlenmiştir. Proje çalışma grupları; şiir, tiyatro, şarkı, anlatım, resim ve ziraat olarak belirlenmiştir. Çalışma gruplarının belirlenmesi sürecinde öğretmen tarafından öğrencilere; bu grupların belirlenen proje konusuna yönelik hangi çalışmaları yapabileceği ve

hangi dil becerilerini ortaya koyacak etkinlikler gerçekleştirilebileceğine yönelik sorular sorulmuştur. Daha sonra ise öğrencilerin istekleri doğrultusunda çalışma gruplarının üyeleri belirlenmeye başlamıştır. Sınıf öğretmeni, proje alt gruplarının belirlenmesi sonrasında, proje ürünlerine ilişkin sunumun bir yılsonu gösterisi biçiminde yapılabileceği önerisini getirmiştir. Öğrenciler de bu öneriyi desteklemiş ve projenin bitiminde ailelerin, diğer sınıf öğretmenlerinin, okul idaresinin ve projeye destek olacak herkesin davet edileceği bir gösteri hazırlanması kararlaştırılmıştır. Bu duruma ilişkin sınıf öğretmeni günlüğüne şöyle bir yansıtma bulunmuştur:

Bugün, yapacağımız çalışmanın ana hatlarını verdim. Grupları oluşturmaya başladım. Konu alt başlıklarını belirlemeye başladım. Projenin sonunda bir yılsonu gösterisi yapmaya karar verdik. Tabi bunları yaparken öğrencilere buldurma şeklinde yaptım. Fakat ara sıra klasik metot uyguladığımı fark ettim. Fark ettiğim bir olayda; öğrencilerin konuları hep çevre, orman, ağaç,...gibi doğadan alırken onlara müdahalem oldu. Şiir doğadan olunca sanki Türkçe dersinden sapıyormuşuz gibi geldi. Oysa şiirin teması ne olursa olsun Türkçe dersinin konusudur. 03/04/2014 günkü derste Doğa Temasının hazırlık ve uygulama aşamalarında yapılacak çalışmalarda imla (yazım) kuralları, noktalama işaretleri, vurgu, tonlama... gibi kazanımları edinip edinmediklerini izleyeceğim. Çalışma takvimi oluşturacağım. Çalışmalar hoş, zevkli geçiyor. Yorulduğumu evde anlıyorum. (Ö.G. 25.03.2014)

Bu derse ilişkin düşüncelerini araştırmacı, günlüğüne şöyle aktarmıştır:

Bugün işlenen ders öğretmenle yapılan görüşmenin ve ikinci öğretmen eğitiminin olumlu sonuçlarını ortaya koydu. Öğretmen kendi belirlediği eylem planına ilişkin öğrencilerine proje tabanlı öğrenme yaklaşımını, amaçlarını bir kez daha anlattı. Bu kez Türkçe dersi ve dört temel dil becerisini özellikle vurguladı. Bu dersin öğrenciler için de daha aydınlatıcı olduğunu düşünüyorum. Oluşturulan gruplar ve yapılabilecek çalışmalara ilişkin fikirler daha netti. Öğretmenin Türkçe dersi kazanımlarına vurgu yapması etkili oldu. (A.G., 25.03.2014)

Öğrencilerin sınav haftası olması nedeni ile 26/03/2014-02/03/2014 tarihleri arasında proje tabanlı öğrenme uygulamalarına ara verilerek, 03.04.2014 tarihinde yeniden başlamıştır. Bu tarihte yapılan Türkçe dersinde daha önceden belirlenen alt gruplarda yer almak isteyen öğrenciler seçilmiştir. Öğrencilerin çalışacakları alt grupların oluşması ile birlikte, ikinci derste sınıf oturma düzeninde bir değişiklik yapılarak grup üyelerinin bir araya gelip birbirleri ile rahat iletişim kurabilecekleri bir sınıf düzeni oluşturulmuştur. Grup üyelerinin bu oturma düzeninde bir araya gelmelerinden sonra gruplarda yapılan ilk çalışma, grup başkanlarının belirlenmesi olmuştur. Ancak grup başkanlarının seçiminde bazı gruplarda sorunlar yaşanmıştır. Yaşanan bu sorunlar öğretmene yansıtılmış, öğretmen ise soruna hemen müdahale etmiştir. Bu sorunu gidermek için öğretmen, bir grup liderinde bulunması gereken özellikleri sınıf ile tartışmıştır. Bu konuda öğretmen ile öğrenciler arasında geçen konuşma ve öğretmenin açıklamaları şöyledir:

Öğrt.: Çocuklar gördüğüm ve sizlerin bana yansıttığı kadarıyla belirlediğiniz gruplarda bir grup başkanı belirleme sorunu yaşıyorsunuz.

- Pelin: Evet öğretmenim.
Öğrt.: Peki, o zaman sizlerle biraz konuşalım bakalım. Düşünmenizi istiyorum. Başkan demek ne demek? O grubun lideri demek. O zaman bir liderde bulunması gereken özellikler yani başkanlarda bulunması gereken özellikler neler?
Ufuk: Herkese söz hakkı vermeli öğretmenim.
Alp: Hep benim dediğim olsun dememeli. Herkesi dinlemeli.
Öğrt.: Başka? Mesela iletişim becerileri nasıl olmalı?
Ali: İyi olmalı öğretmenim. Bencil olmamalı öğretmenim.
Sude: İyi plan yapabilmeli öğretmenim bir de görev dağılımında hep o karar vermeli.
Öğrt.: O zaman grup başkanlarının özelliklerini biliyorsanız ona göre bir seçim yapmalısınız. Bir de herkes kendisinde bu özellikler var mı diye düşünüp ona göre aday olmalı değil mi?

Öğretmen ve öğrenciler arasında geçen bu konuşmalardan sonra gruplar bir araya gelmiş ve bir kez daha grup başkanlarını belirlemişlerdir. Grupların başkan belirleme sürecinde yaşadıkları bu sorunu öğretmen günlüğüne şöyle yansıtmıştır:

PTÖ çalışmasına bugün de devam ettim. Bir önceki derste belirlediğimiz altı altı gruba yedişer öğrenci seçildi. Bu öğrencilerin grup şeklinde oturmalarını sağladım. Grupların birer başkan seçmelerini istedim. Başkan seçiminde anlatım grubunda sorun yaşandı. Başkanını seçemediler. Onlarla yaptığım görüşmede öğrencilerin, başkanlığa hepimiz adayız, dediler. Seçimde herkes kendine oy vermiş olduğunu itiraf ettiler. Başkanda hangi özellikler olmalıdır? sorusunu sordum. Soruya hepsi anlaşmışçasına cevap vermek istemediler. "Başkansız olalım, başkanımızı sonra seçelim" dediler. Ben de onlara başkanı seçmeleri gerektiğini söyledim. Bu durum diğer gruplarda da olabilir diye bütün sınıfla başkanın özellikleri neler olmalıdır konusunda bir konuşma yaptım. Başkan seçerken anlatımı iyi olan, sorulara akıcı bir dille yanıtlayabilen, kimseyi kırmayan arkadaşlarımızdan birini seçin dedim. (Ö.G. 03.04.2014)

Bu derse ilişkin düşüncelerini araştırmacı, günlüğüne şöyle aktarmıştır:

Bugün yapılan derste öğrencilerin proje çalışmalarına iyice uyum sağlamaya başladıklarını gördüm. Artık öğretmen de uygulamaya iyice yoğunlaşmış durumda. Grup üyelerinin seçiminde öğrencilerin isteklilikleri öğretmen tarafından göz önünde bulunduruldu. Ancak, gruplara başkan belirlenmesi sürecinde sorunlar yaşanmaya başladı. Bu sorunlar öğrenciler tarafından öğretmene yansıtıldığında öğretmen tarafından hemen müdahale edildi. Öğretmen bir grup başkanında bulunması gereken özellikleri öğrencileri ile tartıştı ve bu özelliklere göre kendilerinin düşünmesini istedi. Ancak bu durumun ilerideki grup çalışmalarında bir sorun teşkil etmeye devam edeceğini düşünüyorum. Bu durum öğretmen tarafından uygulanması gereken ikinci bir eylem planına yol açacak mı gruplar kendi çalışmalarını yapmaya daha da yoğunlaştığında göreceğim sanırım. (A.G. 03.04.2014)

3.1.2 Grupların Proje Planlarını Oluşturması

08.04.2014 tarihinde gerçekleştirilen Türkçe derslerinde öncelikle öğretmen tarafından proje alt gruplarının çalışmalarına başlayıp başlamadıklarını öğrenmeye yönelik sorular sorulmuştur. Öğretmen her alt grubun bir proje dosyası oluşturması gerektiğini belirterek bu dosyada yer alması gerektiğini düşündüğü proje açıklama, proje grubu ve iş bölümü, proje planlama aşamasında yararlanılan kaynaklar formlarını gruplara dağıtmıştır. Daha sonra planlı çalışmanın önemine dair bir bilgilendirme yaparak proje çalışmalarının nasıl gerçekleştirilmesi gerektiğine dair bilgiler vermiştir. Grup iş bölümünün nasıl yapılabileceği, çalışma takviminin

nasil oluşturulabileceği ve proje planlama aşamasında yararlanılacak kaynakların seçiminin nasıl yapılabileceği anlatılmıştır. Bu konuda öğretmen ile öğrenciler arasında geçen konuşma ve öğretmenin açıklamaları şöyledir:

- Öğrt.: Size verdiğim evraklara bir bakmanızı istiyorum. O evrakları doldurmaya çalışacağız. Beraber doldurmaya çalışacağız. Takıldığımız yerde ben yardımcı olacağım. Yapacağımız şeyler ona göre planlı olacak. Çünkü biliyorsunuz her şey planlıdır. Eğitim öğretimin kendisi de planlıdır. Öyle değil mi? Örneğin benim bir kitabım var ve o kitaba bakarak her şeyi size öğretiyorum. Yani bir plan dâhilinde. Yapacağımız her şey de bir plan dâhilinde olmak zorunda. Böyle olduğu için de o formlar sizin çalışmalarınızın aşamalarını gösterecek. Neler yaptık bir hatırlayalım bakalım. Kim söyleyebilir bugüne kadar yaptıklarımızı?
- Ezgi: Eylem hocamız gelmeye başladıktan sonra bir proje yapmaya karar verdik. Önce bazı projelerin üstünde durduktan sonra yapacağımız projeye karar verdik. Bazı gruplar oluşturduk.
- Öğrt.: Peki bir proje hazırlayalım dediğimizde hemen bir kişinin dediğini mi yaptık?
- Ezgi: Hayır herkesin düşüncesini aldık. En uygun olanını seçtik. Sonra bunları ortaya koymak için bazı gruplar oluşturduk ve bu gruplara gereken görevleri verdik. Başkanlar seçtik.
- Alp: Eylem hocanın gelmesiyle Türkçe dersimiz yeni bir şekil almaya başladı. Bundan sonra da tüm sınıfça bir proje oluşturmak istedik. Bu proje için de gruplar oluşturduk. Ondandan sonra da uygun gruplara uygun kişileri, isteyen kişileri seçtik. Ondandan sonra gruplar hep birlikte başkan seçtik. Sonra konular hakkında bilgiler alınma başladı. Evraklar alındı. Aşamaları böyle.
- Öğrt.: Evet şimdi şöyle bir soru çıkabilir hemen. Öğretmenim niye bize tekrar ettirdi. Çünkü tekrar etmemin nedeni size verdiğim kâğıtlar. Doldurmamız gereken formlar bununla alakalı. Bu zamana kadar yaptıklarımızı ve bundan sonra yapacaklarımızı planlayıp o formlara işlememiz gerekiyor. Böylece elimizde verilerimiz olacak. O dokümanların önemi şurada çocuklar. Evet, bizler yaptık ama onlar bizler için kanıt olacak. Yani 4-C sınıfı şu şu çalışmaları yaptı ortaya bir ürün çıktı. Ama yaptığımız her şeyi anlatabilmemiz gerekir. Bu formlar da bunu sağlayacak. Yani bütün aşamalarımızda bizlere hem rehber hem de kanıt olacak. Yani bulduğumuz kaynakları yazacağız ki herkes nereden yararlandığımızı bilsin. İş bölümü sonucu gruptaki herkesin görevini yazacağız ki herkes belli bir konuda grupta kime danışacağını, kimin hangi görevi üstlendiğini bilsin. Ya da bir çalışma takvimi yapacağız. Neden? Çünkü üstlendiğimiz görevi zamanında bitirebilmek için. Aynı zamanda bizden sonra bu çalışmaları yapacak arkadaşlarınıza ve kardeşlerinize de örnek olacak bu çalışmalar.

Öğretmen ve öğrenciler arasında geçen bu konuşmalardan sonra sınıf oturma düzeni bir kez daha grupların çalışma düzeni şekline getirilmiştir. Tüm sınıf tarafından oluşturulacak proje çalışmasının çalışma takvimi öğretmen ve öğrenciler ile birlikte oluşturulmuştur. Oluşturulan takvimde; projenin başlama tarihi, alt grupların kendi çalışmalarını tamamlayacakları tarih, alt grupların çalışmalarını birleştirecekleri ve proje sunumunun yapılacağı tarihe yer verilmiştir. Daha sonra her grubun kendilerine örnek olarak verilen formları incelemesini, grup üyelerinin rollerini tanımlamalarını, hangi çalışmaları yapacaklarını belirlemelerini yani kendi aralarında iş bölümü yapmalarını istemiştir. Grupların çalışmaları sırasında öğretmen tarafından her gruba ilişkin gözlemler yapılarak, rehberlik sağlanmıştır.



Fotoğraf 3.1. Öğrencilerin Grup Çalışmalarına Başlamaları

10.03.2014 gerçekleştirilen derste sınıf oturma düzeni bir kez daha grupların çalışma düzeni şekline getirilmiştir. Grupların bu şekilde kendi aralarında çalışmalarını sağlarken, aynı zamanda öğretmen tarafından bütün grupların çalışma planlarına, grup üyelerinin rol tanımlarına ilişkin kontroller gerçekleştirilmiştir. Sınıf öğretmeni tarafından proje tabanlı öğrenme uygulamalarının gerçekleştirildiği uygulamalarda araştırmacı tarafından gözlemlenen ikinci sorun bu aşamada ortaya çıkmıştır. Araştırmacı bu sorunu “Grup üyeleri arasında iletişim problemi” olarak tanımlamıştır. Alt gruplardan özellikle anlatım ve tiyatro grubunda yer alan öğrencilerin grup içi iletişimde sorun yaşadıkları, grup üyelerinin birbirlerini dinlemedikleri, birbirlerinden bağımsız hareket ettikleri ve ekip çalışmasını tam olarak sergileyemedikleri görülmüştür. Öğrencilerin grup içinde yaşadıkları sorunları birlikte tartışarak üstesinden gelmek yerine öğretmene yansıttıkları ve sorunları çözmesini bekledikleri görülmüştür.

Araştırmacı tarafından fark edilen sorun, günlüğe şöyle yansımıştır:

Proje alt grupları kendi aralarında çalışmaya devam ediyorlar. Öğretmenin bilgilendirmeleri doğrultusunda iş bölümü yapıp hazırlıklarına başladılar. Ancak gruplara başkan seçilmesi kararı ile başlayan küçük sorunlar biraz daha artmaya başladı. Grup üyeleri arasında iletişim problemleri yaşandığını görüyorum. Uygulamalara başlamadan önce de sınıfta yaptığım gözlemlerde öğrencilerin dinleme becerilerinde bir sorun olduğunu görmüştüm. Birbirlerini dinlemiyorlar. Bu sorun şu anda kendini daha çok göstermeye başladı. Soruna ilişkin biraz daha gözlem yaparak öğretmenin fark edip bir eylem planı geliştirip geliştirmeyeceğine bakacağım. (A.G. 10.04.2014).

Öğretmen de proje gruplarının çalışmaları ve yaşanan soruna ilişkin kendi günlüğüne şöyle bir yansıtımda bulunmuştur.

Bugün öğrencilerimle yaptığım çalışmadan çok zevk aldım. Çünkü öğrencilerimin büyük bölümü PTÖ'yü anlamışlar. Öğrencilerimin pek çoğunun sorumluluklarını yerine getirmek için büyük bir gayretle çalıştıklarını gördüm. Fakat bazı gruplarda sorunlar var. Bir ara şikâyete gelen öğrencilerle şu konuşmayı yaptım. Grup, sorunlarınızı çözme yeri. Çözilemeyen sorunlar o grubun başkanı tarafından öğretmene iletilir dedim. Bu konuşmadan sonra sorunlarını kendileri hallettiler, bana şikâyet gelmedi. (Ö.G. 10.04.2014).

17.04.2014 tarihinde gerçekleştirilen derste öğretmen tarafından proje alt gruplarından, planlama sürecinde yaptıkları çalışmaları sınıftaki diğer gruplara anlatarak hangi aşamada oldukları, hangi çalışmaları yapmayı planladıkları, gruptaki iş bölümü, ulaştıkları kaynaklar ve kullanacakları materyaller hakkında bilgi vermeleri istenmiştir. Her bir gruba ilişkin diğer grupların fikirleri alınmış ve öğretmen tarafından Türkçe dersi dört dil becerisi kapsamında olumlu-olumsuz eleştiriler ve müdahaleler yapılmıştır. Aynı zamanda öğretmen her grubun çalışmaları sırasında edindikleri bilgileri diğer arkadaşlarıyla paylaşmasını istemiş, böylece bütün sınıfın projenin tamamına yönelik bilgisinin olması gerektiği belirtmiştir. Ancak bu derste de grup üyeleri arasında iletişim problemlerinin hala devam ettiği araştırmacı tarafından gözlemlenmiştir. Araştırmacının grupların bu durumuna ilişkin gözlemleri şu şekildedir:

- Şiir grubu çalışmalarını anlatırken grupta yer alan öğrencilerden Barış'ın gruptan tamamen bağımsız hareket ettiği gözlemlenmiştir.

Bu grubun kendi planlarını anlatması sırasında öğretmen ile grup üyeleri arasında şöyle bir konuşma geçmiştir:

- Öğrt.: Evet, planlarınızı ve bu güne kadar yaptığınız çalışmalarınızı ortaya koydunuz. Fakat bütün grubu etkin göremedim. Grupta bazı arkadaşlarınız sanki bu grubun üyesi değilmiş gibi hissettim. Mesela Osman.
- Mehlika: Öğretmenim herkes bir şeyler yapıp geldi. Ama her kafadan bir ses çıkıyor. Bazı arkadaşlarımız hemen küstüyor. Barış da çalışmalarımıza pek katılmıyor.
- Barış: Hayır öğretmenim ben de gidiyorum. Ama bana bir görev düşmedi. Benim şiir okumamı beğenmediler onlar.
- Öğrt.: Ben çalışmalarınızı bir kez daha düzenlemenizi istiyorum. Bir kez daha gözden geçirin. Sizden gruptaki herkesin okumasını istiyorum.

- Şarkı grubunda yer alan öğrencilerin birlikte hareket etmedikleri, çalışmalarını sunarken aralarında küçük tartışmalar yaşandığı ve grup üyelerinin birbirlerine müdahale ettiği gözlemlenmiştir.
- Anlatım grubunda yer alan öğrencilerin birbirinden bağımsız ve habersiz hareket ettikleri için araştırmalarına dair planlarının netleşmediği, grup içinde edindikleri sorumlulukların kesiştiği ve birden fazla öğrencinin aynı görevi üstlenmek istediği gözlemlenmiştir. Bu grubun sunumlarına ilişkin öğretmen tarafında şöyle bir eleştiri getirilmiştir:

Öğrt.: Ben bir şey söyleyeyim. Aynı şeyi anlatmak insanları sıkır. Mesela senden bir önceki arkadaşının anlattığı şeyi sen tekrar ettin. Bizim amacımız bu değil. Siz bize öyle bir mesaj vereceksiniz ki herkes doğayı korumadığı ve önemini düşünmedikleri için belki de mahcup duruma düşecekler. Ne kadar önemli olduğunu anlayacaklar. Tekrarlardan kaçın. Bunu gerçekleştirebilmek için grup olarak nasıl hareket etmeniz gerektiğini bir düşünün bakalım.

- Tiyatro, resim ve kostüm gruplarında yer alan öğrencilerin bu gruplarda yer almaktan mutlu oldukları ancak bir grup olarak hareket edip karar vermekte başarısız oldukları için çalışma planlarını henüz ortaya koyamadıkları gözlemlenmiştir.

Prof. Dr. Tuğba Yelken resmi görevleri nedeniyle geçerlik komitesinden ayrılmak zorunda kalmıştır. Bu nedenle geçerlik komitelerinin 18.04.2014 tarihinden geçerli olmak üzere Doç. Dr. Özler Çakır, Doç. Dr. Çiğdem Kılıç ve Doç. Dr. Işıl Tanrıseven'in katılımı ile gerçekleştirilmesine karar verilmiştir. 18.04.2014 tarihinde toplanan geçerlik komitesinde bu tarihe kadar öğretmen ve öğrenciler tarafından gerçekleştirilen uygulamalara ilişkin kaydedilen video kayıtları incelenmiştir. Komite üyelerine proje alt grupları ve çalışmaları hakkında bilgiler verilerek araştırmacı tarafından belirlenen sorun gündeme getirilmiştir. Bu konu geçerlik komitesinde şu biçimde görüşülmüştür:

Yalçın İncik: Uygulamalar proje tabanlı öğrenme yaklaşımının basamaklarına uygun biçimde gerçekleştiriliyor. Ancak bu basamakta da bir önceki basamakta olduğu gibi bir sorun ile karşılaştım. Proje alt gruplarında öğrenciler arasında bir iletişim problemi var. Ve bu durumun hem çalışma programını hem de öğrencilerin performansını etkileyeceğini düşünüyorum.

Tanrıseven: Gruplar homojen mi?

Yalçın İncik: Evet homojen bir şekilde. Başarılı, az başarılı, orta başarılı öğrenciler istedikleri şekilde şekillendi. Onda bir sıkıntı yok. Bununla birlikte gruplarda sorumluluk alma konusunda yani grup lideri seçme konusunda ilk etapta bazı problemler yaşandı. Ve bu problemler öğretme müdahalede bulundu. Nasıl olması gerektiğine dair

bilgilendirmede bulundu. Fakat bugün gördüğüm kadarıyla gruplar henüz bir grup olarak çalışmanın farkına varabilmiş değiller.

Kılıç: Öğretmen gördüğüm kadarıyla bu sorunu çok fazla hissetmemiş.

Yalçın İncik: Bence asıl sorunların kaynağı öğretmen. Her ne kadar arada çok büyük bir fark var dese de kendisi bunu fark ettiğini söylese de hala uygulamalarda öğrencilerine müdahale ile kendi bildiği gibi mümkün mertebe işlemeye çalışıyor. "Hayır şöyle yapın işte böyle olsun" gibi cümleler hala söyleniyor. Çok göremiyor henüz. Sorun ya da eksiklik hissetmiyor, yanlış hissetmiyor. Neden çünkü ilk defa uyguluyor ve diğerine yani geleneksel öğretime çok alışkın. Görmede sıkıntı yaşıyor bu nedenle.

Kılıç: Peki öğretmen kendisi eylem planı geliştirdi mi?

Yalçın İncik: Hayır. Sadece öğrencilerine gözlemleri sonrasında hemen küçük müdahalelerde bulundu. Daha çok grupların sorunlarını kendilerinin çözmesi gerektiğini belirtti. Ancak bana göre iletişime yönelik bir uygulama gerçekleştirilmesi gerekiyor. Öğrencilerin bu sorunu tek başlarına çözebileceklerini düşünmüyorum ve bu durum çalışma planını aksatacak diye düşünüyorum.

Çakır: Ama sen öğretmen eğitimi yapıyorsun. Proje tabanlı öğrenme konusunda yani ona yönelik eylem planları. Dolayısıyla öğretmen sorunu hissetmiyor. Ben ne yapmalıyım? Sorun yaşadığını fark ettirecek bir eylem planı hazırlamalıyım yani anlatabildim mi?

Tanrıseven: Sonrasında da işbirlikli öğrenme ile ilgili bir eğitim verilmesi gerekiyor burada. Drama grup dinamiğini oluşturmada çok etkilidir. İletişim, uyum, güven çalışmaları mesela. Proje tabanlı öğrenmede grup dinamiğini oluşturmada çok etkilidir. Uyum, güven, iletişim ve hani gruptaki bireyler kendilerini daha rahat ifade edebilir.

Araştırmacının 2. Eylem Planı

Yapılan geçerlik komitesi toplantısı sonrasında araştırmacının eylem planı olarak;

- Sınıf öğretmeni ile proje alt gruplarında oluşan iletişim problemlerine yönelik bir yarı-yapılandırılmış görüşme yapılmasına ve
- Görüşme sonrasında öğrencilerin işbirlikli öğrenme becerilerini geliştirici, grup bilincini ve dinamiğini oluşturmaya yönelik drama teknikleri içinde yer alan oyunlara yönelik bir bilgilendirme yapılmasına karar verilmiştir.

Geçerlik komitesinde alınan karar sonucunda öğretmen ile yapılacak yarı-yapılandırılmış görüşme için aşağıdaki soru hazırlanmıştır:

- Uygulamakta olduğunuz proje tabanlı öğrenme yaklaşımına ilişkin etkinliklerde proje alt grupları oluşturuldu. Gruplar kendi aralarında çalışmaya başladılar. Öğrenciler oluşturdukları bu gruplarda birlikte çalışma becerilerini yeterince sergileyebiliyorlar mı? Grup olarak işbirlikli çalışma becerileri gösterebiliyorlar mı?

Hazırlanan soruya ilişkin komite üyelerinden uzman kanısı alınarak 21.04.2014 tarihinde sınıf öğretmeni ile görüşme gerçekleştirilmiştir. Sınıf öğretmeni ile gerçekleştirilen yarı-yapılandırılmış görüşme sonrasında şu sonuçlara ulaşılmıştır:

Yapılan görüşmede sınıf öğretmeni öğrencilerinin işbirlikli çalışma becerilerine ilişkin görüşlerini şu şekilde ifade belirtmiştir:

“Öğrencilerimin hepsi olmasa da pek çoğunun birlikte çalışabildiğini düşünüyorum. Bazı gruplar henüz tam olarak birlikte hareket edemiyor tabii. Bunun da farklı nedenleri var. Mesela anlatım grubunda iki baskın öğrenci var ve kendi dedikleri olsun istiyorlar. Şiir grubundaki bir öğrencim diğerlerine göre biraz daha geri planda kalıyor. Onlar kadar girişken değil. Biraz çekiniyor. O öğrencim normal zamanlarda da öyle ama. Sınıfta normal ders işlerken de aynı. Aslında birkaç öğrenci hariç hepsi konuşmayı, fikirlerini söylemeyi seviyorlar. Biraz da bundan kaynaklı. Çalışmalarında grupları tek tek kontrol ettiğimde şikâyetler oluyor. Ama ben birlikte yapmaları gerektiğini, sorunlarını kendi aralarında halletmeleri gerektiğini söylüyorum. Yani grupça oturup konuşmanız gerekir diyorum. Grupların sorunlarını böyle düşününce halledeceğine inanıyorum.”

Araştırmacının 2. eylem planına ilişkin olarak sınıf öğretmeni ile yapılan yarı-yapılandırılmış görüşme sonrasında öğretmenin;

- Proje alt gruplarında oluşan grup içi iletişim problemini öğrencilerin işbirlikli çalışma becerilerinden kaynaklanan bir sorun olmadığını düşündüğü,
- Grup içinde yaşanan sorunları çözmeye yönelik yaptığı uyarıların sorunların çözümünde yeterli olacağını düşündüğü ve
- Ayrıca bir eylem planı geliştirmeyi düşünmediği sonuçlarına ulaşılmıştır.

Yapılan yarı-yapılandırılmış görüşme sonucunda öğretmene proje tabanlı öğrenme yaklaşımında öğrencilerin edinmesi gereken en önemli becerilerden birinin işbirlikli- takım çalışması becerisi olduğu, bu becerinin sergilenememesinin sadece bir ya da birkaç öğrenciyi değil bütün öğrencilerin çalışmalarını etkileyebileceği ve çalışma planlarında bir aksaklığa neden olabileceği hatırlatılmıştır. Geçerlik komitesi toplantısında belirlendiği gibi araştırmacı tarafından öğretmene; öğrencilerin işbirlikli öğrenme becerisi, grup bilinci ve dinamiğini geliştirici iletişim, uyum, güven etkinlikleri ve örnek oyunlar hakkında bilgi verilmiştir.

Sınıf Öğretmeninin Eylem Planı

Yarı-yapılandırılmış görüşme ve eğitimden sonra sınıf öğretmeni tarafından eylem planı;

- Öğrencilerin, grup bilinci ve dinamiği oluşturmalarında etkili olabilecek uyum, iletişim ve güven etkinlikleri yaptırılması ve
- Öğrencilerin grup çalışmalarını ortaya koydukları dosyaların incelenerek iş bölümü, rol tanımları ve çalışma takvimlerine yönelik bir kez daha bilgilendirme yapılması olarak belirlenmiştir.

Öğretmenin eylem planını belirlemesinden sonra proje tabanlı öğrenme etkinliklerinin uygulanmasına ve araştırmacı tarafından gözlemine devam edilmiştir.

22.04.2014 tarihinde gerçekleştirilen Türkçe derslerinde sınıf öğretmeni tarafından belirlendiği eylem planı gereğince öncelikle okul bahçesinde öğrencilere grup içi iletişim, uyum ve güven etkinlikleri yaptırılmıştır. Daha sonra ise grupla birlikte, takım çalışmasının birlikte iş yapmanın önemi vurgulanmış, bir grubun başarılı olması için o grupta yer alan bütün bireylerin çalışmaya katkı sunmalarının öneminden bahsedilmiştir. Etkinlikler sonucunda ayrıca öğrencilerin de duygu ve düşünceleri öğretmen tarafından alınmıştır. Bu konuda öğretmen ile öğrenciler arasında geçen konuşma ve öğretmenin açıklamaları şöyledir:

- Öğrt.: Evet, çocuklar neler yaptık bu oyunlarda. Siz neler gördünüz?
- Alp: Öğretmenim ben tek başımıza yapamadığımız şeyleri hep birlikte yaptığımızı gördüm.
- Öğrt.: Evet, biraz daha açalım bu konuyu. Mesela yaptığımız etkinlikten yola çıkalım. Ne yaptık? Önce bir uzun sopayı tek parmağımızla belli bir mesafeye taşımaya çalıştık.
- Bilal: Evet ama yapamadık. Hep düştü.
- Öğrt.: Neden düştü?
- Osman: Ağırdu öğretmenim. Tek parmakla taşımak çok zor. Benim parmağım çok acıdı.
- Öğrt.: Peki sonra ne oldu?
- Aslı: Sonra gruptaki herkes parmağını uzatınca daha rahat taşındı.
- Öğrt.: Ama yine de dengede tutmakta zorlanan gruplar gördüm ben. Öyle değil mi ziraat grubu? Neden acaba?
- Serhat: Çünkü hepimiz belli bir yerden tuttuk. Bir de ne tarafa gideceğimizi birbirimize söylemedik. Öyle olunca düştü.
- Öğrt.: Peki bu yaptığımız eğlenceli çalışmayı bir de proje çalışmamız yönünden düşünsek. Acaba benzer yönleri var diyebilir miyiz?
- Sude: Var öğretmenim. Çünkü onda da hep birlikte yani tek değil de grup arkadaşlarımızla birlikte çalışıyoruz.
- Öğrt.: O zaman grup çalışmaları nasıl olmalı? Bu küçük oyunda yaptıklarımızı düşünerek bir sayalım bakalım. Neler olmalı neler olmamalı? Kimler söyleyecek?
- Ali: Tek başımıza yapmakta zorlandığımız işleri birlikte daha kolay yapabiliriz.
- Buse: Paylaştıkça işler daha da kolaylaşır.
- Öğrt.: Evet söyledikleriniz doğru. Ama başka bir şey daha var. Mesela gruplardan birinde herkes sopanın altına parmağını koyduğu halde yine de hedefe ulaşmadan düşürdüler. Düşünün bakalım acaba niye?
- Pelin: Çünkü birbirlerine söylemediler?
- Öğrt.: Neyi?

- Pelin: Yani öğretmenim hepsi taşımaya çalıştı ama gidecekleri yönü söylemediler. Biri sağa çekti biri sola öyle olunca da sopa düştü.
- Öğrt.: Çocuklar bakın küçük bir oyundan ne dersler çıkardık. Ne kadar güzel değil mi? Evet bir işi birlikte yapmak, sorumluluk almak işimizi kolaylaştırır. Ama o işi birlikte yaparken diğerlerine haber vermezsek, birbirimizi yönlendirmezsek yine yarı yolda kalabiliriz. O zaman grup içinde bir takım halinde çalışmak sadece işi paylaşmak demek değil. Hem herkesin işin altına elini koymasını hem de birbirini dinleyerek ve yönlendirerek aynı yöne gitmesi demek. Yoksa yine istediğimiz işi yapamaz yarı yolda kalırız. O zaman proje çalışmalarında da buna dikkat etmeliyiz öyle değil mi? Yapacaklarımızı gruptaki bütün arkadaşlarımızın gücü ve yeteneği doğrultusunda paylaşmalı fakat birbirimize haber vermeyi, sormayı fikirlerimizi dinlemeyi ihmal etmemeliyiz. İşte o zaman asıl grup olarak hareket edebiliriz.

İkinci derste ise proje tabanlı uygulama sürecinde çalışma planının ve takviminin nasıl oluşturulması gerektiği öğretmen tarafından bir kez daha anlatılmıştır. Bu anlatım tüm sınıfa yönelik gerçekleştirilmiş ve öğretmen tarafından bir uygulama gösterilerek öğrencilere rehberlik yapılmıştır. Ayrıca öğrencilerden bir kez daha grup olarak planlarını ve takvimlerini gözden geçirmeleri, rol tanımlarını ve sorumluluklarını belirlemeleri istenmiştir.



Fotoğraf 3.2. *Çalışma Takviminin Oluşturulmasına İlişkin Bilgilendirme*

Araştırmacı bu etkinliklerin öğrenciler tarafından heyecanla gerçekleştirildiğini, özellikle grup içi iletişimde sorun yaşayan grupların etkinliklerin başında da birlikte hareket etmekte zorlandıklarını gözlemlemiştir. Ancak öğretmen ve öğrenciler arasında geçen konuşmalar ve grup dinamiğine ilişkin öğretmen tarafından yapılan bilgilendirmelerden sonra, grup üyeleri arasında bir iletişim kurulmaya başlandığı ve öğrencilerin gruplarına ve diğer grup

üyelerine daha bağlı hareket ettikleri gözlemlenmiştir. Bu düşüncelerini araştırmacı, günlüğüne şu şekilde yansıtmıştır:

Bugün işlenen derste öğretmen eylem planına ilişkin öğrencilerine grupla çalışma becerilerine yönelik etkinlikler yaptırdı. Yapılan etkinliklerin öğretmenle yapılan görüşmenin ve eylem planının olumlu sonuçlarını ortaya koyduğunu düşünüyorum. Bu etkinlikler sonucunda hem öğretmenin hem de öğrencilerin var olan durumu ve nasıl olması gerektiğini daha iyi anladıklarını düşünüyorum. Öğrencilerin açıklamaları çok güzeldi. Umarım bu düşüncelerini grup içi çalışmalarına ve proje uygulamalarına da davranış olarak yansıtırlar. Etkinlikler sonundaki derste öğretmenin çalışma planı oluşturmaya yönelik uygulamalı anlatımı sanırım biraz daha etkili olacak. Öğrenciler artık daha bilgili. Bundan sonraki süreçte de öğretmenin biraz daha dikkatli gözlemler yaparak yaşanabilecek sorunları tespit edebilmesini ve hemen bir eylem planı geliştirmesini ümit ediyorum. (A.G. 22.04.2014).

3.1.3. Projenin Uygulanması

25.04.2014 tarihinde gerçekleştirilen derste öncelikle sınıf öğretmeni tarafından proje alt gruplarının çalışma dosyaları incelenmiştir. Öğretmenin her grubun çalışma dosyalarını incelemesi, çalışma planlarına, kaynaklarına ve çalışma takvimlerine ilişkin kontrolleri sırasında diğer gruplar tarafından kendi grup çalışmaları devam ettirilmiştir. Bu süreçte araştırmacı tarafından alt grupların önceki derslere göre birbirileri ile iletişim içinde ve karşılıklı diyaloglar kurarak çalıştıkları, grup içinde tartışmalar gerçekleştirdikleri ve yaptıkları bireysel çalışmaları grubun diğer üyelerine sundukları gözlemlenmiştir. Araştırmacı bu durumu günlüğüne şöyle yansıtmıştır:

Bugün işlenen derste proje alt grupları arasındaki iletişim problemlerinin oldukça azaldığını gördüm. Sanki daha önce hiç yaşanmamış gibi. Öğrenciler birlikte çalışabiliyorlar. Kendi grup çalışmalarına gerektiği gibi önem vermeye başladıklarını düşünüyorum. Öğretmenin uygulanan eylem planından sonra tekrar grup dosyalarını incelemesi ve ara kontrol yapması da öğrencilerin çalışmalarına daha fazla odaklanmalarında etkili sanırım. (A.G. 25.04.2014).

Dersin ilerleyen bölümlerinde bütün alt gruplar sınıftaki diğer gruplara bir kez daha çalışma planları ve gerçekleştirecekleri uygulamalar hakkında bilgiler vermiştir. Bu süreçte öğretmen tarafından öğrencilere bir hatırlatmada bulunularak, alt grupların çalışmalarının büyük projenin bir parçası olduğu söylenmiş; hepsinin çalışmasının bütünü oluşturacağı belirtilmiştir. Öğretmen bir sonraki derste grupların ilerlemelerine ilişkin sınıfta bir sunum yapmaları gerektiğini belirterek, hazırlanmalarını istemiştir.

29.04.2014 tarihinde yapılan derste proje alt grupları planladıkları ve bu plan çerçevesinde yaptıkları çalışmaları, edindikleri bilgileri ve kaynakları sınıftaki diğer arkadaşlarına ve öğretmenlerine sunmuştur. Böylece bütün grupların araştırmaları sırasında edindikleri yeni bilgileri diğer arkadaşları ile paylaşması, alt grupların çalışmaları

doğrultusunda projenin bütününe ilişkin bilgi edinmesi ve çalışma planının gözden geçirmeleri sağlanmıştır. Alt grupların kendi çalışmalarına ilişkin yaptıkları açıklamalar aşağıda verilmiştir:

Şiir Grubu: Bu grupta yer alan öğrenciler öncelikle grubun çalışma planını ve grupta yer alan öğrencilerin görevlerini belirtmiş daha sonra ise şiir okuma becerileri üzerine yaptıkları araştırmaları arkadaşlarına sunmuştur. Araştırmalarını hangi kaynaklardan yaptıklarını açıklamışlardır. Bu sırada söz varlığını geliştirme çalışmaları içinde öğrendikleri yeni kelimeleri belirtmişlerdir. Grup üyeleri; tema olarak belirlenen “Doğa Sevgisi” ile ilgili buldukları şiirleri ve grup üyelerinin kendileri tarafından yazılan şiirleri de sınıfa sunarak diğer grup üyelerinden şiir yazarak katkıda bulunmak isteyen öğrencilerin şiirlerini kendilerine sunabileceğini belirtmişlerdir. Öğrenciler okumayı planladıkları şiirleri paylaştıklarını belirterek her grup üyesinin mutlaka bir görevi olduğunu söylemişlerdir. Öğrencilerin şiirlerini sunmaları sırasında sınıf öğretmeni tarafından okuma becerilerinden “Okuduğu kelimeleri doğru telaffuz eder”, “Noktalama işaretlerine dikkat ederek okur” ve “Sesli okumada vurgu ve tonlamalara dikkat eder” kazanımlarına dikkat çekilerek bilgilendirme ve uyarılarda bulunulmuştur. Bu konuda öğretmen ile öğrenciler arasında geçen konuşma ve öğretmenin açıklamaları şöyledir:

- Öğrt.: Evet bazı şiirleri seçmişsiniz. Bizlere okudunuz. Ancak şiir okurken dikkat etmemiz gereken önemli bazı hususlar vardı. Öyle değil mi?
Serhat: Sesimizin tonuna dikkat etmeliyiz.
- Öğrt.: Başka neler. Mesela ben bir örnek vereyim. Şiirdeki duyguyu dinleyiciye geçirmeniz gerekir. Bunun için de sesimizin tonuna dikkat etmenin yanında vurguya da dikkat edeceğiz.
- Pelin: Öğretmenim şiir okurken şiire canlılık katmak çok önemlidir. Şiirin tam olarak ifade etmek istediğini gösterir. Düz okumamak gerekir.
Şamil: Asık suratlı olmamak gerekir.
- Kayra: Öğretmenim arkadaşlar mesela okurken ellerini kollarını da hareket ettirseler.
- Öğrt.: Evet, vücudumuzu da kullanacağız. Jest ve mimiklerimizden duygu anlaşılacak.
- Mehlika: Öğretmenim henüz o kadar çalışmadık. Sadece şiirleri seçtik ve ezberledik.
- Öğrt.: Evet, şiiri ezberlemek kadar bu saydıklarımız da son derece önemli. Bir de kelimeleri doğru söylemek yani telaffuz etmek çok önemli. Olmazsa olmaz. Kelimeleri yanlış söylersek bir anlamı olmaz. Ben sizler şiirlerinizi okurken bazı arkadaşlarınızın yanlış telaffuzlarını yakaladım mesela. Bunları sizlere söyleyeceğim. Düzeltmeniz gerekiyor. Bu bilgiler ışığı altında çalışmalarınızı sürdürün. Daha sonra tekrar çalışmalarınızı dinleyelim.

Anlatım Grubu: Bu grupta yer alan öğrenciler de çalışmalarına ilişkin bilgilendirme yaparken öncelikle çalışma planlarını ve bu plan dahilinde grupta yer alan öğrencilerin sorumluluklarını açıklamıştır. Öğrenciler proje çalışmalarının başladığı zaman yaptıkları plandan vazgeçerek, farklı bir sunum yapmaya karar verdiklerini belirtmiştir. Grup üyeleri projenin sunumunda kendileri tarafından anlatılmak üzere bir proje hazırlama öyküsü yazmaya

karar verdiklerini söylemiştir. Amaçlarını; projenin ardından yapılacak sunumda dinleyicilere projeyi nasıl hazırladıklarını, hangi aşamalardan geçtiklerini, neler öğrendiklerini açıklamak olarak belirtmişlerdir. Aynı zamanda projenin sunumu için bir davetiye hazırlama düşünceleri de olduğunu açıklamışlardır. Bu grup çalışmalarını açıkladıktan sonra planları öğretmen tarafından sınıftaki diğer öğrencilerin görüşlerine sunulmuş ve grubun çalışma planı onaylanmıştır. Daha sonra öğretmen tarafından bu grubun çalışma planının gerçekleştirilebilmesi için diğer gruplarla işbirliği içinde çalışmaları ve diğer grupların çalışmalarına ilişkin bilgilerinin olması gerektiği vurgulanmıştır. Gruba ayrıca yaptıkları plana göre yazacakları metinde yazma becerilerinden *“Olayları oluş sırasına göre yazar”*, *“Açıklayıcı ve bilgilendirici yazılar yazar”*, *“Mantıksal bütünlük içinde yazar”*, *“İzlenim ve deneyimlerine dayalı yazılar yazar”* ve *“Günlük ve davetiye yazar”* kazanımlarına ilişkin bilgiler verilerek bu yönde yeniden araştırmalar yapıp yazma çalışmalarına başlamaları söylenmiştir. Bu konuda öğretmen ile öğrenciler arasında geçen konuşma ve öğretmenin açıklamaları şöyledir:

- Öğrt.: Siz şu anda belirlediğiniz görevle aslında çok önemli bir görev üstlendiniz. Nedir? Yaptığımız bütün çalışmalarımızı ve amacımızı açıklayacak, anlatacaksınız. Bunu kendi cümlelerinizle, kendi gözlerinizden gördüğünüz gibi ve deneyimlerinizi aktararak yapacaksınız. Bunu yaparken nelere dikkat etmeliyiz?
- Ali: Bilgiler yarım olmamalı.
- Öğrt.: Nasıl yani? Biraz daha açalım.
- Ali: Yani öğretmenim hani arkadaşlar bizim çalışmalarımızı bir de niye yaptığımızı anlatacaklar ya. En başından başlamaları gerekiyor. Niye proje yaptık, nasıl yaptık, çalışmalarımızı.
- Ulaş: Öğretmenim bu çalışmaları yaparken neler hissettiğimizi de anlatsınlar.
- Öğrt.: Siz çalışmanızı öyle seçtiniz ki hem açıklama yapacak hem de bilgilendirme yapacaksınız. O halde olayların oluş sırasına dikkat etmeniz gerekiyor. Metninizi öyle oluşturmalısınız ki bilgiler kopuk kopuk ve ders verir gibi olmasın. Kendi deneyimlerinizi aktarabilmelisiniz. Metniniz hem bütün olanları anlatmalı hem de sıkmamalı. Okuyan ya da dinleyenler sizin gözlerinizle görebilmeli. Davetiyeyi nasıl yapmayı düşünüyorsunuz?
- Alp: Henüz bir şey düşünmedik. Önce size fikrimizi söyledik.
- Öğrt.: O konuda da düşüncelerinizi netleştirin. Bu söylediklerimi de dikkate alarak çalışmalarını sürdürün.

Şarkı Grubu: Bu grupta yer alan öğrenciler de çalışmalarına ilişkin bilgilendirme yaparken öncelikle çalışma planlarını ve bu plan dahilinde grupta yer alan öğrencilerin sorumluluklarını açıklamıştır. Öğrenciler daha sonra belirlenen tema çerçevesinde yaptıkları araştırmaları anlatmış ve ulaştıkları kaynaklardan bahsetmiştir. Bu araştırmalar sırasında söz varlığını geliştirme çalışmaları içinde öğrendikleri yeni kelimeleri belirtmişlerdir. Bu grubun çalışmalarına ilişkin öğretmen ve öğrenciler arasında geçen konuşmalar şu şekilde olmuştur:

- Öğrt.: Evet çocuklar arkadaşlarınızın çalışmaları hakkında söylemek istediğiniz bir şeyler var mı? Önerileriniz?

- Eren: Öğretmenim bu gruptaki arkadaşlarımız da tıpkı şiir grubunda olduğu şarkılarını söylerken canlı olmalı.
- Öğrt.: Evet, duyguyu karşıdaki kişilere hissettirecek şekilde jest ve mimiklerinizi kullanmak önemli. Heykel gibi olmamalıyız. Ama şiir grubuna söylediğimiz gibi üzerinde önemle durduğumuz başka hangi davranışlara dikkat etmemiz gerekiyor? Yani bir şarkıyı söyleme becerisinden önce?
- Öğrenciler: -
- Öğrt.: Çocuklar unutmamanız gereken çok önemli bir nokta var. Bu durum bütün gruplar için geçerli. Evet, bir proje çalışmasında sizin grubunuz belirlediğimiz tema doğrultusunda şarkı söylüyor. Ama bu çalışmayı Türkçe dersinde yapıyoruz. O zaman önce Türkçe dersinde edineceğimiz bilgileri, becerileri göz önünde bulunduracağız. Çünkü bunlar hem diğer dersler hem de hayatımızın her aşamasında gerekli. Güzel şarkı söylemek için önce güzel konuşmamız gerekiyor. Bir şiirde, şarkıda geçen kelimenin anlamını doğru bilmeli, o kelimeyi doğru telaffuz etmeliyiz. Bir de burda bize araştırmalarınızda öğrendiğiniz kelimeleri aktarıyorsunuz. Bunlar güzel fakat bu öğrendiğimiz kelimeleri sadece burda değil günlük hayatımızda da kullanmalıyız.

Resim ve Kostüm Grubu: Bu grupta yer alan öğrenciler çalışma planı olarak doğa temasına uygun biçimde okulun bir duvarına resim yapmayı planladıklarını ve tiyatro grubunun belirleyeceği oyun çerçevesinde araştırmalar yaparak kostümleri hazırlayacaklarını belirtmişlerdir. Bu sırada araştırmaları sırasında söz varlığını geliştirme çalışmaları içinde öğrendikleri yeni kelimeleri sınıftaki diğer arkadaşları ile paylaşmış, resim yapma becerilerine ilişkin edindikleri bilgilerden hazırladıkları özetleri sunmuşlardır. Elde ettikleri bilgilerle dayanarak yapmayı planladıkları duvar resmi için bir kompozisyona ihtiyaç duyduklarını belirtmişlerdir. Bu konuda öğretmen ve grup üyeleri arasında geçen konuşmalar şu şekildedir:

- Ufuk: Öğretmenim resim yapma sürecinde neler yapılması gerekiyor resim nasıl yapılır diye yaptığımız araştırmalarda bir resme başlanmadan önce bir konu belirleyip kompozisyon oluşturulması gerektiğini gördük.
- Öğrt.: Çok güzel. Bunda bir sorun yok. Bizim konumuz belli.
- Buse: Ama öğretmenim bu kompozisyonu biz mi yazalım yoksa hepimiz mi?
- Öğrt.: Evet bu çalışmayı grup olarak siz yapacaksınız. Ancak tüm sınıfın projesinin bir parçası olacağına göre bütün sınıf yazsın. Bakalım nasıl bir şeyler çıkacak ortaya.
- Sude: Öğretmenim bir de kostüm işi var. Ama tiyatro grubunu bekliyoruz. Onların oyunu belli olmadan biz kostüm hazırlayamıyoruz.

Öğretmen ile resim ve kostüm grubu arasında geçen bu konuşmalardan sonra bütün sınıfın, hayallerindeki okul bahçesi için yapılacak duvar resmi için bir kompozisyon yazmasına karar verilmiştir. Kostümler için ise tiyatro grubundan çalışma planları ve belirledikleri oyun hakkında bilgi verilmesi istenmiştir.

Tiyatro Grubu: Tiyatro grubunda yer alan öğrenciler, sergileyecekleri oyunu şarkı grubunun çalışmaları sırasında ve şarkıların sözlerine göre belirleyeceklerini söylemiş ancak

grup üyelerinin rollerine ilişkin bir çalışma yapmadıklarını belirtmiştir. Bu konuda öğretmen ve grup üyeleri arasında geçen konuşmalar aşağıda verilmiştir:

- Öğrt.: Peki, siz grup olarak nasıl bir oyun sergileyeceksiniz.
Kayra: Öğretmenim işte şarkı grubu şarkılarını söylerken biz de hareketlerimizle birlikte bir oyun oynarız.
Öğrt.: Kimin ne yapacağı belli mi?
Grup: Hayır
Öğrt.: Yani hiç oyun belirlemeyip bir çalışma yapmadınız.
Grup: Hayır daha belirlemedik.
Öğrt.: O zaman siz biraz daha düşünün bakalım ne yapabiliriz diye. Ama unutmayın çalışma planınızı bir an önce netleştirmeniz lazım.

Ziraat Grubu: Bu grupta yer alan öğrenciler çalışma planı olarak doğa temasına uygun biçimde, okulun belirlenecek bir yerine bir bahçe oluşturmayı planladıklarını ve bunun için araştırmalara başladıklarını belirtmişlerdir. Bu sırada araştırmaları sırasında söz varlığını geliştirme çalışmaları içinde öğrendikleri kelimeleri (kroki, peyzaj, belleme, budama) sınıftaki diğer arkadaşları ile paylaşmışlardır. Ayrıca gruptaki öğrencilerden Yunus'un babasının ziraat mühendisi olduğunu ve bu konuda ondan destek almayı planladıklarını belirtmişlerdir. Bu konuda öğretmen ve grup üyeleri arasında şu konuşmalar geçmiştir:

- Öğrt.: Çocuklar son olarak sizin grubunuz kaldı. Neler yaptınız bu aşamaya kadar?
Serhat: Öğretmenim biz grupça okul bahçesinde hiç yeşil, çiçeklerin olduğu bir alan olmadığı için bir bahçe yapmaya, çiçek ve ağaç ekmeye karar verdik.
Öğrt.: Kimin ne yapacağı belli mi?
Osman: Öğretmenim Yunus'un babası ziraat mühendisi. Önce ondan biraz bilgi almayı düşünüyoruz. Biz de araştırmalar yaptık.
Öğrt.: Araştırma yapmanız, işi bilen kişilerden yani uzmanlardan fikir almayı düşünmeniz güzel. Ama biz bunları yapmayı düşünürken asıl öncelikle okul idaresinden izin almalıyız çocuklar. Resim grubu da öyle. Onlar duvara resim yapmayı siz de bir alanı tamamen yeşillendirip çiçek ve ağaç dikmeyi düşünüyorsunuz. İzin konusunda bir planınız çalışmanız var mı?
Yunus: Biz onu hiç düşünmedik öğretmenim. Nasıl yapacağımızı da bilmiyoruz.
Öğrt.: Yapmayı planladığınız bu çalışmalar için mutlaka izin almalısınız. Sizin çalışmanız da resim ve kostüm grubu gibi belki Türkçe dersinin dışına kayıyormuş gibi görünebilir ama siz bu çalışmaları yaparken Türkçe dersi ile ilgili ve bu derse ait becerilerinizi geliştirici etkinlikler yapıyorsunuz. Her iki grubunda öncelikle yapmak istedikleri çalışmalarla ilgili izin almaları gerekiyor. O halde öncelikle ne yapmanız lazım? İlgili kişilerle görüşme öyle değil mi? O zaman öncelikle yapmanız gereken görüşme için bir hazırlık. Bundan sonraki süreçte öncelikle buna hazırlık yapmalısınız. Bir araştırın bakalım görüşme nasıl yapılır? Nasıl bir hazırlık yapılması gerekir. Çalışmalarınızı yapın sonrasında sunduğunuz bilgilere ve yaptığınız hazırlıklara göre okulumuzun müdürü ile bir görüşme yapalım.

29.04.2014 tarihinde gerçekleştirilen derste bütün grupların çalışma planları, bu planlar çerçevesinde yaptıkları araştırmalar ve uygulamaları öğretmen ve sınıftaki diğer öğrencilere sunulmuştur. Ancak bu gruplardan tiyatro grubunun çalışma planının henüz hazır olmadığı ve beklenen ölçüde bir uygulama ortaya koymadığı görülmüştür. Bu durumu öğretmen ve araştırmacı günlüklerine şu şekilde yansıtmışlardır:

Bugün proje çalışmalarında öğrenciler çalışma planlarını ve araştırmalarını bizlere sundular. Öğrencilerimin çalışmaları ve planları ile gurur duydum. Resim grubu okulu resimlerle donatmayı düşünüyor. Şiir grubu şiirler yazıyor. Diğer grupta yer alan öğrencilerin de isteği olursa onların şiirleri de değerlendirilecek. Ziraat grubu beni çok şaşırttı. Şarkı grubunun çalışmalarını başarılı buldum. Anlatım grubunda eksiklikler vardı. Bunu tamamlamaları konusunda fikir birliğine varıldı. Öğrencilerimin kendilerine güveninin geldiğini görüyorum. Yarın daha iyi olacaklarını düşünüyorum. Sadece tiyatro grubunun çalışmaları geride kaldı. Onları da uyardım. Yarın daha iyi olacaklarını düşünüyorum. (Ö.G. 29.04.2014).

Bugün işlenen derste proje alt grupları çalışma planlarını ve yaptıkları araştırmaları sundular. Öğrencilerin proje tabanlı öğrenme yaklaşımını artık iyice öğrenmeye başladıklarını düşünüyorum. Sadece tiyatro grubunda bir sorun var. Grup henüz oyununu ve çalışma planını belirleyemedi. Bunun projenin sunumunu geciktirebileceğini ve diğer grupların çalışmalarını da etkileyebileceğini düşünüyorum. Öğretmen bugün onları dinledi ve ciddi sayılmayacak bir şekilde dikkatlerini çekmeye çalıştı. Ancak durumun ciddiyetinin farkında değil sanırım. Bir kez daha gözlem yapıp öğretmen düşünmezse bir eylem planı için daha müdahale etmem gerekecek sanırım. (A.G. 29.04.2014).

30.04.2014 tarihinde yapılan derste proje alt grupları sınıf içinde grup çalışmalarına devam etmiştir. Bu derste bir önceki gün öğretmen tarafından yapılan ara kontrolde çalışma planı ve bu plan çerçevesinde bir oyun ortaya koyamayan tiyatro grubunun çalışması bir kez daha öğretmen tarafından sorulmuştur. Ancak bu grupta yer alan öğrenciler bir kez daha bir oyunları olmadığını belirtmiş neden olarak ise “araştırmadık” ve “unuttuk” cevaplarını vermişlerdir. Öğretmen ise yine bir uyarıda bulunmuş ve grubun araştırma yapması gerektiğini belirtmiştir. Bu durumu öğretmen günlüğüne şu şekilde yansıtmıştır:

Öğrencilerime oyun buldunuz mu? Dedim fakat hiç parmak kalkmayınca sordum, neden bulamadınız mı? Sorusuna araştırmadık, unuttum gibi bahaneler sundular. Bulmaları konusunda biraz ipucu vererek uyardım. (Ö.G. 30.04.2014).

Araştırmacı ise tiyatro grubunun çalışmalarındaki bu probleme ilişkin düşünce ve duygularını şu şekilde yansıtmıştır:

Bugün yine tiyatro grubunda yer alan öğrenciler bir çalışma ortaya koyamadılar. Bir sorun var ve hemen çözülmesi gerekiyor. Öğretmen ise yine uyardı. Öğrencilerin neden bir çalışma gerçekleştiremediklerine ilişkin bir sorgulamaya gitmedi. Bu gruba ilişkin özel bir çalışma yapılması gerekiyor. Neden bir çalışma yapamıyorlar? Eksikleri ne? Öğretmen sadece uyarı ile devam ettiği için artık benim bir eylem planı hazırlamam gerekiyor. Çünkü öğretmen sorunun kaynağının ve ciddiyetinin farkında değil. (A.G. 30.04.2014).

02.05.2014 tarihinde toplanan geçerlik komitesi; Doç. Dr. Özler Çakır, Doç. Dr. Çiğdem Kılıç ve Doç. Dr. Işıl Tanrıseven'in katılımı ile gerçekleştirilmiştir. Geçerlik komitesinde bu tarihe kadar öğretmen ve öğrenciler tarafından gerçekleştirilen uygulamalara ilişkin kaydedilen video kayıtları incelenmiştir. Komite üyelerine proje alt grupları ve çalışmaları hakkında bilgiler verilerek araştırmacı tarafından belirlenen sorun gündeme getirilmiştir. Bu konu geçerlik komitesinde şu biçimde görüşülmüştür:

Yalçın İncik: Hocam uygulamalar proje tabanlı öğrenme yaklaşımının basamaklarına uygun biçimde gerçekleştiriliyor. Grupların bir tanesi hariç diğerleri çalışma planlarını oluşturdu. Araştırmalarını yapıyorlar. Öğretmen ve diğer arkadaşlarına çalışmalarını ve yapacaklarını sundular. Ancak bir grupta sorun var.

Çakır: Hangi grup?

Yalçın İncik: Tiyatro grubunda yer alan öğrenciler henüz neredeyse hiçbir şey yapmadı.

Tanrıseven: Bir tiyatro grubunda mı sıkıntı var? Başka? Anlatım grubunda da mı sıkıntı var? Diğer gruplarda sıkıntı yok. Peki, o zaman bu gruplarda belki şey olabilir mi çekingen öğrenciler. Öğrencileri tanımaya yönelik ekstra bir şey yapılabilir mi?

Yalçın İncik: Yok hocam. Aslında öğrenciler de tamamen istekli. Hepsi çok istekli. Diğer gruplar da çalışmalarında bir sorun yaşamıyorlar. Şu anda bir an önce çözülmesi gereken sorun tiyatro grubunda.

Kılıç: Peki öğretmen kendisi eylem planlarını kendisi geliştirebiliyor mu?

Yalçın İncik: Mesela?

Kılıç: Bir sorun görüyorsun sen. Öğrencilerde bir sorun var. Öğretmen bunu fark etmediği için dolayısıyla öğretmende de sorun var. Peki, öğretmen öğrencilerin bu sorunlarını

Yalçın İncik: Fark etmeyince eylem planı geliştirme ihtiyacı hissetmiyor.

Çakır: Hissetmiyor.

Yalçın İncik: Aslında grubun çalışmalarda geri kaldığının farkında. Ama bunu yine uyarılarla gidermeye ve düzeltmeye çalışıyor.

Kılıç: Evet. Ama şimdi sıkıntı olacak gibi. Şu an öğretmenin geliştireceği eylem planı önemli.

Çakır: Evet, ama öğretmen nasıl eylem planı geliştirecek? Bu önemli.

Kılıç: Sen farkına vardırıcaksın

Çakır: Sorunun farkına vardırıcı bir eylem planı geliştirirsek.

Tanrıseven: O da görüşmeyle ortaya çıkacak hocam.

Çakır: Mesela öğretmene şöyle bir şey önerebilir miyiz? Öğrencilerinizle tiyatro konusunda bir sohbet yaparak tiyatro konusunda ne biliyorlar ne bilmiyorlar. Tiyatro grubuyla bir tiyatro eseri nasıl sergilenir. Sahnedeler, izleyiciler gelecek bunun öncesinde yapılması gerekenler. Ondandan sonra yani tiyatro hakkında ne biliyorlar? Bunun bir hani sohbetini yaparak onların yapacağı iş konusunda hazır bulunuşlukları nedir ve neleri tamamlamaya ihtiyaçları var. Bu konuda bir sohbet yapıp bunu saptayabilir misiniz? Önerisinde bulunmak onların bilmediklerinin farkına vardırıcı bizim bir eylem planımız olabilir diye düşünüyorum. Dolayısıyla tiyatro grubunda sorun var yani.

Kılıç: Doğru hocam aynen çalışma takvimi iyi işlemiyor. Çünkü çocuklar yani tam olarak olaya hakim değiller, tiyatroyu tam bilmiyorlar.

Çakır: Çocuklar doğrudan son yapacakları işi ilk günden başlayarak her hafta denemeler yapıyorlar. Ama bizim Türkçe bakımından kazandırmak istediğimiz bu değil ki onlara. Diğer öğrenciler ne kazanıyorlarsa onlar da onları kazanacaklar.

Kılıç: Bir an önce geliştirmeleri değil tabii.

Çakır: Bence eylem planının bu olabilir Eylem.

Tanrıseven: Evet.

Kılıç: Bununla ilgili bir bilgi toplamaları gerekiyor değil mi hocam?

Çakır: Bir sohbet etseniz öğrencilerle şimdi ne kadar bunun sınırlı olduğunu görecek. O zaman sana diyecek ki bilmiyorlar ne yapalım? Bu grup nasıl çalışsın sorusunu sorabilir belki.

Çakır: Bu süreç içerisinde şöyle şeyler önerebiliriz; ilişkiler kurup mesela tiyatro grubuna ayrı bir saat verip ya da tüm sınıfı toplayıp bir gün bir derste güzel sanatlardan bir hocadan yardım isteyebiliriz.

Kılıç: Güzel olur.

Tanrıseven: Öğretmen de öğrenir, çocuklar da.

Çakır: Tamam. Aslında biz bir öğretmen eğitime yönelik eylem planları hazırlıyoruz. Yani eylem araştırması ne? Senin açıdan süre gelen eylem araştırması; öğretmenin yaşadığı sorunlar, bu sorunları bağlamında tespit edip bunlara yönelik çözüm planları ortaya koymak. Bunlar senin eylem planların. O zaman öğretmenin işte bu önerilerini sen geliştireceksin. Öğretmenin de öyle yapmasını sağlayacaksın. Senin eylem planının o noktada bu olacak. Anlatabildim mi? Sorun, ondan sonra çözüm.

Kılıç: Farkında olacak o da kendi yaşadığı sorunları çözmeye yönelik eylem planı geliştirecek.

Yalçın İncik: Evet hocam.

Çakır: Bunu öğrenciye nasıl söyleyeyimi de, nasıl davranayımı da senin önerilerin bazında o öğrenciye uygulayacak. Tamam mı?

Araştırmacının 3. Eylem Planı

Yapılan geçerlik komitesi toplantısı sonrasında araştırmacının eylem planı olarak;

- Sınıf öğretmeni ile proje alt gruplarından tiyatro grubunun çalışma planında yaşanan soruna yönelik bir görüşme yapılarak farkındalık oluşturulmasına ve
- Görüşme sonrasında öğretmene, Mersin Üniversitesi Güzel Sanatlar Fakültesi öğretim elemanlarından Öğrt. Gör. Cezmi Koca'nın öğrencilere tiyatro ve tiyatro sergileme konusunda bilgilendirme yapması için davet edilmesinin teklif edilmesine karar verilmiştir.

Geçerlik komitesinde alınan karar sonucunda 05.05.2014 tarihinde sınıf öğretmeni ile görüşme gerçekleştirilmiştir. Sınıf öğretmeni ile gerçekleştirilen görüşmede tiyatro grubunda yaşanan sorunun kaynaklarına ilişkin öğrencileriyle bir görüşme yapıp onların tiyatro, tiyatro sergileme, tiyatro eseri, tiyatro sergilemeden önce yapılması gereken hazırlıklara ilişkin bilgilerini alabileceği dile getirilmiştir.

Bu görüşme sonrasında, öğretmen bu tarihte gerçekleştirdiği derste tiyatro grubunda yer alan öğrenciler ile grup çalışmaları sırasında bir görüşme gerçekleştirmiştir. Bu görüşmede

öğrencilerin tiyatro, tiyatro eseri, sahne ve tiyatro oyunu sergilemeden önce yapılacak hazırlıklara ilişkin bilgilerini almıştır. Bu konuda öğretmen ve grup üyeleri arasında geçen konuşmalar şu şekildedir:

- Öğrt.: Çocuklar bütün gruplar neredeyse çalışmalarının tamamını planlayıp yarılabilirler. Siz daha önceki derslerde henüz bir şey bulamadığımızı söylediniz. Şimdi bir şey var mı bana sunacağınız?
- Grup: Yok öğretmenim.
- Öğrt.: Peki, o zaman biraz konuşalım bakalım. Siz ne yapmayı düşünüyorsunuz?
- Kayra: İşte doğa ile ilgili son gösteride biz de bir oyun oynayacağız.
- Öğrt.: Bir tiyatro sergilemeyi düşünüyorsunuz yani. Bu nedenle sizin grubunuz tiyatro grubu değil mi? Peki hangi bilgileri buldunuz? Mesela tiyatro nedir? Sahne nedir? Bir tiyatro eseri sahnelemek için neler yapılmalı bunları araştırdınız mı? Önce hangi hazırlıklar yapılmalı. Hazırlıkların bir sırası var mı?
- Ömer: Hayır öğretmenim.
- Öğrt.: O zaman siz şu anda ne yapıyorsunuz?
- Önder: Biz kendimiz bir tane oyun yazmaya çalışıyoruz. Ama her seferinde değişiyor. Bir türlü tam yazamadık. Karar veremiyoruz. Biraz araştırdık ama bizim konumuza tam uyanını bulamadık.

Tiyatro grubu ile yaptığı konuşmadan sonra sınıf öğretmeni, öğrencilerin; yapmayı planladıkları ve üstlendikleri görevler konusunda hazırlanmış olmalarının olmadığını, sahnede bir oyun sergileme ve bunun için hazırlık yapma konusunda bilgi eksikliklerinin olduğunu fark etmiştir. Öğretmen bu duruma ilişkin görüşlerini araştırmacıya şu şekilde belirtmiştir:

“Çocuklar ne yapacaklarını bilmiyorlar. En baştan başlamaları lazım. Bir oyun oynayacağız yani tiyatro yapacağız diyorlar ama hiç bilgileri yok. Benim onlara biraz yol göstermem gerekiyor. Yani daha önceki derslerde yaptığım uyarılardan farklı olmalı. Uyarımdım ama çocukların akli karışık belli. Yani hocam bir eylem planı yapmak lazım.”

Sınıf öğretmenin tiyatro grubu öğrencilerinin yaşadıkları soruna ilişkin farkındalık edinmesi ve bir eylem planı hazırlamayı düşündüğünü belirtmesinden sonra kendisine bu konuda uzman bir kişiden destek alınabileceği belirtilerek Mersin Üniv. Güzel Sanatlar Fakültesi Öğr. Gör. Cezmi Koca hakkında bilgi verilmiştir.

Sınıf Öğretmenin Eylem Planı

Tiyatro grubu ile yaptığı görüşme ve saptadığı sorundan sonra sınıf öğretmeni araştırmacının önerisi doğrultusunda eylem planı olarak öğrencilere tiyatro ve oyun sergileme konusunda bilgilendirmede bulunacak bir uzmandan destek almaya karar vermiştir. Bu konuda Öğr. Gör. Cezmi Koca ile görüşerek 06.05.2014 tarihinde yapılacak Türkçe dersine davet etmiştir.

Öğretmenin eylem planını belirlemesinden sonra proje tabanlı öğrenme etkinliklerinin uygulanmasına ve araştırmacı tarafından gözlemine devam edilmiştir.

06.05.2014 tarihinde gerçekleştirilen Türkçe derslerinde sınıf öğretmeni tarafından belirlenen eylem planı gereğince öncelikle Öğr. Gör. Cezmi Koca sınıfa gelerek tüm sınıfa iki ders boyunca tiyatro, oyun sergileme, rol oynama, oyun yazma, oyuna hazırlık, kostüm, sahne ve dekor yapma hakkında bilgiler vermiştir. Bu derslerde Öğr. Gör. Cezmi Koca tarafından öncelikle tiyatro grubuna odaklanılmış ve sorularına cevap verilerek rehberlik sağlanmış, sonrasında ise tüm sınıfa yönelik bilgilendirmelerde bulunulmuştur.



Fotoğraf 3.3. Öğr. Gör. Cezmi Koca'nın Tiyatro Hakkında Bilgilendirme Ziyareti

Bu derste yaşananları öğretmen ve araştırmacı, günlüklerine şu şekilde yansıtmışlardır:

Bugün Mersin Üniversitesi'nden Cezmi hoca sınıfımıza gelerek hem tiyatro grubuna hem de sınıftaki diğer öğrencilere bilgiler verdi. Çok güzel bir ders oldu. Sadece bu grup değil hepimiz bir şeyler öğrendik. Ama artık tiyatro grubundaki öğrencilerimin daha iyi çalışacağını ve görevlerini yerine getireceğini düşünüyorum. Akıllarında bir soru kalmadı

çünkü. Hepsinin cevabını aldılar. Biraz hız ve dikkatle güzel bir sonuç elde edeceğiz. (Ö.G. 06.04.2014).

Bugün geliştirdiğimiz eylem planı çerçevesinde Mersin Üniv. Güzel Sanatlar Fakültesi'nden Öğr. Gör. Cezmi Koca sınıfta öğrencilerle buluştu. Onlara tiyatro hakkında kısacık zamanda neredeyse A'dan Z'ye bütün bilgileri verdi. Öğrencilerin hem çok eğlendiklerini hem de özellikle tiyatro grubunda yer alan öğrencilerin neler yapmaları gerektiğine dair bilgilendiklerini gördüm. Aynı zamanda bir çalışma gerçekleştirirken uzman ve kaynak kişilerden bilgi ve destek almanın önemini de fark ettiklerini düşünüyorum. Bu buluşma herkes için çok faydalı oldu. (A.G. 06.04.2014).

07.05.2014 tarihinde gerçekleştirilen derslerde gruplar kendi çalışmalarına devam etmiştir. Bu tarihte resim ve ziraat gruplarında yer alan öğrenciler okul müdürü ile görüşmek için hazırladıkları görüşme içeriğini öğretmenlerine ve arkadaşlarına sunmuş ve gruplarını temsil edecek öğrencileri belirlemişlerdir. Aynı zamanda resim grubunda bulunan öğrencilerden Ufuk, yazılan kompozisyonları incelediklerini söyleyerek okul duvarına yapmak istedikleri resme ilişkin bir bilgilendirmede bulunmuş, yapılacak resim için gerekli olan bütün malzemelerin listesini çıkardıklarını ve bu konuda uzman olan babasından destek almak istediklerini belirtmiştir. Tiyatro grubu ise bir önceki gün yapılan bilgilendirmeden sonra kendi araştırmalarını yaptıklarını ve belirledikleri temaya ilişkin var olan çocuk oyunlarını incelediklerini birkaç örnek oyun seçtiklerini belirtmiştir.

08.05.2014 tarihinde gerçekleştirilen derste okul müdürü ile resim ve ziraat grubunda yer alan öğrenciler arasında bir görüşme gerçekleştirilmiştir. Okul müdürüne bu öğrenciler tarafından projeye ilişkin bilgilendirmede bulunulmuş ve okul duvarına resim yapmak, ağaç dikip çiçek ekmek ve çimlendirmek için izin alınmıştır. Okul müdürü, sınıf öğretmeni ve öğrenciler tarafından bahçe gezilerek kullanabilecek alan belirlenmiştir.



Fotoğraf 3.4. Okul Müdürü Tarafından Öğrencilere Resimlerini Yapması ve Bahçe Dizaynı Gerçekleştirmeleri için Verilen Alan

Ayrıca tiyatro grubu öğrencileri tarafından sınıfa, bulunan oyunlar hakkında bilgilendirmede bulunularak çalışma planı sunulmuştur. Öğrenciler bu oyunlardan bir tanesini seçtiklerini ancak oyunun sonunu kendi proje çalışmalarına bağlayacak şekilde kendilerinin yeniden yazacaklarını belirtmişlerdir. Şiir grubunda yer alan öğrenciler, diğer gruplarda yer alan öğrenciler tarafından yazılan ve kendilerine verilen şiirlerden seçilenleri okumuştur. Bu derste ayrıca çalışmaların yoğunlaşması uygulamaları gerçekleştirebilmek için sınıf öğretmeni tarafından proje çalışmalarının haftanın beş gününe çıkarılmasına karar verilmiştir. Araştırmacı bu çalışmaları günlüğüne şu şekilde yansıtmıştır:

Artık öğrenciler çalışmalarını belirledikleri planlara uygun ve sorunsuz bir şekilde gerçekleştirebiliyorlar. Çalışmanın başında yaşanan sorunların neredeyse hepsi geride kaldı. Öğretmenin de gözlemlerinde daha dikkatli olduğunu görüyorum. Özellikle tiyatro grubu sanki hiç sorun yaşamamış gibi Cezmi Hoca'dan sonra çalışmalarına dört elle sarıldı. Bugün okul müdürü tarafından öğrencilerin resimlerini yapıp ağaç ve çiçeklerini ekecekleri bir alan gösterildi. Bomboş olan bu alan bu çalışmalardan sonra nasıl olacak çok merak ediyorum. (A.G. 08.04.2014).

09.05.2014 tarihinde gerçekleştirilen derste ziraat grubunda yer alan öğrenciler okul bahçesinde planladıkları çalışmaları gerçekleştirebilmek için yapılması gereken işlemler hakkında sınıf öğretmeni ve diğer öğrencilere bilgiler vermiştir. Öğrenciler grup üyelerinden Yunus'un ziraat mühendisi olan babası ile yaptıkları görüşme sonrasında edindikleri bilgileri ve bu süreçte yapmayı planladıkları çalışmaları şu şekilde aktarmışlardır:

Yunus: Öğretmenim okul müdürümüz bize bahçe yapabilmemiz için bir alan gösterdi. Ama o alan şimdi çok taşlık ve üstünde beton var. Oraya çiçek ekmek ağaç dikmek için o betonun kırılması gerekiyordu.

Öğrt: Peki, ne yapmayı düşünüyorsunuz?

Serhat: Öğretmenim ziraat mühendisinden öğrendiğimize göre oraya toprak getirilmesi gerekiyor. Yoksa istediklerimizi yapamayız. Orada çiçek ve ağaç yetişmesi için uygun toprak getirilmeli.

Osman: Ordaki betonun da kazılması lazım.

Öğrt: Bu işlemler bizim boyumuzu aşacak türde öyle değil mi? Nasıl gerçekleştirebiliriz.

Yunus: Öğretmenim biz Mezitli Belediyesi'nden yardım istemeyi düşünüyoruz. Bu konuda görüşürsek bize yardım ederler diye düşünüyoruz.

Öğrt: Evet haklısınız. Belediyeden yardım isteyebiliriz. Peki, bu görüşme için hazırlık yaptınız mı?

Ali: Daha yapmadık öğretmenim. Önce size bilgi verelim dedik.

Öğrt: Bence söyledikleriniz ve planlamanız mantıklı. O halde yapacağımız ilk şey ne olacak? Diğer adımlarınız neler?

Serhat: Belediye başkanı ile görüşebiliriz.

Öğrt: Evet siz de ulaşmak istediğiniz bir kaynak için dışardan destek almak istiyorsunuz. Ama çocuklar bunun için öncelikle bir randevu almalıyız öyle değil mi?

Ömer: Evet öğretmenim.

Öğrt: O zaman siz randevuyu aldığınız zaman nasıl bir görüşme yapacağınıza ve neler anlatacağımıza,, kendinizi nasıl ifade edeceğinize, neler isteyeceğinize çalışmalısınız.

Ziraat grubunda yer alan öğrencilerin bilgilendirmeleri sonucunda sınıf öğretmeni Mezitli Belediyesi'nden randevu talebini kendisinin gerçekleştirebileceğini belirterek öğrencilere bu görüşme için nasıl hazırlık yapabilecekleri konusunda açıklamalar yapmıştır. Aynı derste, resim grubunda yer alan öğrenciler de okul duvarına yapılacak resim çalışması için malzemelerinin hazır olduğu ve bir sonraki günden itibaren çalışmalara başlayacakları bilgisini vermiştir. Tiyatro grubunda yer alan öğrenciler ise buldukları oyunu sahne ve kostüm hazırlıklarının gerçekleştirilebilmesi için resim ve kostüm grubu ile paylaştıklarını ve bu konuda kostüm grubu ile sınıf annesi Nimet Nar'dan destek almayı düşündüklerini belirtmişlerdir.

Dersin sonunda sınıf öğretmeni araştırmacıya öğrencilerin resim yapma ve tiyatro gösterisi için hazırlanacak kostümlerin sağlanmasında velilerden destek alma fikirlerini desteklediğini belirtmiştir. Öğretmen bu duruma ilişkin görüşlerini araştırmacıya şu şekilde belirtmiştir:

"Resim ve kostüm grubunda yer alan öğrenciler hem okul duvarına resim yapılması hem de tiyatro gösterisi için hazırlanacak kostümlerin sağlanmasında velilerden destek almak istiyorlar. Bence de bu kararları doğru. Çünkü diğer gruplarda bazı konularda uzman kişilerden destek aldılar. Görüşmeler yaptılar. Ben bu grubun bu isteğini de uzman kişilerle görüşüp kaynak kişilerden destek almak olarak görüyorum. Zaten proje tabanlı öğrenme de böyle bir şey. Bunu gerektiriyor. O zaman daha anlamlı oluyor."

Sınıf öğretmenin de bu görüşleri doğrultusunda resim ve kostüm grubunda yer alan öğrencilerin yapacakları resim ve hazırlayacakları kostümler için öğrenci velilerinden destek almalarına karar verilmiştir.

12.05.2014 tarihinde gerçekleştirilen derste proje alt grupları çalışmalarına devam etmiştir. Şiir ve şarkı grubu çalışmalarında geldikleri son noktalar hakkında bilgi vermiştir. Daha sonra sınıf öğretmeni ziraat grubunda yer alan öğrencilere belediye başkanı ile yapmayı planladıkları görüşme için randevu talep ettiğini ve bir sonraki gün 13.05.2014 tarihinde belediye binasında görüşecekleri bilgisini vermiştir. Bu bilgilendirme ile birlikte ziraat grubunda yer alan öğrenciler görüşme için yaptıkları hazırlıkları öğretmenlerine sunmuştur. Öğretmen grup öğrencileri arasında geçen konuşmalar şöyledir:

- Yunus: Öğretmenim okul müdürümüz bize bahçe yapabilmemiz için bir alan gösterdi. Ama o alan şimdi çok taşlık ve üstünde beton var. Oraya çiçek ekmek ağaç dikmek için o betonun kırılması gerekiyormuş.
Öğrt: Peki, ne yapmayı düşünüyorsunuz?
Serhat: Öğretmenim ziraat mühendisinden öğrendiğimize göre oraya toprak getirilmesi gerekiyor. Yoksa istediklerimizi yapamayız. Orada çiçek ve ağaç yetişmesi için uygun toprak getirilmeli.
Osman: Ordaki betonun da kazılması lazım.
Öğrt.: Bu işlemler bizim boyumuzu aşacak türde öyle değil mi? Nasıl gerçekleştirebiliriz.
Yunus: Öğretmenim biz Mezitli Belediyesi'nden yardım istemeyi düşünüyoruz. Bu konuda görüşürsek bize yardım ederler diye düşünüyoruz.

- Öğrt: Evet haklısınız. Belediyeden yardım isteyebiliriz. Peki, bu görüşme için hazırlık yaptınız mı?
- Ali: Daha yapmadık öğretmenim. Önce size bilgi verelim dedik.
- Öğrt: Bence söyledikleriniz ve planlamanız mantıklı. O halde yapacağınız ilk şey ne olacak? Diğer adımlarınız neler?
- Serhat: Belediye başkanı ile görüşebiliriz.
- Öğrt: Evet siz de ulaşmak istediğiniz bir kaynak için dışardan destek almak istiyorsunuz. Ama çocuklar bunun için öncelikle bir randevu almalıyız öyle değil mi?
- Ömer: Evet öğretmenim.
- Öğrt: O zaman siz randevuyu aldığınız zaman nasıl bir görüşme yapacağınıza ve neler anlatacağınıza,, kendinizi nasıl ifade edeceğinize, neler isteyeceğinize çalışmalısınız.

Öğretmen ve öğrenciler arasında geçen bu konuşmalardan sonra grup sözcüsü olarak Serhat seçilmiştir. Öğrenciler ayrıca görüşme sırasında yapacakları konuşma için bir metin hazırlayarak son bir kontrol için öğretmene sunmuştur.

Sayın Belediye Başkanı

Biz Muhittin Devlet İlkokulu 4-C sınıfı öğrencileriyiz. Öncelikle başkanlığınıza kutluymuz. Biz sınıflımızda üniversiteden gelen Eylem öğretmen ve Erdal öğretmenimizle bir proje yapıyoruz. Projemizin adı Türkçemizi yeşillendirelim. Bizim grubumuz ziraat grubu. Biz bu projede okulumuzda bir bahçe yapmak istiyoruz. Ama bunu yapmak bizim için zor. Sizden yardım istiyoruz. Bahçe yapmak için toprağın karıştırılması, ağaç, çiçek ve tohum gibi şeylere ihtiyacımız var. Bunun için sizden yardım istiyoruz. Teşekkür ederiz.

Şekil 3.1. Ziraat Grubunun Hazırladığı Konuşma Metni

Bu derste ayrıca tiyatro grubu belirledikleri oyun için rol dağılımını gerçekleştirerek çalışmalarına başladığını belirtmiştir.

13.05.2014 tarihinde ziraat grubunda yer alan öğrenciler ve sınıf öğretmeni Mezitli Belediye Başkanı Neşet Tarhan ile bir görüşme gerçekleştirmiştir. Bu görüşmeye ziraat grubu öğrencileri ve sınıf öğretmeni ile araştırmacı katılmıştır.



Fotoğraf 3.5. Ziraat Grubunun Mezitli Belediyesini Ziyareti

Görüşmede bir önceki gün belirlendiği gibi grup öğrencilerinden Serhat kendilerini tanıtmış, yapmakta oldukları projeden bahsederek belediyeden gerçekleştirmek istedikleri uygulamalar için destek istemiştir.



Fotoğraf 3.6. *Mezitli Belediye Başkanı Neşet Tarhan ile Ziraat Grubunun Görüşmesi*

Yapılan görüşme sonrasında Tarhan, öğrencileri uygulamakta oldukları projeden dolayı kutlayarak ihtiyaçları doğrultusunda her türlü desteğin sağlanacağını belirtmiştir. Öğrenciler daha sonra belediye bünyesinde bulunan park ve bahçeler müdürlüğünde bir görüşme gerçekleştirmiş ve destek taleplerini ve ihtiyaçlarını bir kez de burada dile getirmişlerdir. Bu görüşmeden sonra okul bahçesinin düzenlenmesi, toprak getirilmesi ve çiçek ve ağaçların seçimi ve dikimi için bir çalışma takvimi oluşturulmuştur. Öğretmen ve araştırmacı öğrencilerin yaptıkları bu görüşmelere ilişkin düşünce ve duygularını günlüklerine şu şekilde yansıtmıştır:

Bugün ziraat grubunda olan öğrencilerimle Mezitli Belediye Başkanı sayın Neşet Tarhan'ı ziyarete gittik. Öğrencilerimle birlikte yapmakta olduğumuz proje için destek istedik. Öğrencilerimle bir gün önce görüşme için hazırlık yapmış neler konuşulacağını, nasıl davranmamız gerektiğini konuşmuştuk. Ama onlar da çok heyecanlıydı ben de. Sözcü olarak seçilen Serhat normalde çok konuşkan bir öğrenci değil. Ama ben bugün çok gurur duydum. Serhat sanki hep çok konuşkan, atılgan bir çocukmuş da ben fark etmemişim gibi hissettim. Öğrencilerimin hepsi kendilerini çok güzel ifade ettiler. Proje tabanlı öğrenme hem öğrencilerimin kendilerine olan güvenini getirdi hem de benim onları daha iyi tanımama sağladı sanırım. Hem yaptığımız çalışmayla hem de öğrencilerimle bir kez daha gurur duydum. Şimdi destekleri de aldık. Artık çocuklar gibi ben de daha da heyecanlanmaya başladım. Gittikçe sona doğru yaklaşıyoruz ve ben de onlar gibi sabırsızlanıyorum. (Ö.G. 13.04.2014).

Bugün sınıf öğretmenini Erdal Bey ve ziraat grubu öğrencileri Mezitli Belediye Başkanı Neşet Tarhan'ı ziyaret ettiler. Görüşmek için beklerken son derece heyecanlı görünüyorlardı. Sözcü olarak seçilen Serhat elinde hazırladığı metinle bekledi ve görüşmeye girinceye kadar kontrol edip tekrar tekrar okudu. Onlar için olduğu kadar benim için de çok heyecanlı bir gün oldu. Ancak öğrencilerin görüşme sırasındaki davranışları, Serhat'ın kendilerini tanıtmaları, projeleri hakkında bilgi vermeleri hepsinde gerçekten çok başarılı oldular. Hem dinlediler hem konuştular hem de notlar aldılar. Bu deneyim öğrencilerin dil

becerilerine gerçekten katkı sundu. Ancak bunun yanında kendine güven ve iletişim kurma gibi beceriler için de çok etkili oldu. (A.G. 13.04.2014).

Ziraat grubunda yer alan öğrencilerin bu çalışmaları ile birlikte proje alt grupları projeyi uygulama aşamasında gerçekleştirmeleri gereken bilgileri toplama, analiz ve organize etme, kaynak kişilerle görüşme işlemlerini gerçekleştirerek bir sonraki basamak olan sunuyu planlama aşamasına geçmişlerdir.

3.1.4.Sunuyu Planlama

13.05.2014 tarihinde gerçekleştirilen derste aynı zamanda resim grubunda yer alan öğrenciler bahçede kendileri için ayrılan bölümde resim çalışmalarına öğrenci velisi A. Nar rehberliğinde başlamıştır.



Fotoğraf 3.7. Resim Grubunun Çalışmaları

14.05.2014 tarihinde gerçekleştirilen derste ziraat grubu, sınıfta bulunan diğer arkadaşlarına bir önceki gün Mezitli Belediye Başkanı Neşet Tarhan ile yapılan görüşme hakkında bilgi vermiştir. Bu görüşmenin ayrıntılarını ve sağlanacak desteği arkadaşlarına anlatan öğrenciler okul bahçesinde resim grubunun duvar resmini bitirmesinden sonra bahçe tasarımının gerçekleştirileceğini belirtmiştir. Diğer alt gruplarda yer alan öğrenciler ise kendi grup çalışmalarına devam etmiştir. Tiyatro grubunda yer alan öğrenciler oluşturdukları oyun metni gereğince aldıkları rollere ilişkin çalışmalarını devam ettirmiş, ziraat, şiir ve şarkı gruplarında yer alan öğrenciler çalışma dosyalarını düzenlerken anlatım grubunda yer alan öğrenciler ise metinlerini yazma işlemini sürdürmüşlerdir. Resim grubunda yer alan öğrencilerden bir kısmı bahçedeki çalışmalarını gerçekleştirirken bir kısmı ise tiyatro grubu ile görüşerek kostümlere ilişkin bilgileri kararlaştırmıştır.



Fotoğraf 3.8. Resim Grubunun Çalışmaları-2

15.05.2014 tarihinde gerçekleştirilen proje çalışmalarında tiyatro grubunda yer alan öğrenciler çalışmalarına devam ederken ziraat grubunda yer alan öğrenciler resim grubunun bahçedeki çalışmasının bitmesinden sonra kendi gruplarının bahçe düzenleme işlemlerinin başlayacağını belirtmiştir. Bu derste şiir grubunda yer alan öğrenciler proje sunumu için belirledikleri şiirleri bir kez daha öğretmenlerine ve diğer arkadaşlarına okumuştur. Ancak bu grupta yer alan öğrencilerden Mehlika ve Barış'ın ozon tabakası kelimesini kullanırken hata yaptıkları ve uyarılara rağmen düzeltmede sorun yaşadıkları gözlemlenmiştir. Şarkı grubunda yer alan öğrenciler ise “Kestane, Gürgen, Palamut” isimli çocuk şarkısının ezgisinde sorun yaşamışlardır. Sınıf öğretmeni bu sorunu ortadan kaldırmak için bu şarkıyı bilgisayardan öğrencilere dinleterek bir kez daha çalışabileceklerini söylemiştir. Bu derse ilişkin görüşlerini araştırmacı günlüğüne şu şekilde yansıtmıştır:

Öğrenciler projenin sunumu için belirlenen gün geldikçe çalışmalarını hızlandırmaya başladılar. Ürünler ortaya konmaya ve daha görünür hale gelmeye başladıkça daha da heyecanlandıklarını görebiliyorum. Grupların çalışmalarının birbirine bağlı olması hepsini daha hızlı çalışmak ve görevlerini yerine getirmek için motive ediyor. Sorumluluk duygusunu hissettiklerini görebiliyorum. Ancak bugün yapılan derste şiir ve şarkı gruplarının sunumlarındaki bazı sorunların daha da gün yüzüne çıktığını gördüm. Şiir grubunda yer alan birkaç öğrencide telaffuz ve tonlama hatası var. Mehlika ve Barış “ozon tabakası” kelimesini ısrarla “ozan tabakası” olarak söylüyorlar. Öğretmen dikkat ederek uyardı. Ancak yanlış öğrenmeler yerleştiği için düzeltmek zor olacak sanırım. Şarkı grubunda da grubun kendisinin de farkında olduğu bazı sorunlar var. Öğrenciler şarkıların nakaratlarının kaç kez tekrarlanacağı konusunda ve “Kestane, Gürgen, Palamut” şarkısının ezgisinde şaşırıyorlar. Öğretmen şarkının ezgisinde yaşanan soruna ilişkin rehberlik yaptı ancak dikkat edilerek üzerinde daha çok durulması gerektiğini düşünüyorum. Sanırım bu gruplar için de acil bir eylem planı geliştirilmesi gerekecek. (A.G. 15.05.2014).

16.05.2014 tarihinde gerçekleştirilen proje çalışmalarında tiyatro grubunda yer alan öğrenciler sergileyecekleri oyuna ilişkin çalışmalarını sınıf öğretmeni ve arkadaşlarına sunarak oyun metninin son hali ve rolleri hakkında geri bildirim almıştır. Anlatım grubunda yer alan öğrenciler ise proje sunumu için hazırlayacakları davetiye için getirdikleri davetiye örneklerini inceleyerek bir davet metni yazma çalışması gerçekleştirmiştir. Resim grubu, bahçe duvarına resim yapma çalışmalarını sürdürürken çalışmalarının hafta sonu da devam edeceğini ve bir sonraki hafta başında ziraat grubunun bu alandaki çalışmalarının başlayabileceğini belirtmişlerdir. Sınıf öğretmeni, araştırmacıya şiir ve şarkı grubunda yer alan öğrencilerin çalışma planlarına uygun olarak kendi alt gruplarının üstlendiği görevleri yerine getirdiğini ancak bu grupların çalışmalarına destek olması ve öneriler getirmesi için Edebiyat ve Müzik öğretmenlerinden uzman olarak destek almak istediğini bu yönde bir eylem planı geliştirmek istediğini belirtmiştir. Öğretmenin bu konudaki düşünceleri şöyledir:

“Şiir grubunda yer alan öğrenciler çalışmalarını yaptılar. Araştırmalar yaptılar, şiirler buldular, şiir yazdılar. Bunları sınıfımızda okudular. Gerekli yerlerde ben ve diğer arkadaşları düzeltmeler yaptık. Ancak hala bazı kelimelerin telaffuzunda sıkıntı yaşayan, düzeltemeyen öğrenciler var. Mesela Mehlika. Bu öğrencimin annesi Edebiyat öğretmeni biliyorum evde de çalışıyor ama hala bir iki kelimedede sorun var. Ben de bu konuda okulumuz Türkçe öğretmeninden destek almak istiyorum. Çünkü çocuklar başka bir öğretmenden yapacakları işle ilgili destek alırlarsa daha iyi olabilir. Resim grubunda öyle oldu. Tiyatro grubundaki sorun da işin uzmanından destek alınca, bilgi alınca düzeldi. Diğer gruplar da ihtiyaç duyduklarında yardım alıyorlar. Kostümler için mesela yine öyle. Ben de o halde bu sorun için yine bir uzmandan yardım alayım, bir eylem planı yapayım diye düşünüyorum. Şarkı grubu da gayet iyi. Çocuklar çalışıyorlar. Ama dediğim gibi destek almak, bu işi en iyi bilen uygulayan uzmanlara sormak daha da iyi yapmamızı sağlayacak diye düşünüyorum.”

Öğretmen, şiir ve şarkı grubunda yer alan öğrencilerin sesletim sorunları olduğunu dile getirmiştir. Öğretmenin tespit ettiği bu sorunun çözümüne yönelik uygulamak istediği eylem planı araştırmacı tarafından uygun görülmüştür. Araştırmacı, bu derse ilişkin görüşlerini günlüğüne şu şekilde yansıtmıştır:

Öğrenciler tarafından gerçekleştirilen proje çalışmaları büyük bir hızla devam ediyor. Ancak öğretmen artık sorunları gözlemleri ile tespit edip çözüm için eylem planı oluşturmaya başladı. Bu durum eylem araştırmasına yönelik öğretmen eğitiminin başarılı olmaya başladığını gösteriyor. Öğretmen artık kendi sınıf içi uygulamalarında gözlem yapıyor, sorunları tespit edip çözüm için fikir üretiyor. Şiir ve şarkı grubunda yaşanan sorunlar için uygulamaya koyduğu eylem planlarının kısa sürede sorunu ortadan kaldıracığını düşünüyorum. (A.G. 16.05.2014).

Sınıf öğretmenin şiir ve şarkı grubundaki sorunları çözmek için belirlediği eylem planı 19.05.2014 tarihinde uygulanmaya başlanmıştır. Şiir grubunda yer alan öğrenciler proje çalışmalarını okul Edebiyat öğretmeni rehberliğinde yapmaya başlamıştır. Şarkı grubunda yer alan öğrenciler ise müzik öğretmeni rehberliğinde çalışmalarını tekrarlamıştır. Bu gruplarda yer

alan öğrencilerin çalışmaları okulun farklı sınıflarında ve diğer grupları etkilemeyecek biçimde birbirinden bağımsız olarak gerçekleştirilmiştir.

Söz konusu tarihte resim grubunda yer alan öğrenciler ise bahçe duvarına resim yapma işlemini tamamlayarak, bu alanı kendi çalışmalarını tamamlayabilmeleri için ziraat grubunda yer alan öğrencilere bırakmıştır.



Fotoğraf 3.9. Resim Grubunun Çalışmaları-3

21.05.2014 tarihinde gerçekleştirilen proje çalışmalarında şiir ve şarkı grubu kendilerine rehberlik yapan öğretmenler eşliğinde çalışmalarına devam ederken, tiyatro grubunda yer alan öğrenciler ise oyunlarının provasını gerçekleştirmiştir. Anlatım grubunda yer alan öğrenciler hazırladıkları davetiye metnini sınıf öğretmeni ve arkadaşlarına sunarak görüşlerini almıştır. Davetiyenin daha ilgi çekici olması için resim grubunun da görüşleri alınarak, metne projeyi hatırlatan bir resim konulmasına sınıfça karar verilmiştir. Bu tarihte gerçekleştirilen çalışmalarda ziraat grubunda yer alan öğrenciler Mezitli Belediyesi Park ve Bahçeler Müdürlüğü'nden gelen görevlilere okuldaki alanı göstererek, yapılacak işlemler hakkında bilgi vermiştir. Böylece öğrenci ve sınıf öğretmenin bilgilendirmesi ve gözetiminde, görevliler ilgili alanda çalışmalarına başlamıştır.



Fotoğraf 3.10. Ziraat Grubunun Bahçe Düzenleme Çalışmalarında Belediye Ekiplerinin Yardımı

21.05.2014 tarihinde toplanan geçerlik komitesi; Doç. Dr. Özler Çakır, Doç. Dr. Çiğdem Kılıç ve Doç. Dr. Işıl Tanrıseven'in katılımı ile gerçekleştirilmiştir. Geçerlik komitesinde bu tarihe kadar öğretmen ve öğrenciler tarafından gerçekleştirilen uygulamalara ilişkin kaydedilen video kayıtları incelenmiştir. Komite üyelerine bir önceki geçerlik komitesi sonrasında uygulanan eylem planları ve sonuçları, proje alt gruplarının çalışmaları ile şiir ve şarkı gruplarında yaşanan sorunlara ilişkin öğretmen tarafından uygulanan eylem planı hakkında bilgi verilerek, öğretmen ve öğrencilerin çalışmalarına ilişkin komite üyelerinin düşünceleri alınmıştır.

Çakır: Evet, şimdi bu geçerlik komitesinin amacı bu bir eylem araştırması olduğu için ve iç içe geçmiş bir eylem araştırması yani araştırmacının yaptığı eylem planları ve öğretmenin yaptığı eylem planları. Bizim buradaki amacımız da senin ortaya koyduğun eylem planlarının çalışıp çalışmadığını ve öğretmenin yaptığı eylem planlarının da çalışıp çalışmadığını belirlemek ve gerekirse onlara öneriler belirlemek. Bundan önceki görüşmelerimizde senin eylem

planın ortaya kondu ve dolayısıyla da öğretmen ona ilişkin kendi eylem planını uygulamaya koydu. Belli ki çalışmış o eylem planı. Bu doğrultuda da sorun çıkmadan yürüyor. Ama belirttiğin gibi bu uygulama sürecinde de farklı gruplarda farklı sorunlar oluşmuş. Ama görebildiğimiz kadarıyla öğretmen senin eylem planı yapmana gerek kalmadan kendi eylem planlarını kendisi yapıp uygulamaya koymaya başlamış. Bu eylem araştırmasının aslında bizim için önemli bir çıktısı. Yani öğretmen eğitiminde eylem araştırmasını burada birinci planda ele alıyoruz. Dolayısıyla öğretmen de artık kendisi eylem planları yapıp, uygulamaya koyup, sonuçlarını görüp, onun ardından çalışanları devam ettirip çalışmayanları... yani sana danışma gereği ne yapmıyor duymuyor.

Tanrıseven: Problem çözme yeteneği artmış.

Kılıç: Şimdi senin eylem planların için biz burada topluyoruz bir komite oluşturduk onun olabilirliği ile ilgili öneriler veriyoruz. Acaba öğretmenin geliştirdiği bu eylem planları ne kadar geçerli? Onun da sana danışması lazım. Onun da bir geçerlik komitesi olması lazım. Öğretmen de yılların verdiği deneyim ve tecrübe ile hareket ediyor tamam ama bir de o eylem planlarının geçerliğinin konuşulması lazım.

Çakır: Ama zaten herhalde sürekli görüşüyorlar.

Yalçın İncik: Hocam zaten plan şu şekilde yürüyor. Burası benim eylem planlarıma ilişkin geçerlik komitesi. Öğretmenin eylem planlarına ilişkin geçerlik komitesi uzman ben olduğum için benim. Öğretmen bütün her şeyi bana zaten söyleyerek ve benim bilgim dahilinde yapıyor. Şu ana kadar onun planladığı her şey yerindeydi ve gerekliydi. Zamanında da müdahaleydi.

Kılıç: Sana soruyor yani.

Yalçın İncik: Evet, evet sürekli iletişim halindeyiz. Yani benim bilgim dahilinde olmayan hiçbir çalışma yapılmıyor sınıfta şu anda. Hepsini gözlemliyorum.

Kılıç: Evet, olmalı çünkü bunlar.

Yalçın İncik: Evet, zaten ilk konuştuğumuz zaman da aslında bunu kararlaştırmıştık. Öğretmene eylem araştırması hakkında bilgi verirken de bu bilgiyi öğretmene vermiştim. Yani öğretmene sizin geçerlik komitesi toplantınız her ne kadar tek kişi olsam da siz ve benim aramda geçecek, benim geçerlik komitesi toplantım ise üniversitede hocalarım ile benim aramda geçecek diye söylemiştim. Bu nedenle de öğretmen sürekli beni bilgilendiriyor.

Kılıç: Güzel.

Çakır: Okul değişiyor aslında bu proje sayesinde. Öyle bir durum da var.

Tanrıseven: Bütün proje gruplarının hepsinde dinleme, konuşma, okuma, yazma var değil mi bütün bu beceriler?

Yalçın İncik: Var, hepsinde var. Mesela kompozisyon yazdılar. Birbirlerine grupça öğrendikleri metinler ya da araştırmaları anlattıkları için dinlemeye ilişkin çalışmalar yapmış oluyorlar. Sınıfa sunuyorlar yine. Şiir yazdılar mesela.

Tanrıseven: Tiyatro grubunu merak ettim ben.

Yalçın İncik: Tiyatro grubu da şöyle yapacak hocam. Doğa konulu çok güzel bir çocuk oyunu. Ama şöyle karar verdiler. Metnin sonunu kendi projelerine bağlayacaklar. İkinci sahnelerinin sonunda kendi sonlarını yazmış oluyorlar.

Tanrıseven: Tamam, iyi.

Yalçın İncik: Sizin olmadığınız komitede de bu konuşulmuş ve Türkçe dersi kazanımlarından farklı bir dersin kazanımlarına kayma gibi bir durum olabilir mi diye. Ama öğretmenle yaptığım görüşme ve uygulanan eylem planından sonra ve öğretmenin sürekli uyarı ve rehberliği ile birlikte dikkatli kontrolleri sonrasında bu dört dil becerisine gelişmeler ortaya kondu. Artık çalışmaların sonuna yaklaştıkça da daha net ortaya çıkmaya başladı. Öğrenciler zaten günlük yazıyorlar. Ziraat grubu örneğin, görüşmeler yaptılar. O görüşmeler öncesinde hangi soruları soracaklarını bir araya gelerek oluşturdular. Görüşme sonucunda neler konuşuldu onları raporlaştırdılar. Aynı zamanda anlatım grubu da davetiyeleri hazırlıyor. Ona yönelik bir çalışmaları var.

Çakır: O da tabii kazanımlara yönelik. Var zaten kazanımlarda davetiye hazırlama Türkçe kazanımları arasında.

Tanrıseven: Şey ne oldu peki? Gruplar arasındaki o sıkıntı çözüldü mü?

Yalçın İncik: Bir problem yok hocam. Problemin çözülmesinde oynanan oyunlar ortaya net bir şey koydu. Neden çünkü öğrencilere hadi biraz bahçede oyun oynayalımla çıkıldı. Öğrenciler zaten çok zekiler ve oyunların neden oynandığını hemen kendileri anlattılar. Dile getirdiler. Öğrenciler birbirlerini dinlemeyi öğrendiler. Oyunların yararı oldu.

Tanrıseven: Ellere sağlık.

Yalçın İncik: Teşekkür ediyorum katkılarınız için.

Çakır: Dolayısıyla tartışmak istediğin bir eylem planı yok şu aşamada.

Yalçın İncik: Yok.

Yapılan geçerlik komitesi toplantısında öğrencilerin proje tabanlı öğrenme sürecinde gerçekleştirdikleri çalışmaların planlanan düzeyde gerçekleştiği, öğretmenin sınıf içerisinde yaşanan sorunları belirleme, problemin çözümüne yönelik eylem planı geliştirme ve geliştirdiği eylem planını uygulama ve sonuçlarını değerlendirme becerilerini edinmeye başladığı görüşlerine ulaşılmıştır.

22.05.2014 tarihinde gerçekleştirilen proje çalışmalarında, proje alt gruplarından ziraat grubu bahçeye ekilecek çiçek ve dikilecek ağaçların seçimi için Mezitli Belediyesi Park ve Bahçeler Müdürlüğü'ne gitmiştir. Tiyatro grubunda yer alan öğrenciler oyunlarının provasını gerçekleştirirken şiir ve şarkı grubunda yer alan öğrenciler kendilerine rehberlik yapan Türkçe ve Müzik öğretmenleri eşliğinde çalışmalarını gerçekleştirmişlerdir. Bütün grupların çalışmalarını tamamlayıp sınıf ortamına dönmesi ile birlikte anlatım grubunda yer alan öğrenciler davetiye metni ve resim seçimine son şeklini verdiklerini belirterek metni son bir kez de sınıftaki arkadaşlarına ve öğretmenlerine okumuş ve onların da onaylarını almıştır. Bu grupta yer alan öğrenciler aynı zamanda davetiyelerin daha ilgi çekici olmasını istediklerini belirterek diğer gruplarda yer alan öğrencilerden davetiye zarflarının hazırlanmasında kendilerine destek olmalarını istemişlerdir. Bu konuda grup üyelerinden Pelin'in konuşmaları şöyledir:

Pelin: Öğretmenim biz davetiye metnini hazırladık. Arkadaşlarımıza ve size de okuduk. Hepiniz onayladınız. Ama biz bir de bu davetiyelere

güzel, dikkat çekici bir zarf hazırlamak biraz süslemek istiyoruz. Arkadaşlarımız da bu konuda bize yardımcı olabilirler. Biz düşündük, zarfları kurdele ve nazar boncukları ile süsleyebiliriz. Bir de herkes kendi ailesine vereceği davetiyeyi kendisi hazırlayabilir. Böyle daha güzel olur diye düşündük.

Anlatım grubunun bu düşüncesi sınıftaki diğer öğrenciler tarafından da güzel bir düşünce olarak kabul edilmiştir. Bu nedenle bir sonraki gün sınıftaki bütün öğrencilerin bu grubun önerdiği şekilde renkli kurdele ve nazar boncuğu getirerek kendi davetiyelerini hazırlamalarına karar verilmiştir.

23.05.2014 tarihinde gerçekleştirilen proje çalışmalarında ziraat grubu tarafından bir gün önce seçilen çiçek ve ağaçlar belediye görevlileri tarafından okula getirilmiş ve sınıftaki bütün öğrencilerin yardımıyla okul bahçesine ekilmiştir.



Fotoğraf 3.11. Ziraat Grubunun Bahçeye Ağaç Dikip Çiçek Ekme Çalışmaları

Öğrencilerin okul bahçesinde gerçekleştirdikleri bu işlemlerden sonra bütün öğrenciler sınıfa dönerek anlatım grubu tarafından hazırlanan ve çıktıları alınan davetiye metinlerinin zarfların içine yerleştirilmesi ve zarfların getirilen materyallerle süslenmesi işlemleri gerçekleştirilmiştir. Öğrencilerin her biri hazırladığı davetiye üzerine kendi anne ve babasının ismini yazarak davetiyeyi tamamlamıştır. Öğrencilerin bu çalışmalarına ilişkin duygularını araştırmacı günlüğüne şu şekilde yansıtmıştır:

Bugün öğrencilerin çalışmalarının sonuçlarını çok net biçimde gördüğümü düşünüyorum. Bu çalışma ile birlikte hem okulun çevresi değişti hem de öğrenciler. Bu çalışmaya başladığım öğrencilerle şu anki öğrenciler bambaşka. Birbirlerine fikirlerini söylüyor, öneriler getiriyor, dayanışma gösteriyorlar. Sınıf gözlemlerinde en çok eksikliğini gördüğüm dinleme becerisini edindiklerini görüyorum. Ben konuşmam diyen, çekingen davranan, sınıftan ve gruptan ayrı duran öğrenciler kendilerini çok güzel ifade etmeye başladılar. Sanki sınıftaki tüm öğrencileri tek bir bütün olmaya başladı. Bu değişimleri gördükçe çok mutlu oluyorum. Çünkü bunlar öğretmen eğitiminin de işe yaradığını ve olumlu sonuç verdiğinin somut kanıtları. (A.G. 23.04.2014).

Öğrencilerin davetiyeleri hazırlama işlemlerinin bitmesi ile birlikte sınıf öğretmeni tarafından şiir ve şarkı gruplarının çalışmaları bir kez daha kontrol edilmiştir. Öğrencilerin sundukları çalışmalar sonucunda şiir grubunda Mehlika ve Barış'ın sesletimde sorun yaşadıkları kelimeleri düzelttikleri, şarkı grubunda ise ezgisinde sorun yaşanan "Kestane, Gürgen Palamut" isimli şarkının öğrenciler tarafından doğru biçimde söylenerek nakarat bölümlerinin yanlışsız ve aynı sayıda tekrarlandığı görülmüştür. Bu grupların çalışmalarına ilişkin öğretmenin günlüğüne yansıttığı düşünceleri şöyledir:

Öğrencilerimin çalışmaları gayet iyi gidiyor. Neredeyse her şey hazır. Şiir ve şarkı grupları için uyguladığım eylem planı da işe yaradı. Bu gruplardaki sorunlar da ortadan kalktı. Şimdi gerçekten proje yaptığımızı anlıyorum. Önceki çalışmalarımızın bu şekilde olmaması beni hem üzüyor hem de bundan sonra gelecek öğrencilerimin daha şanslı olacağını düşünüyorum. Çünkü artık hem proje tabanlı öğrenmeyi daha iyi anladım hem de eylem araştırması yapmayı öğrendim diye düşünüyorum. (Ö.G. 23.04.2014).

Aynı zamanda tiyatro grubu ile resim ve kostüm grubu tiyatro oyunu sergilenirken kullanılacak dekorları kararlaştırarak öğretmenlerine bilgi vermişlerdir. Sahnede kullanılmak üzere resim grubu öğrencileri tarafından çiçek ve ağaç resimleri yapılmasına karar verilmiştir. Proje alt gruplarının çalışmalarını tamamlanması ile birlikte öğretmen tarafından öğrencilere; bütün gruplar çalışmalarını tamamladıkları için bir sonraki hafta boyunca okulun gösteri salonunda bir ders saati süresince prova yapılabileceği bilgisi verilmiştir.

26-30.05.2014 tarihleri arasında öğretmen kontrolünde proje alt grupları tarafından okulun gösteri salonunda proje çalışmalarının sunum provaları gerçekleştirilmiştir.

29.05.2014 tarihinde araştırmacının son geçerlik komitesi Doç. Dr. Özler Çakır, Doç. Dr. Çiğdem Kılıç ve Doç Dr. Işıl Tanrıseven'in katılımı ile gerçekleştirilmiştir. Geçerlik komitesinde

bu tarihe kadar öğretmen ve öğrenciler tarafından gerçekleştirilen uygulamalara ilişkin kaydedilen video kayıtları incelenmiştir. Komite üyelerine bir önceki geçerlik komitesi sonrasında proje alt gruplarının çalışmaları hakkında bilgi verilerek öğrenciler tarafından proje gösterisi için hazırlanan davetiyeler sunulmuştur. Geçerlik komitesi üyeleri öğretmen ve öğrenciler tarafından ortaya konan çalışma ve ürünleri başarılı bulduklarını belirtmiş ve komite üyelerinden Doç. Dr. Özler Çakır öğrencilerin proje sunumlarını izlemek için 31.05.2014 tarihinde Mezitli Muhittin Develi İlkokulu'na geleceği bilgisini vermiştir.

3.1.5. Sunu Yapma

"*Türkçemizi Yeşillendirelim*" başlıklı proje çalışmasının sunumu 31.05.2014 tarihinde Doç. Dr. Özler Çakır, okul idaresi, okulda bulunan diğer 4. sınıf öğretmenleri, öğrenci velileri ve araştırmacının içinde bulunduğu katılımcılara sunulmuştur. Okulun gösteri salonunda yapılan sunumdan önce katılımcılara okul bahçesinde yapılan resimler ve oluşturulan bahçe gezdirilerek öğrenciler tarafından bu çalışmalara ilişkin bilgiler verilmiştir. Gösteri salonunda yapılan sunum öncesinde sınıf öğretmeni ve müdür yetkili müdür yardımcısı tarafından bir konuşma yapılmıştır. Yaklaşık bir dönem boyunca sürdürülen proje tabanlı öğrenme yaklaşımı ve eylem araştırması çalışmalarına ilişkin düşüncelerini ve duygularını sınıf öğretmeni şu sözlerle dile getirmiştir:

"Bu yıl Eylem öğretmenim geldi. Türkçe dersinde bir çalışma yapalım dedi. Tabii bu çalışmanın ne olduğuna ilişkin bana orda kurs verdiler. Bilgi verdiler. Fakat içine girene kadar hiçbir şey bilmiyorsunuz. İçinde yoğrula yoğrula öğrendik. Bu öğrendiklerimiz gerçekten öğretmenlik açısından çok ama çok önemli. Çünkü şu ana kadar bazı şeyleri yapıyorduk ama bilinçsiz yapıyorduk. Yarım yarım eksik eksik yapıyorduk. Biliyorsunuz eksik olan hiçbir şey istediğiniz verimi elde ettiremez. Ama şimdi öğrendik artık. Yani ben de öğrendim çocuklarım da öğrendi. Ben ilerdeki gelecek öğrencilerime bunu aktaracağım. Hatta şu anda hayal kurdum ikinci sınıftan itibaren başlayacağım bazı şeylere. Bir proje getirip ortaya attık. Bunları kamera ile çektik. Fotoğraflarını çektik. Yani gitmediğimiz yer kalmadı. Belediye başkanları, idarecilerimiz sağ olsun bize destek gösterdiler. Öğretmen arkadaşlarımız destek gösterdiler. Yine üniversite hocalarımız bize gerekli yardımlarda bulundular ve bir etkinlik hazırladık. Çocuklarımızın bundan sonraki hayatlarında bu belki bir dönüm noktası olur. Hepinize teşekkür ediyorum."

Okul müdürü ise 4-C sınıf öğretmeni Erdal Bey ve öğrenciler tarafından gerçekleştirilen proje çalışmalarına ilişkin görüşlerini şu ifadelerle dile getirmiştir:

"Sayın veliler, değerli üniversite hocam, değerli okul müdürlerim çok değerli sevgili konuklar hepinizi saygıyla selamlıyorum. İnanın ki bu proje çok kısa bir süre içerisinde uygulamaya koyuldu. Öğretmenimin de anlattığı gibi hakikaten sonuçta öğrencilerin bir hedef seçebilmeleri, onların kendilerine göre bir yön tayin edebilmeleri için oldukça etkili bir proje olduğunu düşünüyorum. Eğitime tüm kurumların el birliği ile sarılmaları, birlikte hareket etmeleri ve etkili bir şekilde çalışmaları ister istemez başarıyı artıracaktır. Bu projede de üniversitenin, belediyenin işin içinde olması öğrencilerimizin unutamayacakları bir proje gerçekleştirmelerini sağladı. Dolayısıyla bu öğrencilerimiz yapılan bu proje ile birlikte

hayatlarına mutlaka bir hedef seçmişlerdir, belirlemişlerdir. Temennimiz çocuklarımızın en iyi şekilde yetişmeleri ve belli yerlere gelmeleridir. Çocukla yapılan her şey güzeldir, her şey takdir edilmelidir. Çünkü onlar bizim geleceğimiz ve emanetimizdir. Bu projede emeği geçen herkese teker teker teşekkür ediyorum.”

Gösteri günü anlatım grubunda yer alan öğrenciler tarafından hazırlanan proje sunumu bütün alt grupların katılımı ile gerçekleştirilmiştir.





Fotoğraf 3.12. Proje Sunumu

Proje sunumu sonrasında araştırmacı tarafından hazırlanan teşekkür belgeleri öğrencilere verilmiştir. Daha sonra ise gösteriyi izleyen Doç Dr. Özler Çakır, gerçekleştirilen çalışmalara ilişkin düşüncelerini ve duygularını şu sözlerle dile getirmiştir:

“Değerli veliler, sevgili çocuklar, değerli okul yöneticileri. Bu, aslında Eylem hocamızın doktora tez çalışması. Böyle bir akademik çalışma için okulun kapılarını açan okul yönetimine öncelikle teşekkürleri bir borç biliyoruz. Eğitimin amacı kendini ifade edebilen, konuşan, düşüncelerini özgürce söyleyebilen aynı zamanda söylediklerini üretime dönüştürebilen bireyler yetiştirebilmektir. Bu çalışma proje tabanlı öğrenme çerçevesinde yürütülen bir çalışmaydı. Eğitimle üretimin iç içe olduğu gerçekliğinden hareket eden bir çalışmaydı. Ben

gözlerim dolarak izledim öğrencilerimizi. Çünkü her şey onların üretimiydi. Yani oynadıkları oyunun metni aslında onların eseriydi. Okudukları şiirleri onlar yazdılar. Türkçe öğretimi çerçevesinde gerçekleştirilen bir projeydi ve dil becerilerini geliştirmek amaçlanıyordu. Bir toplumda bireyler, düşüncelerini istedikleri gibi ifade edebilecek anlatım gücüne sahiplerse eğer ve bu söylediklerini de hayatta gerçekleştirebilecekleri dik duruşa kavuşmuşlarsa o toplumun geleceğinden korkmamak gerektiğini düşünüyorum. Bu çocuklarımız bu okuldan mezun olurken bu felsefeyi sindirerek, yaparak yaşayarak öğrendiler. Gelecekteki yaşamlarında da onlara başarılar diliyorum. Emeği geçen herkese teşekkürü bir borç biliyorum.”

Öğrenciler tarafından hazırlanan ve sunulan çalışmalar ile birlikte proje tabanlı öğrenme yaklaşımının sunu yapma basamağı da başarı ile tamamlanmıştır. Proje sunumuna ilişkin duygu ve düşüncelerini öğretmen ve araştırmacı şu ifadelerle dile getirmiştir:

Bugün artık aylardır çalıştığımız projemiz bitti. Öğrencilerim aylardır çalıştıkları projelerini çok güzel sundular. Gelen herkesin çok beğendiğini gördüm. Üniversiteden gelen Doç. Dr. Özler Çakır, okulumuzun diğer öğretmenleri, idareciler, veliler herkesin projeyi ve öğrencilerimin çalışmalarını beğenmesi beni çok mutlu etti. Onlarla gurur duydum. Bu gösteri aynı zamanda onların ilkokulu bitirip ortaokula geçişlerinin de gösterisi oldu. Bundan sonra okutacağım öğrencilerle de böyle çalışmalar yapmaya kararlıyım. (Ö.G. 31.05.2014).

Ve bitti. Öğrencilerin ve Erdal öğretmenimin emeklerine sağlık. Çok güzel bitti. Aslında benim çalışmamın uygulama basamağı bitti. Bu çalışma ile birlikte sanırım öğrenciler ve Erdal öğretmen için pek çok şey yeniden başlayacak. Gösteri ve proje ürünlerinin sergisi çok güzel oldu. Öğrencilerin; proje boyunca edindikleri becerileri ve kazanımları, ortaya koydukları ürünlerle çok güzel sergilediklerini gördüm. Kendilerini çok güzel ifade ettiler, çalışmalarını çok güzel dinletip izlettiler. Gösteri öncesi ve sonrasındaki davranışları, birbirleri ile iletişimleri, çalışmaları hakkında verdikleri bilgiler hala proje içinde çalışıyorlar gibi hissettirdi. Sergiledikleri bu davranışlar bana hem Türkçe dersi ile ilgili becerileri kazanıp içselleştirdiklerini hem de özgüven ve sorumluluk duygusunu gerçekten edinerek iletişim becerilerini çok güzel sergilediklerini gösterdi. (A.G. 31.05.2014).

3.1.6. Değerlendirme

Öğrencilerin proje sunumları öncesinde ve sonrasında sınıf öğretmeni, okul yetkili müdürü ve Doç. Dr. Özler Çakır tarafından yapılan konuşmalar proje uygulamasına yönelik yorumları içermekte ve bir değerlendirme niteliği taşımaktadır. Ancak proje çalışmalarının sonunda daha çok ürüne yönelik yapılan bu değerlendirmeler ile birlikte sınıf uygulamaları ve proje alt gruplarının çalışmaları sırasında da hem öğrenciler hem de öğretmen tarafından sürece yönelik değerlendirmeler de gerçekleştirilmiştir. Proje alt gruplarının çalışmalarını sınıfta diğer arkadaşlarına sunmaları ve alt grupların kendi aralarındaki çalışmalarına ilişkin grup değerlendirme raporlarının hazırlanması sırasında akran değerlendirmesi yapılmıştır. Ayrıca, sınıf öğretmeni tarafından proje alt gruplarının çalışmalarına yönelik yapılan kontrollerde de öğretmen tarafından sürece yönelik sürekli değerlendirmeler yapılmıştır. Hem

ürüne hem de sürece yönelik gerçekleştirilen değerlendirme çalışmalarında araştırmacının herhangi bir soruna ilişkin gözlemi olmamıştır. Bu konuda yapılan yarı-yapılandırılmış görüşmelerde ve günlüklerinde de sınıf öğretmeni herhangi bir sorun belirtmemiştir.

Proje tabanlı öğrenme yaklaşımının uygulaması sırasında karşılaşılan en önemli sorunların; konunun ve alt konuların belirlenmesi ve grupların kendi içinde organize edilmesi ile projenin uygulanması basamaklarında olduğu görülmüştür. Yaşanan sorunların temel kaynağı olarak öğretmenin proje tabanlı öğrenme yaklaşımını gerçek anlamda ilk defa uyguluyor olması ve bu uygulamadan önce sınıf içindeki öğrenme-öğretme süreçlerinde geleneksel öğretime sıkça yer vermiş olması düşünülebilir. Aynı zamanda öğrencilerin de proje tabanlı öğrenme yaklaşımını gerçek anlamda ilk defa uyguluyor olmaları sorun yaşanmasının nedenlerinden biri olarak gösterilebilir.

Uygulamalar sırasında karşılaşılan sorunlar, öğretmenden önce araştırmacı tarafından sınıf içi gözlemlere dayanılarak tespit edilmiştir. Öğretmenin eylem araştırması yöntemini ilk defa uyguluyor olması yaklaşımın uygulanması sırasında karşılaşılan sorunların gözlemlenmesi ve tespit edilmesinde yaşanan gecikmenin nedenlerinden biri olarak görülebilir. Araştırmacı tarafından yaşanan sorunları çözmeye yönelik ortaya konan eylem planları sonucunda, sınıf öğretmenin de sorunları tespit edebildiği ve kendi eylem planlarını oluşturarak bu sorunları ortadan kaldırmaya yönelik çözümler üretebildiği gözlemlenmiştir. Bununla birlikte öğretmen tarafından uygulanan proje tabanlı öğrenme yaklaşımının ve öğrenciler tarafından ortaya konulan proje çalışmasının başarı ile sonuçlandırıldığı görülmüştür. Bu bağlamda araştırmacı tarafından proje tabanlı öğrenme yaklaşımı ve eylem araştırmasına yönelik gerçekleştirilen öğretmen eğitiminin başarıya ulaştığı değerlendirilmesi yapılabilir.

3.2. Eylem Araştırması Sürecinin Öğretmenin Proje Tabanlı Öğrenme Yaklaşımına Yönelik Deneyimlerini Nasıl Değiştirdiğine İlişkin Bulgular

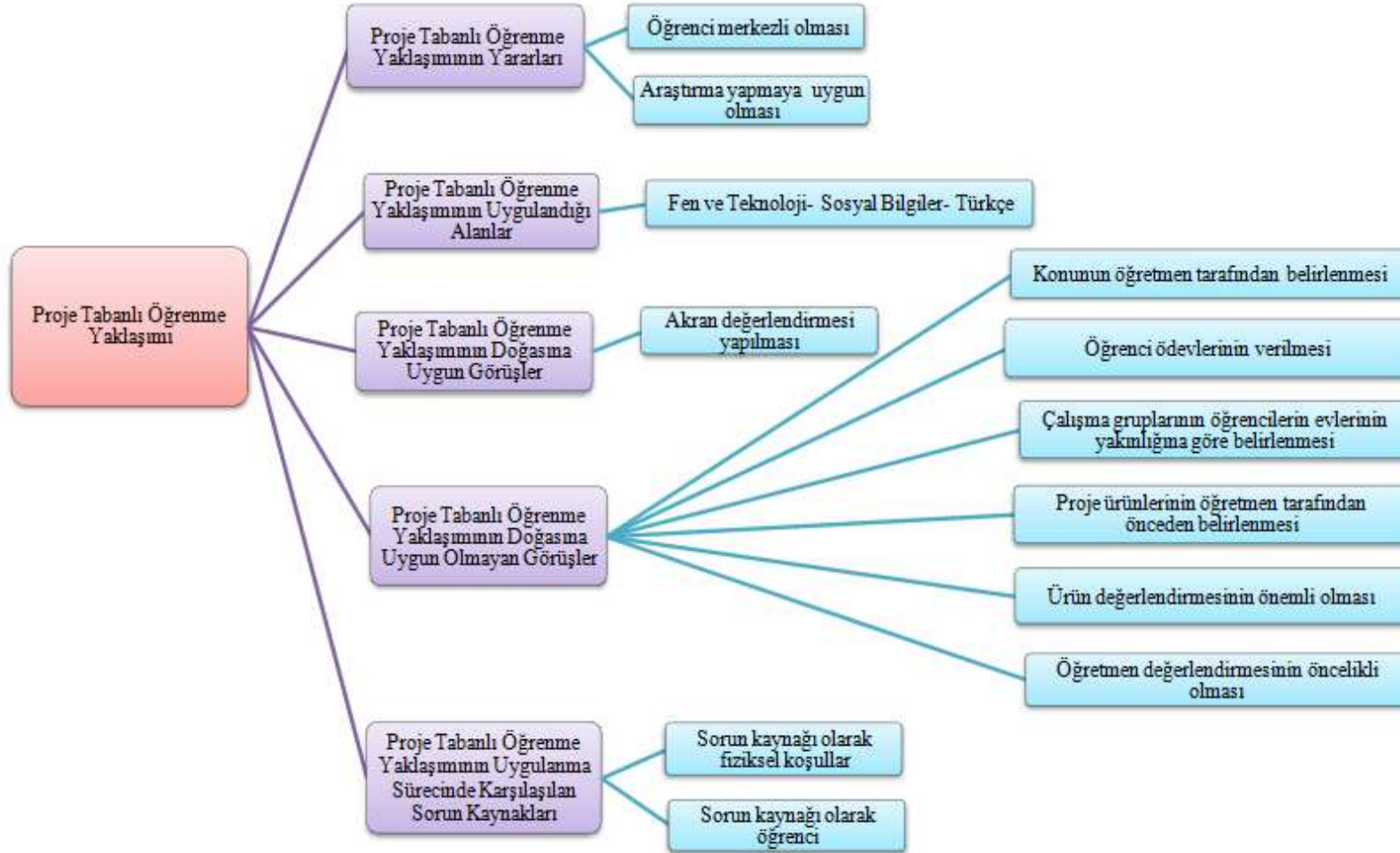
Eylem araştırması sürecinin öğretmenin proje tabanlı öğrenme yaklaşımına ilişkin deneyimlerine etkisini belirlemek için sınıf öğretmeni ile uygulama öncesinde ve uygulama sonrasında yarı-yapılandırılmış görüşmeler yapılmıştır. Öğretmen ile yapılan görüşmelerin analizleri sonucunda ulaşılan temalar şunlardır:

- Proje tabanlı öğrenme yaklaşımının yararları,
- Proje tabanlı öğrenme yaklaşımının uygulandığı alanlar,
- Proje tabanlı öğrenme yaklaşımının doğasına uygun görüşler
- Proje tabanlı öğrenme yaklaşımının doğasına uygun olmayan görüşler
- Proje tabanlı öğrenme yaklaşımının uygulanma sürecindeki sorun kaynakları

Eylem araştırması sürecinin sınıf ortamında uygulanmasından önce ve uygulama sonrasında yapılan yarı-yapılandırılmış görüşmelerin analizinde ortaya çıkan ana tema, alt tema ve kategorilerde farklılıklar oluşmuştur. Ortaya çıkan bu farklılıkların; Türkçe dersi kapsamındaki proje tabanlı öğrenme yaklaşımının işleniş biçimindeki ve öğretmenin proje tabanlı öğrenme yaklaşımına yönelik deneyimlerindeki değişimleri göstermesi bakımından önemli olduğu düşünülmektedir. Bu nedenle, bulgular, uygulama öncesinde ve uygulama sonrasında gerçekleştirilen görüşmelerden elde edilen temalar ve alt temalara ilişkin modeller oluşturularak sunulmuştur.

Uygulama Öncesi Görüşler

Proje tabanlı öğrenme yaklaşımına yönelik öğretmen eğitimi verilmeden ve Türkçe dersinde uygulanmadan önce bu yaklaşıma ilişkin görüşlerini almak için sınıf öğretmeni ile 11/02/2014 tarihinde yarı-yapılandırılmış görüşme yapılmıştır. Görüşme sonrasında elde edilen bulgulara ilişkin tema ve alt temalar Model 3.1 üzerinde gösterilmiştir.



Model 3.1. Sınıf Öğretmeninin Uygulama Öncesi Proje Tabanlı Öğrenme Yaklaşımına İlişkin Görüşleri

Model 3.1 incelendiğinde öğretmenin uygulama öncesi proje tabanlı öğrenme yaklaşımına ilişkin görüşlerinin "Proje tabanlı öğrenme yaklaşımının yararları", "Proje tabanlı öğrenme yaklaşımının uygulandığı alanlar", "Proje tabanlı öğrenme yaklaşımının doğasına uygun görüşler", "Proje tabanlı öğrenme yaklaşımının doğasına uygun olmayan görüşler" ve "Proje tabanlı öğrenme yaklaşımının uygulanma sürecindeki problem kaynakları" temalarından oluştuğu görülmektedir.

"Proje Tabanlı Öğrenme Yaklaşımının Yararları" Temasından Elde Edilen Bulgular

"Proje tabanlı öğrenme yaklaşımının yararları" temasında yer alan alt temalar; "öğrenci merkezli olması" ve "araştırma yapmaya uygun olması" biçiminde ortaya çıkmıştır. Alt temalar Model 3.2' de gösterilerek öğretmen görüşlerinden doğrudan alıntılarla açıklanmıştır.



Model 3.2. Proje Tabanlı Öğrenme Yaklaşımının Yararları Alt Temasında Yer Alan Alt Temalar

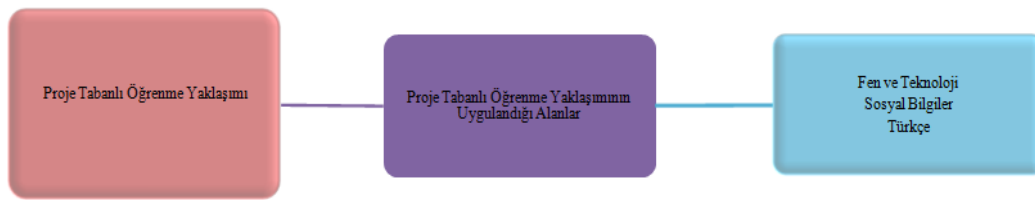
Öğrenci Merkezli Olması: Öğretmen: "Eğitim, öğrenci merkezli olacak. Olması gereken bu bence. Öğrenci merkezli olacak, çünkü öğrencilerin hepsi farklı farklıdır. Farklı olduklarından dolayı da farklı öğrenme şekilleri olur. Öğrenci merkezli olacak, çünkü öğrencilerin daha iyi öğrenmeleri için kendilerinin araştırması, okuması, yazması, yapması gerekir. Bu yüzden de öğrenci merkezli eğitim yapmamız gerekir. Bu konuda kesinlikle tercihim öğrenci merkezli eğitim. Proje tabanlı öğrenme de öğrenci merkezli bir program, ben kesinlikle yararını gördüm" ifadesi ile proje tabanlı öğrenmenin öğrenci merkezli bir yaklaşım olduğuna ilişkin düşüncelerini belirtmiştir.

Araştırma Yapmaya Uygun Olması: Öğretmen: "Ben genelde araştırma üzerine daha çok dururum. Proje tabanlı öğrenme de araştırma yapma konusunda mutlaka yararlı bir program, ben kesinlikle yararını gördüm, öğrencileri yeni şeyler aramaya yeni şeyler bulmaya sevk ediyor, bu da zaten öğrenmenin ana teması benim için, ders kitapları biliyorsunuz, bu bilgiler kalıcı değil uçucu, fakat bir öğrencinin kendi hazırlayıp kendi sunduğu kendi gözüyle gördüğü işte projesini yaptığı, işte sunumunu yaptığı şeyi aklında tutması unutmaması daha mümkün olan bir şey olduğundan dolayı bence yararlı, çok yararlı." ifadeleri ile proje tabanlı öğrenme yaklaşımının

ders kitaplarında var olan bilgilerle yetinmeyip öğrenciyi kendi ürünlerini oluşturmak için araştırma yapmaya sevk ettiği için yararlı bir yaklaşım olduğuna ilişkin düşüncelerini belirtmiştir.

“Proje Tabanlı Öğrenme Yaklaşımının Uygulandığı Alanlar” Temasından Elde Edilen Bulgular

"Proje tabanlı öğrenme yaklaşımının uygulandığı alanlar" temasında; "*Fen ve Teknoloji-Sosyal Bilgiler-Türkçe*" alt teması ortaya çıkmıştır. Alt tema Model 3.3'de gösterilerek öğretmen görüşlerinden doğrudan alıntılarla açıklanmıştır.



Model 3.3 Proje Tabanlı Öğrenme Yaklaşımının Uygulandığı Alanlar Temasında Yer Alan Alt Tema

Fen ve Teknoloji- Sosyal Bilgiler ve Türkçe: Öğretmen: "*Proje tabanlı öğrenmeyi en çok Fen, Türkçe ve Sosyal derslerinde uyguluyorum.*" ifadesiyle proje tabanlı öğrenme yaklaşımını bu üç derste uyguladığını belirtmiştir. Öğretmenin bu ifadesinden bu yaklaşımı bütün derslerinde uygulamadığı ve Türkçe dersinde proje tabanlı öğrenme yaklaşımını uygulamaya ilişkin bir deneyime sahip olduğu bulgusuna ulaşılmaktadır.

“Proje Tabanlı Öğrenme Yaklaşımının Doğasına Uygun Görüşler” Temasından Elde Edilen Bulgular

"Proje tabanlı öğrenme yaklaşımının doğasına uygun görüşler" temasında; "*Akran değerlendirmesinin yapılması*" alt teması ortaya çıkmıştır. Alt tema Model 3.4'de gösterilerek öğretmen görüşlerinden doğrudan alıntılarla açıklanmıştır.

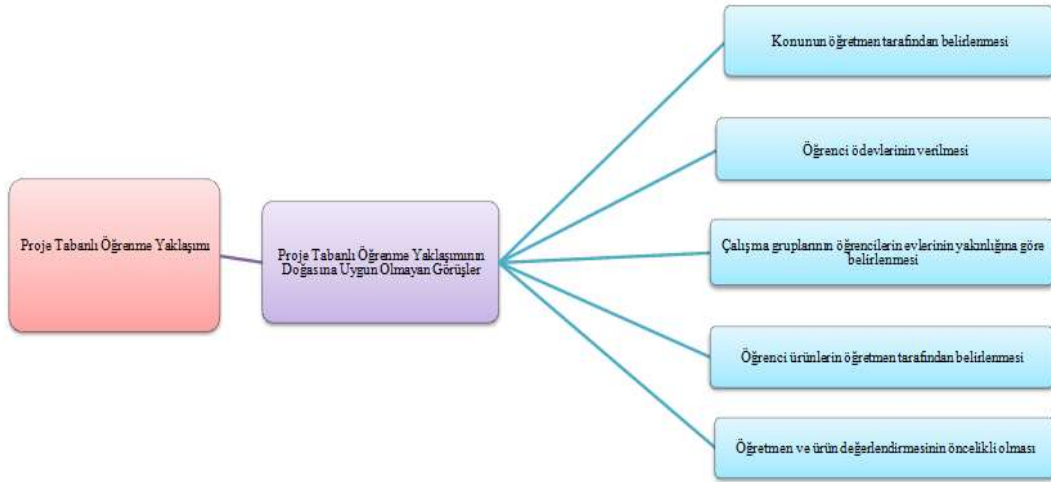


Model 3.4. Proje Tabanlı Öğrenme Yaklaşımının Doğasına Uygun Görüşler Temasında Yer Alan Alt Tema

Akran Değerlendirmesinin Yapılması: Öğretmen: “Arkadaşlarının görüşlerini alırım, arkadaşlarının görüşlerinde de olumlu ya da olumsuz tarafları söylenir, o arkadaşın bu sefer kendini savunmasını isterim, savunmasını yaptıktan sonra da konuyu bitirmiş olurum” ifadeleri ile proje tabanlı öğrenme yaklaşımının uygulanması sürecinde öğrenci ürünlerine ilişkin akran değerlendirmesi yapıldığını belirtmiştir.

“Proje Tabanlı Öğrenme Yaklaşımının Doğasına Uygun Olmayan Görüşler” Temasından Elde Edilen Bulgular

"Proje tabanlı öğrenme yaklaşımının doğasına uygun olmayan görüşler" alt temasında; "Konunun öğretmen tarafından belirlenmesi", "Öğrenci ödevlerinin verilmesi", "Çalışma gruplarının öğrencilerin evlerinin yakınlığına göre belirlenmesi", "öğrenci ürünlerinin öğretmen tarafından belirlenmesi" ve "öğretmen ve ürün değerlendirmesinin öncelikli olması" alt temaları ortaya çıkmıştır. Alt temalar Model 3.5'de gösterilerek öğretmen görüşlerinden doğrudan alıntılarla açıklanmıştır.



Model 3.5. Proje Tabanlı Öğrenme Yaklaşımının Doğasına Uygun Olmayan Görüşler Temasından Yer Alan Alt Temalar

Konunun Öğretmen Tarafından Belirlenmesi: Öğretmen: “Bir konuyu veririm, o konu hakkında fikirlerimi söylerim, çocukların fikirlerini alırım, bunu işte ileriki bir zamanda çocukların hazırlanıp gelmelerini isterim.” ifadesi ile proje tabanlı öğrenme yaklaşımında konunun kendisi tarafından belirlendiğini ancak öğrencilerin de bu konu hakkında fikirlerinin alındığını belirtmiştir.

Öğrenci Ödevlerinin Verilmesi: Öğretmen: “Öğrenciler belirlenen konu ile ilgili hazırlanıp gelirler. Öğrencilerin internetleri var her evde, interneti bilgisayarları hepsinin var. Hatta benim geçen sene işte sınıf sitem vardı, orda ödevler verirdim. Orada yaparlardı” ifadeleri ile

proje tabanlı öğrenme yaklaşımının uygulanma sürecinde belirlenen konulara ilişkin yapılacak çalışmaların kendisi tarafından öğrencilere ödev olarak verildiğini belirtmiştir.

Çalışma Gruplarının Öğrencilerin Evlerinin Yakınlığına Göre Belirlenmesi:

Öğretmen: "Proje çalışmaları ile ilgili ödevleri evleri birbirine uzak olanlar bireysel, yakın olanlar birlikte yaparlar. Ben ilk ödev verdiğimde bunu söylerim. Birbirine yakın olanların aynı eve gidip aynı çalışmayı yapmaları, sunuyu da neresini kim söyleyecek, kim neyi hazırlayacak bunu kendi aralarında planlamaları gerektiğini söylerim" ifadeleri ile proje tabanlı öğrenme yaklaşımında çalışma gruplarının öğrencilerin evlerinin birbirine yakınlığı ya da uzaklığı göz önünde bulundurulacak şekilde, grup içi görev dağılımının da kendi istekleri doğrultusunda öğrencilere bırakıldığını belirtmiştir.

Proje Ürünlerinin Öğretmen Tarafından Önceden Belirlenmesi:

Öğretmen: "Öğrenciler ödev verdiğim proje konuları ile ilgili araştırma yaparlar. Sunu hazırlarlar. Ya da internette gördükleri bir deney ya da ona uygun bir slaytı seçerler. Gelip burada sınıf arkadaşlarına o videoları gösterir ya da sunularını yaparlar. Araştırmalarını anlatırlar. Örneğin fen bilgisinde deneyler vardır, deneylerde ben genelde deneyleri yapamayacağımı söylerim, çünkü sınıf ortamı müsait değil, işte evde bu deneyi çekmelerini, bu deneyi video ile çekmelerini, bu çekimleri de burada arkadaşlarına sunmalarını isterim. Birkaç tane böyle deney evde yapıp çekilip tekrar burada sunu yapılmıştır" ifadesi ile proje tabanlı öğrenme uygulamalarının daha çok internet kaynaklı video çekimlerine ve slaytlarına dayalı, sözlü sunum ya da anlatım biçiminde sergilenen öğrenci ürünleri ile sonlandığı, öğrencilerin hangi ürünleri ortaya koyacaklarının kendisi tarafından belirlendiği ve bu nedenle öğrencilerin istenen ürünleri ortaya koymaya yönelik bir çaba içine girdiklerini belirtmiştir.

Öğretmen ve Ürün Değerlendirmesinin Öncelikli Olması:

Öğretmen: "Uygulama sonrasında değerlendirmeyi sınıf bazında yaparım. Yani şöyle yaparım, mesela şunları yaptıklarında olumlu ya da olumsuz taraflarını söylerim, keşke şöyle yapsaydınız derim" ifadeleri ile proje tabanlı öğrenme yaklaşımının uygulanması sürecinde değerlendirmenin öncelikle kendisi daha sonra da sınıftaki diğer öğrenciler tarafından sözlü olarak ve öğrencilerin ürünlerini sunmalarından hemen yapıldığını belirtmiştir.

"Proje Tabanlı Öğrenme Yaklaşımının Uygulanma Sürecinde Karşılaşılan Sorun Kaynakları" Temasından Elde Edilen Bulgular

"Proje tabanlı öğrenme yaklaşımının uygulanma sürecinde karşılaşılan sorun kaynakları" temasında yer alan alt temalar; "sorun kaynağı olarak öğrenci" ve "sorun kaynağı olarak fiziksel koşullar" biçiminde ortaya çıkmıştır. Alt temalar Model 3.6'da gösterilerek öğretmen görüşlerinden doğrudan alıntılarla açıklanmıştır.



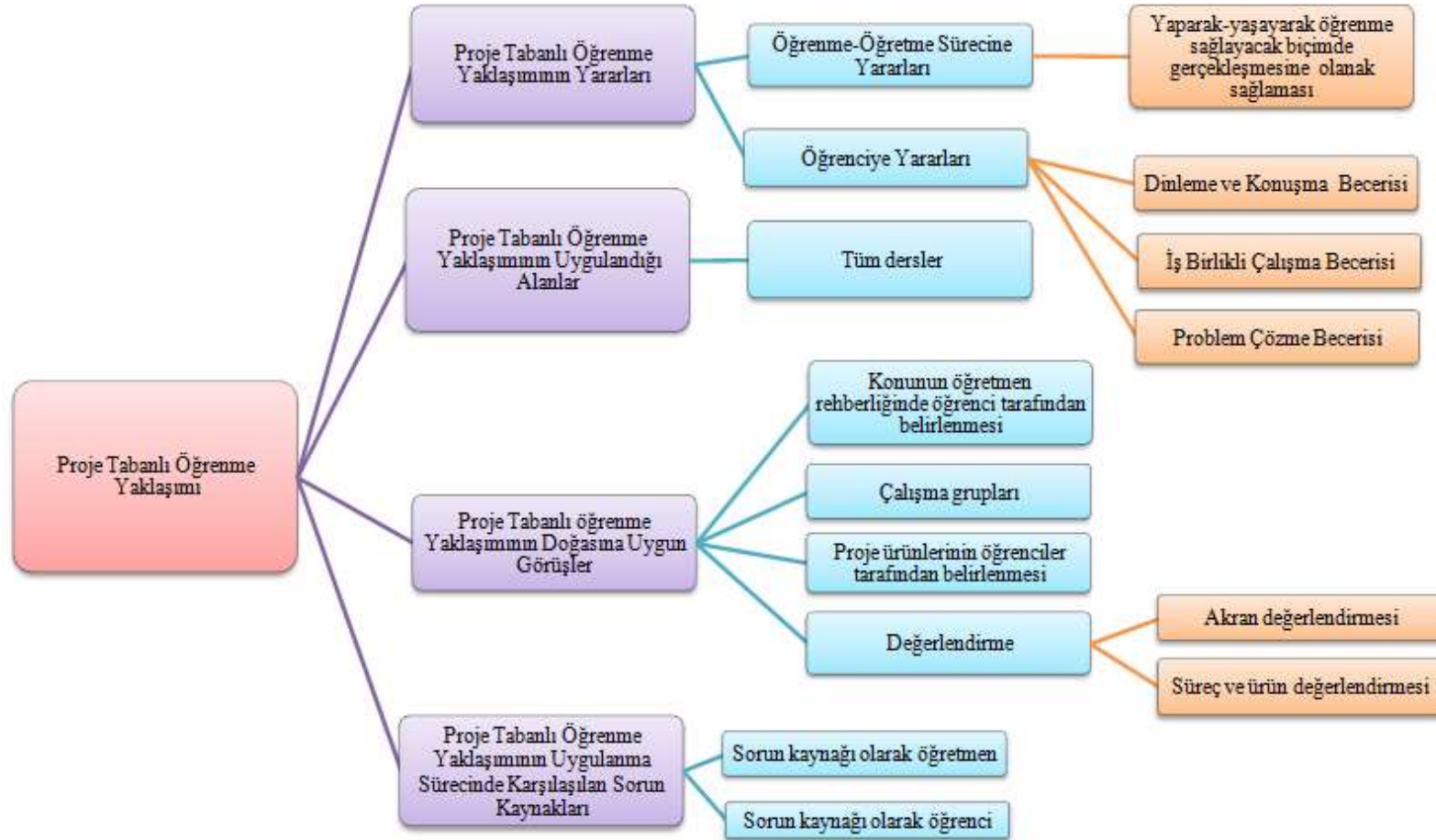
Model 3.6. *Proje Tabanlı Öğrenme Yaklaşımının Uygulanma Sürecinde Karşılaşılan Sorun Kaynakları Temasında Yer Alan Alt Temalar*

Sorun Kaynağı Olarak Öğrenci: Öğretmen: "Öğrencilerimiz hazır değil. Yani nasıl sunumda hata yaparlar, sunumu doğru yaparlar, bu sefer dinlemede hata yaparlar. Yani öyle bir şey ki, çocuklara ne kadar bazı şeyler veriyorsan da kesinlikle o verdiğin şeyleri uygulayamıyorlar. Örneğin bir tiyatroya gidemediklerinden dolayı tiyatrodaki davranışları gerektiğini bilmezler. Bilmediklerinden dolayı da bunu uygulayamazlar. Sınıfta bir gösteri yapıldığı zaman bunu ara sıra dinlememe, gürültü yapma veya başka şeylerle meşgul olma veya parmak kaldırma, o konuyla ilgili kendi hayatında veya ailesiyle ilgili bir sıkıntıyı anlatma gibi bir durumlara girerler. Oysa bizim amacımız, o sunuyu yapan kişinin tamamen sunusunu bitirmesi, ondan sonra onunla ilgili sorular sorulması, onunla ilgili işte görüşler belirtilmesi gerekirken bunlar yapılamamaktadır" ifadesi ile öğrencilerin proje tabanlı öğrenme yaklaşımının uygulanması sürecinde problem kaynaklarından biri olduğunu belirtmiştir. Öğretmenin görüşlerine göre öğrencilerden kaynaklanan problemler; sunum hatalarından, birbirini dinlemekten kaynaklı gürültüden ya da konu ile ilgisiz soru ve görüşlerden oluşmaktadır.

Sorun Kaynağı Olarak Fiziksel Koşullar: Öğretmen: "Aslında proje tabanlı öğrenme yapmak için okulumuz ve sınıflarımız hazır değil. Sınıf ortamı uygun değil. Laboratuvarlarımız yetersiz, çok sınıf var çok öğrenci var. Çok öğrenci olduğu için laboratuvar kullanma şansımız yok" ifadesi ile proje tabanlı öğrenme yaklaşımını uygulayabilmek için okul ve sınıf koşullarının uygun olmadığına ilişkin görüşlerini belirtmiştir.

Uygulama Sonrası Görüşler

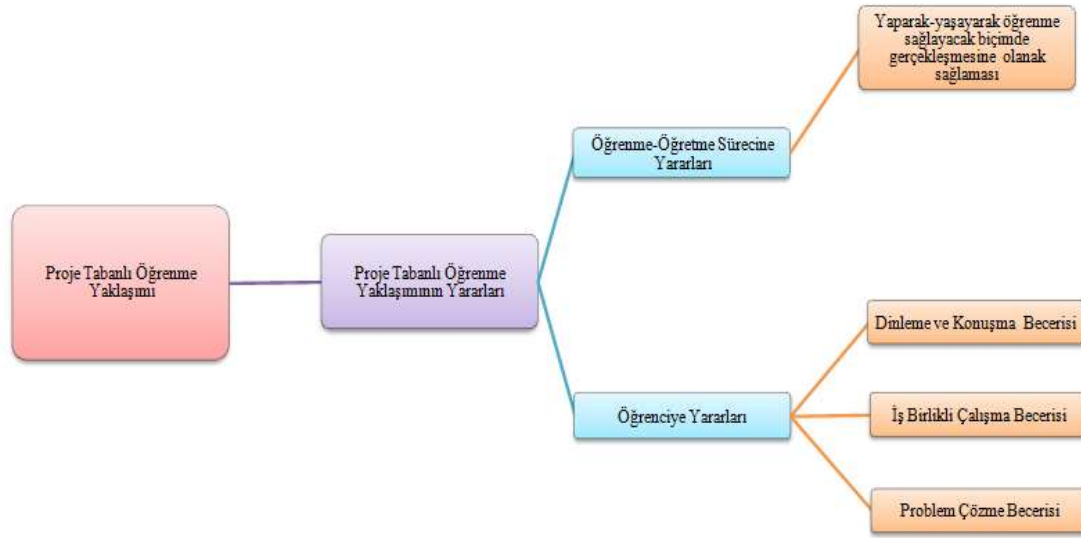
Proje tabanlı öğrenme yaklaşımına yönelik öğretmen eğitimi verildikten ve Türkçe dersinde uygulanmaların gerçekleştirilmesinden sonra yaklaşıma ilişkin görüşlerini almak için katılımcı öğretmen ile 10/06/2014 tarihinde yarı-yapılandırılmış görüşme yapılmıştır. Görüşme sonrasında elde edilen bulgulara ilişkin tema, alt tema ve kategoriler Model 3.7 üzerinde gösterilmiştir.



Model 3.7. Sınıf Öğretmeninin Uygulama Sonrası Proje Tabanlı Öğrenme Yaklaşımına İlişkin Görüşleri

Proje Tabanlı Öğrenme Yaklaşımının Yararları Temasından Elde Edilen Bulgular

"Proje tabanlı öğrenme yaklaşımının yararları" temasında "öğrenme-öğretme sürecine yararları" alt teması ve bu alt tema altında "yaparak yaşayarak öğrenme sağlayacak biçimde gerçekleşmesine olanak sağlaması" kategorisi; "öğrenciye yararları" alt teması ve bu alt tema altında "dinleme ve konuşma becerisi", "iş birlikli çalışma becerisi" ve "problem çözme becerisi" kategorileri ortaya çıkmıştır. Alt temalar ve kategoriler Model 3.8'de gösterilerek öğretmen görüşlerinden doğrudan alıntılarla açıklanmıştır.



Model 3.8. Proje Tabanlı Öğrenme Yaklaşımının Yararları Alt Temasında Yer Alan Alt Temalar ve Kategoriler

Öğrenme Öğretme Sürecine Yararları:

Yaparak yaşayarak öğrenme sağlayacak biçimde gerçekleşmesine olanak sağlaması: Öğretmen: "Proje tabanlı öğrenme, öğrencilerin öğrenmelerine çok fazla olumlu etki bırakan bir uygulama. Çünkü çocuklar proje yaparken her şeyi kendileri yapıyorlar, görüyorlar, işin içinde kendileri oluyor ve her şeyi kendileri uyguluyorlar. Örneğin Türkçe dersinde yaptığımız çalışmada ben aslında bütün konuları işlemiş, dil bilgisi kurallarını vermiştim. Fakat gerçek bir uygulama imkânı bulamamıştım. Yaptığımız uygulama ile bu imkân oluştu. Böylece öğrencilerde kalıcı öğrenme sağlayabildik" ifadesi ile proje tabanlı öğrenmenin uygulamaya dayalı ve öğrencilere yaparak-yaşayarak kalıcı öğrenme imkânı sağlayan bir yaklaşım olduğuna ilişkin görüşlerini belirtmiştir.

Öğrenciye Yararları:

Dinleme ve Konuşma Becerisi: Öğretmen: "Yaptığımız proje uygulamalarının öğrenciler açısından eski uygulamalarımıza göre farklı. Çok fazla etkisi olduğunu gördüm. Çok fazla beceri

edindiler. En önemli beceri birbirini dinleme. Bu çok önemliydi. Çünkü toplumumuzda da insanlar birbirini dinlemiyorlar. Birbirini dinleyen insanlar yetiştirmemiz gerekiyor. Dinleme ile birlikte konuşma becerileri de gelişti. Çok konuşmayan, konuştuğu zaman da arkadaşlarına takılan şekilde olan Serhat örneğin. Serhatla bir görüşmeye gittiğimizde kendini çok güzel ifade etti. Hatta anlatacağı şeyleri söylediğinde de harika şeyler söyledi. Garip geldi bana. Yani o çocuğun ağzından onları duymak bana çok garip geldi. Demek ki gerçekten yararını görüyoruz. Veya gizli yetenekler açığa çıkıyor, çocuklar kendilerine güvenmeye başlıyor” ifadeleri ile proje tabanlı öğrenme yaklaşımının uygulanması ile öğrencilerin Türkçe dersi ile ilgili dinleme ve konuşma becerilerinde ilerleme olduğuna ilişkin görüşlerini belirtmiştir.

İş Birlikli Çalışma Becerisi:Öğretmen: “.....bir işi birlikte yaptılar. Yani bu çok önemli bir şeydi. Birlikte bir şeyler başarabileceklerine inanan insanlar çok şeyi birlikte yapabilirler. Birlikte bir şeyler başarabileceklerine inanan insanlar çok şeyi birlikte yapabilirler. Ben buna örnek de verdim. Çocuklar dedim, bundan sonraki eğitim hayatınızda beraber çalışın, beraber yapın, beraber hazırlanın. Birbirinize anlatın, çünkü yararını gördünüz artık ve birbirinizi dinlemeyi biliyorsunuz dedim. Çocuklar da; Evet öğretmenin beraber yaptık. Yani biz yaptık dediler” ifadeleri ile proje tabanlı öğrenme yaklaşımının uygulanması ile öğrencilerin iş birlikli çalışma becerilerinin geliştirdiğine ilişkin görüşlerini belirtmiştir.

Problem Çözme Becerisi: Öğretmen: “Şaşırılmışlardı. Çünkü genelde sorun yaratırdı. Şikâyet olurdu. Artık şikâyet gelmiyor. Çalışma içinde gelmedi grubun içerisinde şöyle mi yapsak? Böyle mi yapsak? Niye böyle düşünüyorsun gibi bir sürü soruyu kendi aralarında sorup hallediyorlar. Problem çözme becerileri gelişti” ifadeleri ile proje tabanlı öğrenme yaklaşımının uygulanması ile öğrencilerin problem çözme becerilerinde ilerleme olduğu ve öğrencilerin öz güvenlerinde artış sağlandığına ilişkin görüşlerini belirtmiştir.

“Proje Tabanlı Öğrenme Yaklaşımının Uygulandığı Alanlar” Temasından Elde Edilen Bulgular

"Proje tabanlı öğrenme yaklaşımının uygulandığı alanlar" temasında; "tüm dersler" alt teması ortaya çıkmıştır. Alt temalar Model 3.9'da gösterilerek öğretmen görüşlerinden doğrudan alıntılarla açıklanmıştır.

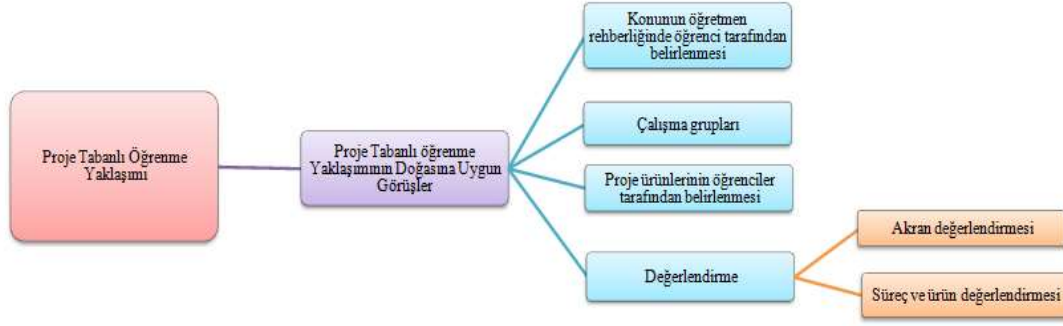


Model 3.9. *Proje Tabanlı Öğrenme Yaklaşımının Uygulandığı Alanlar Temasında Yer Alan Alt Tema*

Tüm dersler: Öğretmen: "Biz fen ve sosyal bilgiler dersinde proje tabanlı öğrenmeyi daha çok kullanıyorduk. Ancak bunun yanlış olduğu yani sadece bazı derslerde uygulanabileceği, ya da uygulanması gerektiği konusundaki düşüncelerin yanlış olduğu bu uygulama ile ortaya çıktı. Bizim çalışmamızın olumlu sonuçları ayrıca bu uygulamanın asıl yapılması gerektiği derslerden birisinin Türkçe olduğunu ortaya koydu. Sadece Türkçe değil, diğer derslerde de olabilir. Bütün derslerde olabilir. Yeter ki iyi planlanabilsin. Ben bundan sonraki öğretim hayatımda elimden geldiğince bütün derslerimde kullanmayı düşünüyorum" ifadesiyle proje tabanlı öğrenme yaklaşımının fen ve teknoloji, sosyal bilgiler gibi belli derslerde değil, iyi bir planlama ile bütün derslerde uygulanabileceğini belirtmiştir.

"Proje Tabanlı Öğrenme Yaklaşımının Doğasına Uygun Görüşler" Temasından Elde Edilen Bulgular

"Proje tabanlı öğrenme yaklaşımının doğasına uygun görüşler" temasında; "Konunun öğretmen rehberliğinde öğrenci tarafından belirlenmesi", "çalışma grupları", "proje ürünlerinin öğrenciler tarafından belirlenmesi" ve "değerlendirme" alt temaları, "değerlendirme" alt teması altında ise "akran değerlendirmesi" ve "süreç ve ürün değerlendirmesi" kategorileri ortaya çıkmıştır. Alt temalar ve kategoriler Model 3.10'da gösterilerek öğretmen görüşlerinden doğrudan alıntılarla açıklanmıştır.



Model 3.10. *Proje Tabanlı Öğrenme Yaklaşımının Doğasına Uygun Görüşler Temasında Yer Alan Alt Temalar ve Kategoriler*

Konunun Öğretmen Rehberliğinde Öğrenci Tarafından Belirlenmesi: Öğretmen: "Proje tabanlı öğrenmede öğrencilerin istekleri son derece önemli. Yani dersin hedeflerine uygun olmalı fakat öğrenciler yapacakları proje konularını seçebilmeliler. Öğretmenin yardımcı olması da son derece önemli tabii. Bizim çalışmamızda da konuyu ben belirlemedim. Çocuklar istediler. Biz Türkçe dersi ile ilgili bir çalışma düşünmüştük, öğrenciler okulumuzun yeni olması, çevremizin düzensiz olması, yeşil bir kısmının olmaması nedeni ile çocukları proje denince hemen akıllarına ilk önce doğa teması ve Türkçemizi Yeşillendirelim konusu geldi. O yüzden de projeyi yeşil üzerine kurduk. Yani tamamen çocukların isteği üzerine oldu" ifadesi ile proje tabanlı öğrenme yaklaşımında konunun ve gerçekleştirilecek proje çalışmalarının öğrenciler tarafından belirlenmesi gerektiği, öğretmenin bu süreçte yol gösterici, yardımcı bir rol üstlenmesi gerektiğine ilişkin görüşlerini belirtmiştir.

Çalışma Grupları: Öğretmen: "Proje tabanlı öğrenmede çalışma grupları, gruptaki öğrencilerin birbirleri ile olan iletişimi, sınıftaki durumları başarılı olabilmek için çok önemli. Türkçe dersinde gerçekleştirdiğimiz proje uygulamaları öğrencilerin grup oluşturmaları ve sınıf içindeki etkileşim açısından önceki uygulamalarımızdan çok farklı oldu. Birinci temel farkımız öğrencilerin kendi yeteneklerine, isteklerine ya da yapmak istedikleri çalışmaya göre dahil olacakları grubu belirlemeleri. Gerçi biz daha önceki çalışmalarımızda da gruplar belirliyorduk. Ama daha çok çocukların evlerinin birbirine yakınlığına göre belirliyorduk. Normal işte beş kişi altı kişi grup oluştururduk. Konumuz şu, bunu hazırlanıp gelin anlatın derdik. Mesela evi uzak olan çocuklar diğerleri ile bir araya gelemeyeceklerinden dolayı çoğu zaman verilerin proje ödevini tek başına yapıyordu. Bir de grup içerisinde görev dağılımı bunlar bizim yaptığımız diğer etkinliklerden farklıydı. Genelde işte o Fen Bilgisi ve Sosyal bilgilerde yaptığımız çalışmalarda

çocuklar evlerinde hazırlanıp geliyorlar onu gelip sunuyorlardı. Yani o sunduklarını ben şöyle hayal ediyorum da sınıftaki diğer arkadaşlarının çok fazla öğrendiklerini tahmin etmiyorum. Yani öyle bir şeyler çok fazla görmedim. Nedeni şu; genelde evde çalışma yani öyle öğretmenin anlatımıyla çalışma şeklinde öğrenme gerçekleşiyor. Fakat proje tabanlı öğrenme öyle değil. Bütün öğrenciler kendi konuları ile ilgili beraber grupça çalıştıklarından, birbirlerine sorduklarından, birbirlerini kontrol ettiklerinden dolayı hepsi öğrenmiş oluyorlar. Bu çalışmada çocuklar bir anda bir baktım gruplar oluşturdular. Birbirlerini dinlemeye bir şeyler yapmaya, gayret etmeye çalıştılar. Hangi konu ise o konu üzerinde araştırma yaptılar. O konu ile ilgili çalışmalar yaptılar. Onu da ben yani çok olumlu çok güzel ve güzel bir etkileşim olarak gördüm. Yani çocuklar arasında güzel bir etkileşim olarak gördüm. Harika bir şey. Bilmiyorum yeni gördüğümünden kaynaklı da olabilir ama. Hoş bir şeydi. Gruplarda bir şey daha önemli onu da gördüm. Grupların karışık olmasını sağladığınız zaman daha iyi oluyor. Yani bütün başarılı ve başarısız öğrencilerin aynı grup içinde yer almasını önlemek ya da belki yol göstermek lazım. Çünkü başarılı ile az başarılı öğrenci bir araya geldiğinde birbirlerinden farklı şeyler öğrenebiliyorlar” ifadesi ile proje tabanlı öğrenme yaklaşımında çalışma gruplarının belirlenmesinde öğrencilerin ilgi ve yeteneklerinin, yapmak istedikleri proje çalışmasının önemli olduğunu ve proje grupları belirlenirken heterojen bir grup oluşturmanın başarı için önemli olduğuna dair görüşlerini belirtmiştir.

Proje Ürünlerinin Öğrenciler Tarafından Belirlenmesi: Öğretmen: “Daha önceki proje çalışmalarımızda hep çocuklar ya evde kendileri hazırlar ya da internette hazır sunu-deney alıp gelirlerdi. Burada arkadaşlarına anlatırlardı. Ya da ödev verdiğim konu ile ilgili araştırma yapıp sınıfta arkadaşlarına okuyup anlatırlardı. Ben burada çocuklarla birlikte proje tabanlı öğrenme uyguladığımı sanıyordum. Fakat aslında öyle olmadığını anladım. Proje tabanlı öğrenmede aslında çok farklı sunma şekilleri var. Öğrenci buna kendisi karar veriyor. Biraz öğrencinin yeteneğine biraz da yönlendirmeye bağlı tabii. Sergi, tiyatro, anlatım, bir model, resim çizme, şiir yazma yeter ki kendi yapmış olsun. Bunların hepsi birer ürün” ifadesi ile proje tabanlı öğrenme yaklaşımında ortaya konacak proje ürünlerinin öğrenciler tarafından belirlenmesi gerektiğini açıklamıştır. Bununla birlikte; ortaya konacak ürünlerin belirlenmesinde öğretmen tarafından yapılacak rehberliğin ve öğrencilerin yeteneklerinin dikkate alınmasının önemini söyleyerek bu ürünlerin farklı biçimlerde sunulabileceğine dair görüşlerini belirtmiştir.

Değerlendirme:

Akran Değerlendirmesi: Öğretmen: “Çocuklar grup içinde kendilerini ve arkadaşlarını da değerlendirdiler. Aslında gruba ilişkin öğrenciler de değerlendirme yaptılar. Böylece hem kendilerine hem de arkadaşlarına eleştiri yapabildiler. Yani çalışmalar anlamında. Grubu bir gemi olarak düşünürsek bu sefer dümenin başına çocuklar geçti. Ben değil. Çalışmanın sonuçları ve ürünler de bunun böyle olması gerektiğini gösterdi aslında. Yani böyle olmalı.” ifadeleri ile proje

tabanlı öğrenme uygulamalarında akran değerlendirmesinin önemine ve öğretmenle birlikte öğrencilerin de değerlendirme sürecinde rol alması gerektiğine ilişkin görüşlerini belirtmiştir.

Süreç ve Ürün Değerlendirmesi: Öğretmen: “Önceki çalışmalarımızda öğrencilerin anlatımlarından sunularından sonra ben o sunuma göre hemen olumlu-olumsuz değerlendirmemi yapardım. Sonra sınıfa sorardım eksikler var mı neleri yanlış yaptı diye. Ama bu çalışmada öyle yapmadım. Çocuklar çalışma içindeki her yaptıklarını kayıt altına aldıkları için dosya oluşturdular. Her hafta rapor tuttular. Çalışma boyunca her yapılan değerlendirildi bu sefer. Aslında yapılan hiçbir şey boşa gitmedi. Sadece sonuçta görünen değil de çalışmanın yapıldığı süre boyunca yapılan her şey göz önünde bulunduruldu. Hem kendileri görmüş oldular hem de ben gördüm. Çalışmaları sürekli kontrol ettim. Hafta hafta grup dosyalarına baktım.” ifadeleri ile proje tabanlı öğrenme uygulamalarında değerlendirmenin sadece ürüne yönelik değil sürece yönelik de yapılması gerektiğine ilişkin görüşlerini belirtmiştir.

“Proje Tabanlı Öğrenme Yaklaşımının Uygulanma Sürecinde Karşılaşılan Sorun Kaynakları” Temasından Elde Edilen Bulgular

"Proje tabanlı öğrenme yaklaşımının uygulanma sürecinde karşılaşılan sorun kaynakları" temasında yer alan alt temalar; "sorun kaynağı olarak öğretmen" ve "sorun kaynağı olarak öğrenci" biçiminde ortaya çıkmıştır. Alt temalar Model 3.11'de gösterilerek öğretmen görüşlerinden doğrudan alıntılarla açıklanmıştır.



Model 3.11. Proje Tabanlı Öğrenme Yaklaşımının Uygulanması Sürecinde Karşılaşılan Sorun Kaynakları Temasında Yer Alan Alt Temalar

Sorun Kaynağı Olarak Öğretmen: Öğretmen: “Ben 26 yıllık öğretmenim bugüne kadar hep proje çalışmaları yaptırdığımı düşünmüştüm. Ama yanılıyordum. Neden çünkü bilgi eksiklikleri çok fazla. Öğretmenler bilmiyor. Yeni bilgileri edinmekte, ya da kendilerini

geliştirmekte sorun var bence. Bu çalışmada da ben eksik yönlerimi gördüm. Yanlışlarımı ya da yapmadıklarımı öğrendim. Ama yaparak öğrendim. İşte sizin rehberliğinizde. Ama bütün öğretmenlerin böyle bir şansı yok. O nedenle öğretmenin bilgi eksikliği sorunların kaynaklarından bir tanesi. Ama bunu bir de hissetmesi lazım tabii. Ya da kabul etmesi lazım” ifadeleri ile proje tabanlı öğrenme yaklaşımının sorun kaynaklarının birinin öğretmen olduğunu belirtmiştir. Öğretmenin görüşlerine göre kendisinin uygulanan yaklaşıma ilişkin bilgi eksiklerinin sorun kaynaklarından birini oluşturduğuna ilişkin görüşlerini belirtmiştir.

Sorun Kaynağı Olarak Öğrenci: Öğretmen: *“Eğitim sistemimizde bunlarla ilgili bir çalışma olmadığından dolayı yaptığımız bu çalışmada çocuklar aniden hani derler, dereden çıkmış denize düşmüş gibi oldular. Bir anda karşılaştıklarından dolayı önce olayı kavramadılar. Kavramadıklarından dolayı da sıkıntı yaşadılar. Biraz önce bahsettiğim fen bilgisi, sosyal bilgisi dersi gibi düşündüler onun için de bir sıkıntı yaşadılar. Oysa sonradan öğrendiler ki her şeyi kayıt altına almak zorunda oldukları gibi her şeyi önceden planlamak da gerekiyordu. Bunu işte araç gereçlere varana kadar her şeyin kayıt olması gerekiyordu. Kimin ne anlatacağının kayıt olması gerekiyordu. İşte konuları paylaştırırken beraber yapabilecekleri şekildeki konuları öğrenciler kendi aralarında pay ediyorlardı. Çok kafa yoktu da mesela altı yedi kişi farz edelim öğrencinin bir grup oluşturduğunu düşünürsek altı yedi kafa değil de sanki bir kafa gibi düşünmek zorunda kaldıklarını hissettikleri için sonradan bunu kavradılar. Oysa bizim o derslerimizde öyle bir şey yoktu. Her biri ayrı ayrı konular alıyorlardı onu anlatıyorlardı. Konu bittikten sonra da her şey bitiyordu. Ama bu öyle değil. Bu ileriye aktarılacak bir şey.” ifadeleri ile proje tabanlı öğrenme yaklaşımının sorun kaynaklarının birinin öğrenciler olduğunu belirtmiştir. Öğretmenin görüşlerine göre öğrencilerin bu yaklaşımın uygulanması sürecine yabancılaşma duymaları, planlı ve programlı ve grup içinde işbirlikli çalışmaya alışık olmamaları sorun yaşanmasının nedenlerinden biridir.*

Eylem araştırması uygulamasından önce yapılan yarı-yapılandırılmış görüşmede öğretmenin;

- Proje tabanlı öğrenme yaklaşımını öğrenci merkezli ve araştırma yapmaya uygun olduğu için yararlı bulduğu ve bu yaklaşımını sadece Fen ve Teknoloji, Sosyal Bilgiler ve Türkçe derslerinde uyguladığı,
- Proje tabanlı öğrenme yaklaşımının doğasına aykırı olarak proje konularını ve sonuçta ortaya çıkacak proje ürünlerini kendisinin belirlediği, öğrencilere ödev verdiği, çalışma gruplarının öğrencilerin evlerinin birbirine yakınlığına göre belirlendiği,
- Akran değerlendirmesi yapılmakla birlikte öğretmen değerlendirmesinin öncelikli olduğu ve ürün değerlendirmesinin gerçekleştirildiği,

- Öğrencileri ve ortamın fiziksel koşullarını, yaklaşımın uygulanmasında karşılaşılan sorunların kaynağı olarak gördüğü sonuçlarına ulaşmıştır.

Eylem araştırması ve proje tabanlı öğrenme yaklaşımına yönelik verilen öğretmen eğitimi ve bu eğitim sonrasında öğretmen tarafından gerçekleştirilen proje tabanlı öğrenme uygulamasından sonra yapılan yarı-yapılandırılmış görüşmede ise;

- Öğretmenin proje tabanlı öğrenme yaklaşımını öğrenme-öğretme sürecinin yaparak-yaşayarak öğrenme sağlayacak biçimde gerçekleşmesine olanak sağlaması ve öğrencilerin dinleme ve konuşma, işbirlikli öğrenme ve problem çözme becerilerinin gelişimine olanak sağlaması açısından yararlı bulunduğu,
- Proje tabanlı öğrenme yaklaşımının uygulanması sırasında proje konusunun öğretmen rehberliğinde öğrenciler tarafından belirlendiği, çalışma gruplarının belirlenmesinde öğrencilerin ilgi ve ihtiyaçlarının dikkate alınarak heterojen gruplar oluşturulduğu,
- Akran değerlendirmesi ile süreç ve ürün değerlendirmesinin gerçekleştirildiği ve
- Kendi bilgi eksikliklerini yaklaşımın uygulanmasına yönelik sorun kaynaklarından biri olarak gördüğü sonuçlarına ulaşmıştır.

Genel olarak değerlendirildiğinde ise gerçekleştirilen eylem araştırması sonucunda öğretmenin; kendi öğretim uygulamalarındaki sorunlar ve öğretim uygulamalarının niteliğine yönelik yansıtıcı ve eleştirel bir yaklaşım sergileyebildiği söylenebilir.

3.3. Eylem Araştırması Sürecinin Öğrencilerin Proje Tabanlı Öğrenme Yaklaşımına Yönelik Görüşlerini Nasıl Değiştirdiğine İlişkin Bulgular

Eylem araştırması sürecinin öğrencilerin proje tabanlı öğrenme yaklaşımına yönelik görüşlerini nasıl değiştirdiğini belirlemek için odak grupta yer alan öğrenciler ile uygulama öncesinde ve uygulama sonrasında yarı-yapılandırılmış görüşmeler yapılmıştır. Odak grupta yer alan öğrenciler ile proje tabanlı öğrenme yaklaşımının uygulanmasından önce ve sonra yapılan görüşmelerin analizleri sonucunda ulaşılan temalar;

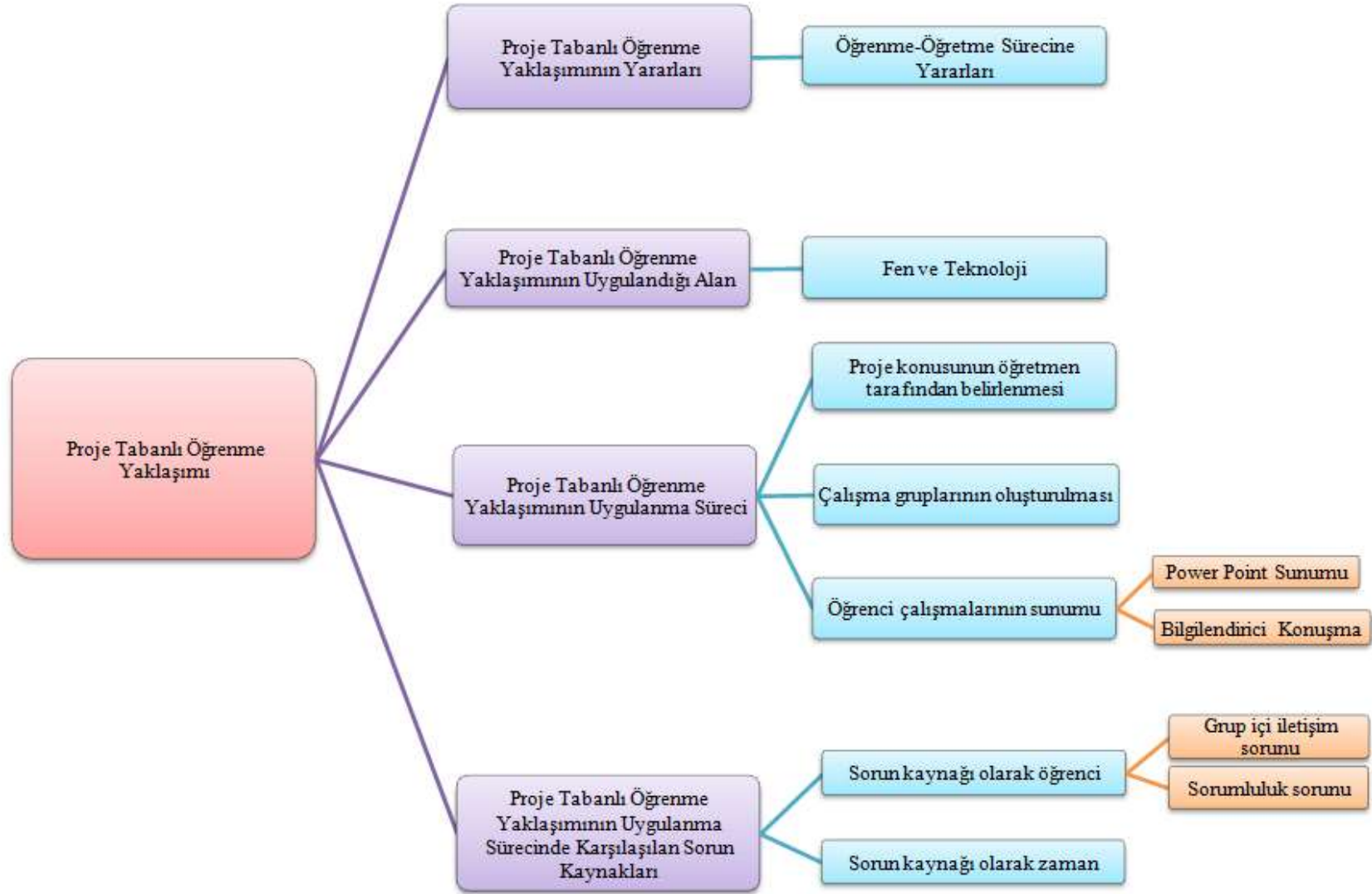
- Proje tabanlı öğrenme yaklaşımının yararları,
- Proje tabanlı öğrenme yaklaşımının uygulandığı alanlar,
- Proje tabanlı öğrenme yaklaşımının uygulanma süreci,
- Proje tabanlı öğrenme yaklaşımının uygulanma sürecindeki sorun kaynakları

olarak ortaya çıkmıştır.

Eylem araştırması sürecinin sınıf ortamında uygulanmasından önce ve uygulama sonrasında yapılan yarı-yapılandırılmış görüşmelerin analizinde ortaya çıkan ana temalar ve alt temalar ortak olup kategoriler farklı biçimlerde oluşmuştur. Ortaya çıkan bu farklılıkların; Türkçe dersi kapsamındaki proje tabanlı öğrenme yaklaşımının işleniş biçimindeki ve odak grupta yer alan öğrencilerin proje tabanlı öğrenme yaklaşımına yönelik görüşlerindeki değişimleri göstermesi bakımından önemli olduğu düşünülmektedir. Bu nedenle; bulgular, uygulama öncesinde ve uygulama sonrasında gerçekleştirilen görüşmelerden elde edilen temalar ve alt temalara ilişkin modeller oluşturularak sunulmuştur.

Uygulama Öncesi Görüşler

Proje tabanlı öğrenme yaklaşımının Türkçe dersinde uygulanmasından önce proje tabanlı öğrenme yaklaşımına yönelik görüşlerini almak için odak grupta yer alan öğrenciler ile 13/02/2014 tarihinde yarı-yapılandırılmış görüşmeler yapılmıştır. Görüşme sonrasında elde edilen bulgulara ilişkin tema, alt tema ve kategoriler Model 3.12 üzerinde gösterilmiştir.



Model 3.12. Odak Grupta Yer Alan Öğrencilerin Uygulama Öncesi Proje Tabanlı Öğrenme Yaklaşımına İlişkin Görüşleri

Model 3.12 incelendiğinde odak grupta yer alan öğrencilerin eylem araştırması uygulanmadan önce proje tabanlı öğrenme yaklaşımına yönelik görüşlerinin “*Proje tabanlı öğrenme yaklaşımının yararları*”, “*Proje tabanlı öğrenme yaklaşımının uygulandığı alanlar*”, “*Proje tabanlı öğrenme yaklaşımının uygulanma süreci*” ve “*Proje tabanlı öğrenme yaklaşımının uygulanma sürecinde karşılaşılan problem kaynakları*” temalarından oluştuğu görülmektedir.

“Proje Tabanlı Öğrenme Yaklaşımının Yararları” Temasından Elde Edilen Bulgular

“*Proje tabanlı öğrenme yaklaşımının yararları*” temasında yer alan alt tema; “*Öğrenme-öğretme sürecine yararları*” biçiminde ortaya çıkmıştır. Alt tema Model 3.13’de gösterilerek öğrenci görüşlerinden doğrudan alıntılarla açıklanmıştır.

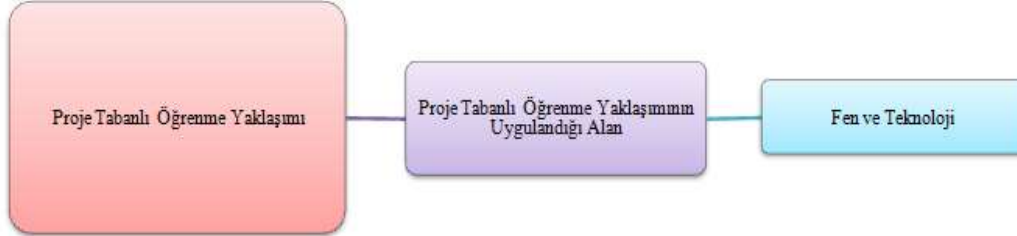


Model 3.13. *Proje Tabanlı Öğrenme Yaklaşımının Yararları Teması Altında Yer Alan Alt Tema*

Öğrenme-Öğretme Sürecine Yararları: Proje tabanlı öğrenme yaklaşımının öğrenme-öğretme sürecine yararlarına ilişkin olarak Alp: “*Proje çalışmaları öğrencileri çok geliştiren, çok zevk aldırın, eğlenirken de öğrendiği bir çalışma benim için. Çünkü o çalışmaları yaparken ders çalışırken daha eğlenceli, heyecanlı geçiyor. Bir de daha iyi öğreniyoruz. Öğrendiklerimizi kolay kolay unutmuyoruz. Heyecan işte o bitince ne olacak diye merak, ona duyduğum sevgi çok başka bir şey.*” diyerek proje çalışmaları sırasında hissettiği heyecan ve merak duygusunu aktarmıştır. Pelin: “*Öğrenmemize yardımcı oluyor, öğretmenimiz bize onları anlatmıyor da kendimiz öğreniyoruz. Araştırarak öğreniyoruz. Biraz daha araştırma ruhumuzu çıkarıyor.*” sözleri ile proje tabanlı öğrenme sürecinde daha aktif ve araştırmacı bir rol üstlendiklerini aktarmıştır. Sude: “*Proje çalışmalarının yararlı olduğunu düşünüyorum. Çünkü bazı arkadaşlarımdan henüz bilmediği konuları biz onlara öğretmenmiş gibi anlatıyoruz.*” diyerek proje çalışmaları sürecinde edindikleri rollere değinmiştir. Muhammed: “*Bence bize çok fayda sağlayacak, ortaokul için de, tüm diğer öğrencilerden biz üstün oluyoruz. Fen dersinde de bu yüzden bence fayda sağlayacak.*” sözleri ile proje çalışmalarının diğer derslerde sağlayacağı yararları değinirken Kayra ise proje çalışmalarının öğrenme-öğretme sürecindeki yararlarını: “*...bir şey öğrenmemizi sağlıyor. Diğer çalışmalarımız oturarak geçiyor hem bunu ayakta yürüyerek ya da görerek duyarak yapıyoruz.*” sözleri ile açıklamıştır.

“Proje Tabanlı Öğrenme Yaklaşımının Uygulandığı Alanlar” Temasından Elde Edilen Bulgular

“Proje tabanlı öğrenme yaklaşımının uygulandığı alan” temasında yer alan alt tema; “Fen ve Teknoloji” biçiminde ortaya çıkmıştır. Alt tema Model 3.14’de gösterilerek öğrenci görüşlerinden doğrudan alıntılarla açıklanmıştır.

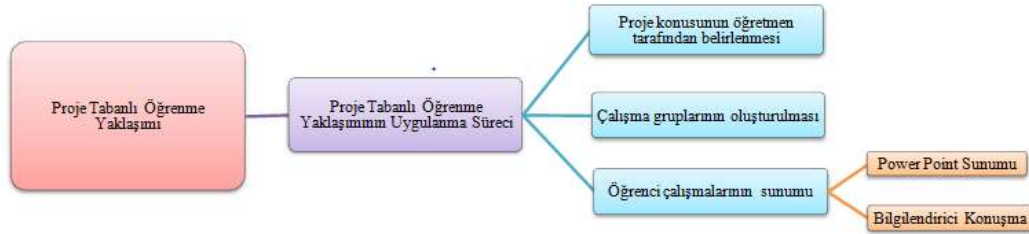


Model 3.14. Proje Tabanlı Öğrenme Yaklaşımının Uygulandığı Alan Teması Altında Yer Alan Alt Tema

Fen ve Teknoloji: Odak grupta yer alan öğrenciler proje tabanlı öğrenme yaklaşımının uygulandığı alan olarak sadece fen ve teknoloji dersini belirtmişlerdir. Bu konu ile ilgili olarak Serhat: “Fen dersinde yapıyoruz.” derken Kayra: “Fen de yaptığımız çalışmalarda uyguluyoruz.” sözlerini dile getirmiştir. Ezgi geçmişte yaptıkları derslerden ve uygulamalardan yola çıkarak: “Fen bilgisinde yaptık.” derken Pelin ise: “Fen ve teknoloji dersinde proje çalışmaları yapıyoruz.” sözleri ile açıklama yapmıştır.

“Proje Tabanlı Öğrenme Yaklaşımının Uygulanma Süreci” Temasından Elde Edilen Bulgular

“Proje tabanlı öğrenme yaklaşımının uygulanma süreci” temasında; “Proje konusunun öğretmen tarafından belirlenmesi” alt teması, “Çalışma gruplarının oluşturulması” alt teması, “Öğrenci çalışmalarının sunumu” alt teması ve bu alt tema altında “Power point sunumu” ve “Bilgilendirici konuşma” kategorileri elde edilmiştir. Alt temalar ve kategoriler Model 3.15’de gösterilerek öğrenci görüşlerinden doğrudan alıntılarla açıklanmıştır.



Model 3.15. Proje Tabanlı Öğrenme Yaklaşımının Uygulanma Süreci Teması Altında Yer Alan Alt Temalar ve Kategoriler

Proje Konusunun Öğretmen Tarafından Belirlenmesi: Proje tabanlı öğrenme yaklaşımının uygulanması sürecinde proje konularının öğretmen tarafından belirlenmesine ilişkin olarak Alp: *"...öğretmenimiz artık şöyle bir fikir geliştirmişti dedi ki çocuklar fen dersini ben anlatmayım artık siz bana anlatın dedi, yani kısacası bize konular veriyordu öğretmenimiz..."* sözleri ile açıklama yapmıştır. Bu konuda Pelin: *"...öğretmenimiz bize görev verdi mesela siz kuvvet ve hareketi anlatacaksınız... dedi."* diyerek ünite başlıklarının öğrencilere proje konusu olarak verildiğini belirtmiştir. Sude: *"Mesela öğretmenimiz bir konu belirliyor bize mesela siz vücudumuzdaki etkinlikleri söyleyin, anlatın diyor."* açıklamalarıyla ve Serhat: *"...öğretmen konularımızı paylaştırmıştı."* sözleri ile proje konularının öğretmen tarafından belirlendiğini belirtmişlerdir. Kayra ise: *"İlk önce öğretmen tahtaya konular yazıyor biz de konuları alıyoruz. Öğretmen veriyor. Bizim dergimizde olan konulara bakıyor, onları yazıyor."* diyerek açıklama yapmıştır.

Çalışma Gruplarının Oluşturulması: Proje tabanlı öğrenme yaklaşımının uygulanması sürecinde çalışma gruplarının oluşturulmasına ilişkin olarak Alp: *"Biz de grup oluşturduk, grup başkanları seçti, bunlara da istediği kişiler geldi, istediği gruba geldiler, yedi grup oluştu, grup başkanları da belirlendi"* sözleri ile proje gruplarının oluşma sürecini açıklamıştır. Muhammed proje çalışmaları sürecinde oluşturulan çalışma gruplarını: *"Kümeler oluşturduk, her birimiz ayrı konular aldık"* şeklinde belirtmiştir. Pelin ise: *"Biz tam yedi gruba ayrıldık, birinci grup ikinci grup diye, öğretmenimiz bize görev verdi mesela siz kuvvet ve hareketi anlatacaksınız grup olarak dedi, biz de görev paylaştık grupça."* sözleri ile açıklama yapmıştır.

Öğrenci Çalışmalarının Sunumu:

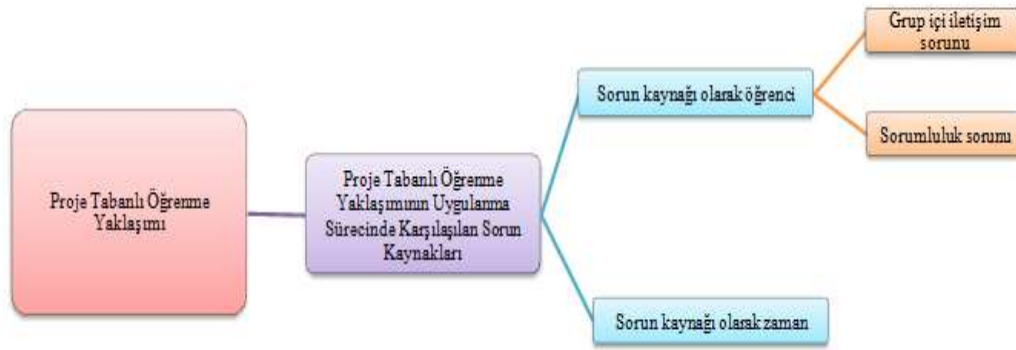
PowerPoint Sunumu: Proje tabanlı öğrenme yaklaşımının uygulanması sürecinde gerçekleştirilen çalışmaların power point programı kullanılarak sunulduğunu açıklayan öğrencilerden Ali: *"O çalışmalarda sunumlar yapıyoruz, bilgisayardan power pointten sunum hazırlıyoruz."* derken Serhat: *"Konularımızı anlatıyorduk öğretmen konularımızı paylaştırmıştı, bunları hazırlayıp flashımıza ekleyip sınıfta bilgisayardan arkadaşlarımıza sunuyorduk."* sözleri ile evde yapılan hazırlıkların sınıfta bilgisayar kullanılarak diğer öğrencilere sunulduğunu belirtmiştir. Kayra ise: *"İnternette ansiklopedilere bakıyoruz, hep birlikte toplanıyoruz yaptığımız şeylere bakıyoruz. Sonra bilgisayardan slayt hazırlıyoruz. Onları gelip sınıfta arkadaşlarımıza anlatıyoruz."* sözleri ile açıklama yapmıştır.

Bilgilendirici Konuşma: Proje tabanlı öğrenme yaklaşımının uygulanması sürecinde öğrenciler tarafından gerçekleştirilen çalışmaların bilgilendirici konuşma/anlatım yapılarak sunulmasına ilişkin olarak Muhammed: *"Her birimiz ayrı konular aldık onları anlatmaya başladık."* derken Pelin: *"...öğretmenimiz bize görev verdi mesela siz kuvvet ve hareketi anlatacaksınız grup olarak dedi, biz de görev paylaştık grupça. Sonra öyle görev dağılımı yaptık. En son da sınıfta anlattık. Herkes kendi aldığı yeri anlattı."* biçiminde yaptığı açıklamada gruba

verilen proje konusunun grup üyeleri tarafından sınıfa sözlü olarak sunulduğunu belirtmiştir. Sude de: “...etkinlikleri söyleyin anlatın diyor, biz arkadaşlarımızla beraber topluyoruz o etkinlik hakkında konuşuyoruz gerçekleştiriyoruz o etkinliği kağıda yazıp ezberliyoruz. Sonra da okula gelip arkadaşlarımıza anlatıyoruz.” sözleri ile grup üyeleri ile yaptıkları çalışmaları sınıf arkadaşlarına bilgilendirici konuşma şeklinde sunduklarına ilişkin bir açıklama yapmıştır.

“Proje Tabanlı Öğrenme Yaklaşımının Uygulanma Sürecinde Karşılaşılan Sorun Kaynakları” Temasından Elde Edilen Bulgular

“Proje tabanlı öğrenme yaklaşımının uygulanma sürecinde karşılaşılan sorun kaynakları” temasında; “Sorun kaynağı olarak öğrenci” alt teması ve bu alt tema altında “Grup içi iletişim sorunu” ve “Sorumluluk sorunu” kategorileri ile “Sorun kaynağı olarak zaman” alt teması elde edilmiştir. Alt temalar ve kategoriler Model 3.16’da gösterilerek öğrenci görüşlerinden doğrudan alıntılarla açıklanmıştır.



Model 3.16. Proje Tabanlı Öğrenme Yaklaşımının Uygulanma Sürecinde Karşılaşılan Sorun Kaynakları Teması Altında Yer Alan Alt Temalar ve Kategoriler

Sorun Kaynağı Olarak Öğrenci

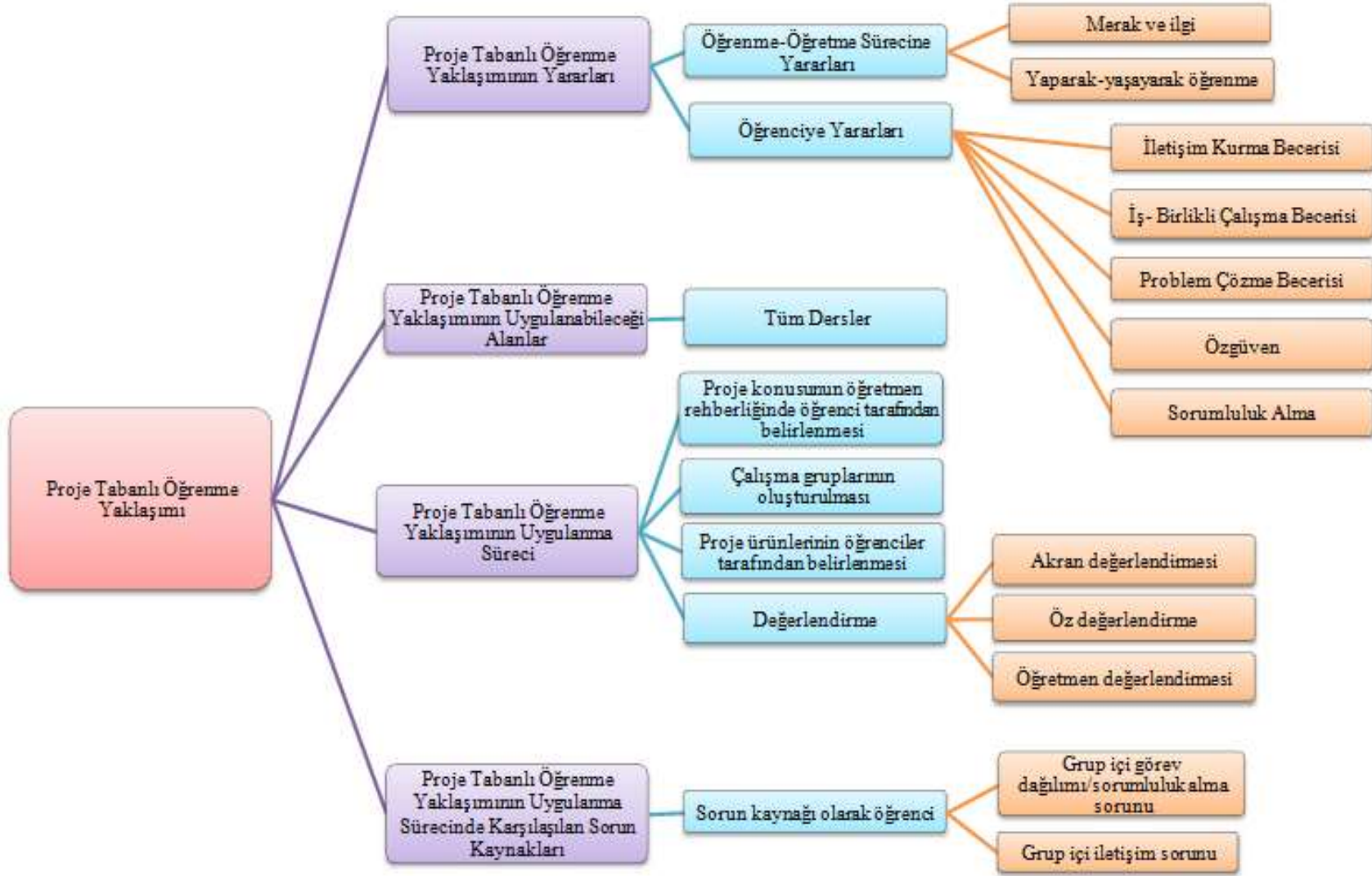
Grup İçi İletişim Sorunu: Proje tabanlı öğrenme yaklaşımının uygulanması sürecinde karşılaşılan grup içi iletişim sorunlarına ilişkin olarak Sude: “Yaşadığım sıkıntılar var bazen arkadaşlarım beni dinlemiyor ben onları dinleyemiyorum aramızda böyle küslük oluyor konuşamıyoruz birbirimizle.” sözleri ile grup üyelerinin birbirlerini dinlememelerinden kaynaklanan iletişim sorunlarını dile getirmiştir. Bu konuda Muhammed: “Mesela başkanlıkla ilgili sorun yaşıyoruz bence başkan olmamalı... Bazen kavgalar oluyor, küçük kavgalar.” açıklamaları ile grup üyeleri arasında görev dağılımı nedeni ile oluşan sorunları belirtmiştir. Benzer şekilde Kayra da: “Başkanımız bize görevler verdi, verdiği görevlerde pek yapacağımız işlerden bir şeyler yoktu, hep başka görevler vardı. Ben itiraz ettim, ben bunu yapamam dedim, ondan sonra o da yaparsın yaparsın dedi. Beni dinlemedi.” sözleri ile grup üyeleri arasında görev dağılımı nedeni ile yaşanan sorunları anlatmıştır.

Sorumluluk Alma Sorunu: Proje tabanlı öğrenme yaklaşımının uygulanması sürecinde karşılaşılan sorumlulukları yerine getirme sorunlarına ilişkin olarak Pelin: *“Bazı arkadaşlarım unutuyor sorun çıkıyor, aynı şeyi anlattığımız da öğretmenimiz diyor ki aynı şeyi anlatmayın, unutuyoruz, bir daha anlıyoruz hiç hoşumuza gitmiyor diyor o problem işte.”* sözleri ile grup üyelerinin görevlerini unutmasından kaynaklanan sorunları belirtmiştir. Bu konuda Serhat da: *“Ya son dakikalarda unutuyorum, hep yanlışlıkla son güne bırakıyorum başka derslerimi ödevlerim olduğu için mesela bugün anlatacaktık olmadı. Dün son günde flashıma eklemeyi unuttum, son gün de ancak ekleyebildim”* sözleri ile kendi sorumluluklarını unutması nedeni ile yaşanan sorunları açıklamıştır. Benzer biçimde Kayra: *“Grup içinde herkes üzerine düşen sorumluluğu yerine getirmiyor.”* derken Ezgi de: *“Bazen grup arkadaşlarımız ile iyi anlaşamıyoruz, bazen başkan görevine düşeni yapmıyor, bazen üyeler yapmıyor bunun gibi sıkıntılar yaşıyoruz.”* sözleriyle yaptığı açıklamada hem grup başkanından hem de grup üyelerinden kaynaklanan sorunları belirtmiştir.

Sorun Kaynağı Olarak Zaman: Proje tabanlı öğrenme yaklaşımının uygulanması sürecinde zamanı bir sorun kaynağı olarak belirten öğrencilerden Alp: *“Mesela, o sırada işte çok çalıştığım için dersler de yoğunlaştığı için projeye de vakit ayırmak gerekiyor. Tabii ki ayırmadığın zamanda bir aksaklık olduğu zaman o aksaklık seni ister istemez bitiriyor. İşte ondan dolayı çalışacağım için dersler de yoğun olduğu için bazen sorun yaşayabiliyorum, çok ödev olmadığı zaman yapıyorum tabii bu etkinliği, çok zorlanmadığım zaman.”* sözleri ile çalışma ve zaman planı yapmaması sonucu yaşadığı sorunları anlatmıştır.

Uygulama Sonrası Görüşler

Eylem araştırması sürecinin sınıf ortamında uygulanmasından sonra odak grupta yer alan öğrencilerin proje tabanlı öğrenme yaklaşımına ilişkin görüşlerini almak için 06/06/2014 tarihinde yarı-yapılandırılmış görüşmeler yapılmıştır. Görüşme sonrasında elde edilen bulgulara ilişkin tema, alt tema ve kategoriler Model 3.17 üzerinde gösterilmiştir.

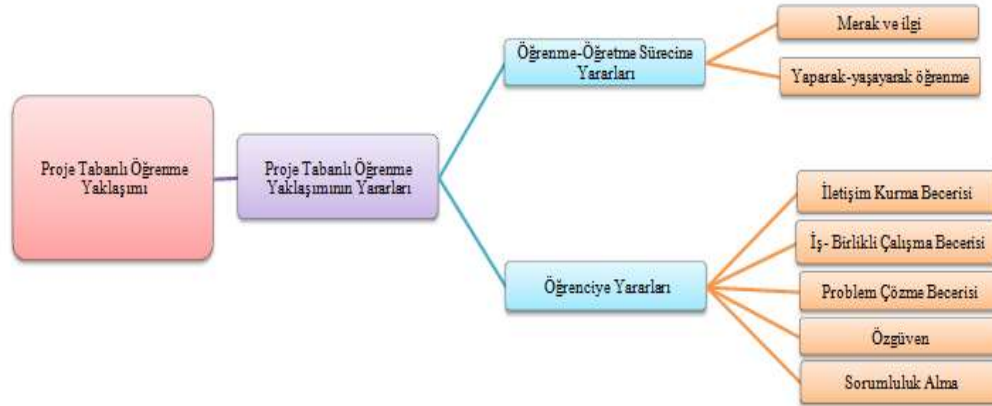


Model 3.17. Odak Grupta Yer Alan Öğrencilerin Uygulama Sonrası Proje Tabanlı Öğrenme Yaklaşımına İlişkin Görüşleri

Model 3.17 incelendiğinde odak grupta yer alan öğrencilerin eylem araştırması uygulamasından sonra proje tabanlı öğrenme yaklaşımına yönelik görüşlerinin “*Proje tabanlı öğrenme yaklaşımının yararları*”, “*Proje tabanlı öğrenme yaklaşımının uygulanabileceği alanlar*”, “*Proje tabanlı öğrenme yaklaşımının uygulanma süreci*” ve “*Proje tabanlı öğrenme yaklaşımının uygulanma sürecinde karşılaşılan problem kaynakları*” temalarından oluştuğu görülmektedir.

“Proje Tabanlı Öğrenme Yaklaşımının Yararları Temasından” Elde Edilen Bulgular

“*Proje tabanlı öğrenme yaklaşımının yararları*” temasında “*Öğrenme-öğretme sürecine yararları*” alt teması ve bu alt tema altında “*Merak ve ilgi*” ve “*Yaparak-yaşayarak öğrenme*” kategorileri; “*Öğrenciye yararları*” alt teması ve bu alt tema altında “*İletişim kurma becerisi*”, “*İş birlikli çalışma becerisi*”, “*Problem çözme becerisi*”, “*Özgüven*” ve “*Sorumluluk alma*” kategorileri elde edilmiştir. Alt temalar ve kategoriler Model 3.18'de gösterilerek öğrenci görüşlerinden doğrudan alıntılarla açıklanmıştır.



Model 3.18. *Proje Tabanlı Öğrenme Yaklaşımının Yararları Teması Altında Yer Alan Alt Temalar ve Kategoriler*

Öğrenme-Öğretme Sürecine Yararları

Merak ve İlgi: Proje tabanlı öğrenme yaklaşımının öğrenme-öğretme sürecinde derse karşı merak ve ilgilerini artırmasına ilişkin olarak odak grupta yer alan öğrencilerden Ezgi: “*Yani hangi konularda yaparsak yapalım kötü bir konu olsa bile güzelleştirebileceğimizi düşünüyorum. Proje tabanlı öğrenme uygulamasıyla ders daha ilginç daha eğlenceli geçiyor. Merakım arttı. Daha heyecanlı oldum. Yani derse karşı daha heyecanlıyım. Bu uygulamalarla dersler sıkıcı olmaz. Benim derse olan ilgim arttı mesela. Hemen Türkçe dersini yapalım istiyorum.*” sözleriyle düşüncelerini

belirtmiştir. Alp: *“Türkçemizii Yeşillendirelim isimli bir proje yaptık. Güzel olduğunu gördüm. Türkçe dersinde daha çok meraklanmaya başladım. O bana verdiği heyecan, o sonunda ne olacağını ne çıkacak ortaya o merak. Çok güzel duygular yaşattı bana çok güzel bir durum bence.”* diyerek proje tabanlı öğrenme uygulamaları sürecinde ve sonuçta ortaya çıkacak ürüne ilişkin yaşadığı merakı derse de yansıttığını belirtmiştir. Muhammed ise: *“Proje tabanlı öğrenme ile yaptığımız Türkçe dersleri önceki derslerden daha da eğlenceli geldi bana. Ashında ilk önce zor bir şey olduğunu sanmıştım ama öğrenmeye daha da yatkın olunca daha da eğlenceli geldi. Artık derste sıkılmıyorum. Daha merakla çalışıyorum. Heyecanlanıyorum, derslerinin hemen gelmesi istiyorum.”* sözleri ile proje tabanlı öğrenme uygulamaları sonucunda dersleri daha eğlenceli bulduğunu belirtmiştir. Bu konuda Ali de: *“Hem eğleniyoruz hem de eğlendiğimizde eğlendiriyoruz da. Hem de kısa ve öz yapınca aklıma girdiğinde bir daha çıkmıyor. Hep aynı şeyleri anlatınca bastırıyor ve sıkıyor insanı. Onlar da unutuluyor. Proje tabanlı öğrenme daha iyi bence.”* diyerek proje tabanlı öğrenme sürecinin eğlenceli, öğrenmelerin ise kalıcı olduğuna ilişkin görüşlerini belirtmiştir.

Öğrenciler yaptıkları çalışmalara ilişkin duygularını ve düşüncelerini günlüklerine de yansıtmışlardır. Aşağıda odak öğrenci günlüklerinden örnekler sunulmuştur:

Sevgili Günlük,

Her geçen gün bu çalışma güzelleşiyor ve beni mutlu ediyor. Her zamanki gibi çok heyecanlıyım. Dersleri ipe çekiyorum (Ö.G., Pelin, 27.05.2014).

Sevgili Günlük,

Bugün Türkçe dersi yine grupça çalışarak geçti. Bizim çalışmalarımız güzel geçiyor. Şarkı grubunda olmayı seviyorum. Bu dersler hiç bitmesin istiyorum. Önceleri bu kadar güzel olacağını düşünmemiştim. Ama şimdi daha da çok meraklanıyorum. Öteki gruplar da anlattıkları zaman daha da heyecanlanıyorum. Her gün bu ders olsun istiyorum. Bir de yeni kelimeler, bilgiler öğrenince daha güzel oldu. Keşke hep böyle olsa (Ö.G., Muhammed, 06.05.2014).

Yaparak-yaşayarak öğrenme: Odak grupta yer alan öğrenciler proje tabanlı öğrenme yaklaşımı kullanılmasının öğrenme-öğretme sürecinde yaparak-yaşayarak öğrenme gerçekleştirilmesine olanak tanıdığına ilişkin görüşlerini ifade etmişlerdir. Öğrencilerin bir kısmı proje tabanlı öğrenme yaklaşımının öğrenme-öğretme sürecinde aktif katılım gösterebilmelerine olanak sağladığı ve böylece öğrenmelerinin kalıcı olduğunu anlatmışlardır. Örneğin Pelin: *“Daha önce böyle bir uygulama bilmiyordum. Yani şu anda bunu bildiğim için çok şanslı olduğumu düşünüyorum. Çok mutluyum. Çünkü artık farklı bir öğrenme şekli biliyorum. Yani yaptığımız her şeyi biz yaptık. Araştırdık, fikirlerimizi söyledik. Sonra yaptıklarımızın yani bütün çalışmalarımızın hepsinin sonucunda ortaya çok güzel şeyler çıktı. Sadece okumadık. Bir de öğrendiklerimizi unutmuyoruz. Çok kalıcı oluyor. ...Çünkü ben şunu öğrendim, proje tabanlı öğrenme ile aklımızda*

yaptıklarımızın %90'ı kalıyormuş. Evet. Benim aklımda da öğrendiklerimiz kaldı. Çünkü her şeyi kendimiz yaptık.” biçiminde bir açıklama yapmıştır. Sude ise: “Proje tabanlı öğrenme ile dersteki çalışmalarımızdaki her şeyi biz yaptık. Eskiden olduğu gibi değildi de biraz daha farklıydı. Mesela biz kostüm grubu olarak kullanacağımız kostümleri hazırladık. Araştırma yaptık. Arkadaşlarımızla grupta konuştuk. Birbirimizi dinledik. Önceki derslerden daha çok araştırma yaptık. Ama çok eğlenceli geldi bana. Her şeyi kendimiz yaptığımız için yani öğretmene de sorduk ama daha çok biz yaptık. Onun için daha kalıcı oldu. Her şeyi kendimiz yaptığımız için yani biz karar verdiğimiz için unutmam diye düşünüyorum.” biçiminde farklı bir ifade ile düşüncelerini anlatmıştır. Kayra da: “Proje tabanlı öğrenme uygulamaları çok güzel. Ben de, daha çok öğrendim, doğayla ilgili eskiden sadece çiçekleri korumalıyız diye biliyordum, doğanın bir tek orman olduğunu düşünüyordum ama doğa her yermiş, denizler de varmış. Proje çalışması yapınca daha fazla şey öğrendim. Kendimiz yapınca mı bilmiyorum daha çok öğrendim. Eksiklerimi tamamladım. Kalıcı oldu. Unutmuyorum.” sözleri ile açıklama yapmıştır.

Bu konu ile ilgili öğrencilerin bir kısmı ise sınıf dışında gerçekleştirdikleri öğrenme yaşantılarını anlatmışlardır. Örneğin Ali: “Proje tabanlı öğrenme hem daha rahat hem de daha çok öğrenmiş oluyorsun. Proje tabanlı öğrenme olunca derste her şeyi biz yaptık. Bütün çalışmalarımızı kendimiz planladık. Araştırma, okuma, yazma, konuşma, hepsini kendimiz yaptık. Daha çok çalıştık. Derste hep sınıfta oturmadık. İşte bazen bahçede, bazen sınıfta, evimizde, teneffüste okul dışında da çalıştık.” diyerek sınıf dışında geçirilen öğrenme yaşantılarını anlatmıştır. Serhat da: “Derslerde eskiden çok konuşmuyordum ben. Ama proje tabanlı öğrenme olunca daha çok konuştuk. Yani hem sınıfta hem grupta daha çok konuşup fikirlerimizi söyledik. Bir de sınıf dışında da çalıştık. Yani mesela sadece okuma yazma yapmadık da başka etkinlikler de yaptık. Konumuzla ilgili öğrenmemiz gereken şeyleri biz araştırdık. Mesela belediyeye görüşmeye gittik. İşte bahçemize kendimiz çiçek diktik. Bunların hepsini biz kendimiz yapınca daha güzel oldu. Sanki sadece Türkçe dersi değil de başka bir sürü ders yaptık, eğlence yaptık gibi oldu.” diyerek yapılan etkinliklerden örnekler vermiş ve düşüncelerini anlatmıştır.

Aşağıda odak öğrencilerin bu alt temaya ilişkin günlüklerine yansıtılmalarından örnekler sunulmuştur:

Sevgili Günlük,

Bugün gruptaki arkadaşlarıma bir oyun önerisi getirdim. Tartıştık. Ben bu oyunun sonunu bizim çalışmamıza dönüştürelim dedim. O fikrimi de oyladık. Kabul ettiler. Şimdi biz artık bizim çalışmamızı oyunun sonuna ekleyip yazacağız. (Ö.G., Kayra, 08.05.2014).

Sevgili Günlük,

Bugün bir ziraat mühendisi ile konuştuk. Bahçe yapacağımız yeri gösterdik, sorular sorduk. Bahçenin toprağını sorduk. Bize fikirler verdi. Neler yapmamız gerektiğini anlattı. Biz de grupça tartıştık. Neler yapacağımızı konuştuk. (Ö.G., Serhat, 08.05.2014).

Sevgili Günlük,

Bugün Ufuk'un babası ile okul bahçesinde duvara resim yaptık. Ben çok heyecanlıydım. Öğretmenimiz resim ve kostüm grubu bahçeye inebilir dediğinde çok mutlu oldum. Ufuk'un babası ile resim yaparken hem boyadık hem de konuştuk. O bize resim yaparken hangi malzemelerin kullanıldığını, isimlerini öğretti. Biz de kompozisyonlarımızdaki yazdığımız hayalimizdeki bahçeyi anlattık. Çok heyecanlıyım. Çok güzel oluyor (Ö.G., Sude, 13.05.2014).

Öğrenciye Yararları

İletişim Kurma Becerisi: Proje tabanlı öğrenme yaklaşımının iletişim kurma becerisini geliştirmesi ile ilgili olarak Barış: *"...Dinleme ve konuşmada etkili oldu. Eskiden birbirimizi daha az dinliyorduk. Öyle olunca konuşmalarımız da değişik oluyordu. Herkes kendisi söylüyordu. Kimse dinlemiyordu. Ama artık birbirimizi dinleyip anlıyoruz."* diyerek proje tabanlı öğrenme sürecinde dinleme ve konuşma becerilerinde edindikleri gelişimlerin iletişim kurma becerisine olumlu etkilerini örneklendirmiştir. Serhat da: *"Ben artık arkadaşlarımla çok iyi geçiniyorum. Daha da iyi geçiniyorum. Birbirimizi daha iyi anlamaya başladık."* derken Sude de: *"Mesela bu uygulamalar sırasında ilk işimiz sınıfta zaten yapamıyorduk birbirimizi dinlemeyi, hemen karar vermeden düşünmeyi öğrendik. Grupta da gruplar oluşturduğumuzda da zaten ilk yapamadığımız şey buydu. Birbirimizi dinlemiyorduk. Sadece benim fikrim olsun benim lehime güzel olsun diyorduk. Grubumuzu düşünmüyorduk. Ondan sonra gerçekten düşünmeye, dinlemeye başladık. İşler yoluna girdi."* açıklamaları ile çalışma grupları arasında yaşanan iletişim problemlerinin çözümüne ilişkin gözlemlerini belirtmişlerdir. Bu konuda Ezgi ise: *"...önceden yaptığımızda bir birimizi hiç dinlemeden tek bireysel karar veriyorduk. Bu çalışmayı yaptıktan sonra birbirimizi dinlemeyi hemen karar vermeden birazcık yeni fikirler alıp daha güzel şey ortaya koymayı öğrendik. Birbirimizi dinledik. Sözümüzü kesmedik. Bunun gibi şeyler öğrendik."* sözleri ile dinleme becerisinde meydana gelen gelişimlerin iletişim kurma becerisine olumlu katkılarını anlatmıştır.

İş Birlikli Çalışma Becerisi: Proje tabanlı öğrenme yaklaşımının iş birlikli çalışma becerisini geliştirmesine değinen öğrencilerden Sude: *"Mesela önceden yaptığımızda hiçbir birimizi dinlemeden tek bireysel karar veriyorduk. Bu çalışmayı yaptıktan sonra birbirimizi dinlemeyi hemen karar vermeden birazcık yeni fikirler ortaya atıp daha güzel şey ortaya koymayı öğrendik. Bunun gibi şeyler öğrendik."* sözleri ile proje çalışmaları sürecinde grup üyeleri ile birlikte düşünme ve hareket etmeyi öğrendiklerini belirtmiştir. Alp ise: *"Proje tabanlı öğrenme öncelikle dayanışmayı kattı, birlik ve beraberlik duygusunu kattı. Gruptaki herkes birbirine destek oldu birbirine inandı ve sonucunda da*

güzel şeyler ortaya çıktı.” sözleri ile proje çalışmaları sürecinde grup üyeleri arasında meydana gelen dayanışmayı açıklamıştır. Bu konudaki düşüncelerini Muhammed: *“Yani arkadaşlarımla çalışmanın yararını anladım. Grupça çalışmanın kümece.”* sözleriyle ifade ederken Kayra da: *“...arkadaşlarımla çalışmada değişim oldu. Daha önceden çalışmıyorduk, birlikte bir şey yapmıyorduk, şimdi ilk kez birlikte bir şey yaptık.”* diyerek grup üyeleri ile birlikte gerçekleştirdikleri iş birlikli çalışmaları anlatmıştır.

Öğrenciler yaptıkları çalışmalarda edindikleri sorumluluk alma becerisine ilişkin duygularını ve düşüncelerini günlüklerine de yansıtmışlardır. Aşağıda odak öğrenci günlüklerinden örnekler sunulmuştur:

Sevgili Günlük,

Bugün grup dosyalarımızı doldururken grupça doldurmadığımızı fark ettim. Hemen grup arkadaşlarımı uyardım. Onlar da hatalarının farkına vardılar ve dosyaları beraber doldurduk (Ö.G., Ezgi, 11.04.2014).

Sevgili Günlük,

Merhaba bak uzun çalışmalar sonucu bu projeyi gerçekleştirdik. Bu iş çok zordu ama hep birlikte çalıştık, bunu başardık (Ö.G., Kayra, 31.05.2014).

Problem Çözme Becerisi: Proje tabanlı öğrenme yaklaşımının problem çözme becerilerini geliştirmelerinde olumlu etkisi olduğuna değinen öğrencilerden Sude: *“...Mesela ben bir şeyler düşünüyorum, arkadaşlarımla beğenmiyorum. Öğretmenlerimizin bize verdiği örneklerle bunları daha çok değiştirmeye çalışıyoruz. Mesela ben konuştum. Böyle olması lazım dedim. Arkadaşlarım da beni uyarıyor grup için güzel bir şey olsun diye bir tek sen değil herkesi düşünelim diyor. Böyle kararlar ala ala kendimizi geliştirdik. Yani problemlerimizi birlikte konuştuk. Fikirlerimizi söyleyip birbirimize küsmeden birlikte çözmeye alıştık.”*, biçiminde yaptığı açıklamada, proje çalışmaları sürecinde yaşanan problemlere karşı grup üyeleri ile birlikte nasıl çözüm bulmaya çalıştıklarını açıklamıştır. Alp de: *“...Sonra işte grup bir araya geldiğinde dedik ki biz bu sorunu yenmezsek bu iş böyle olmayacak dedik. Ondan sonra bunu çözenin bir yolu olmalı dedik. Ondan sonra işler tersine dönmeye başladı. Artık grup daha birbirine destek olarak daha inanarak yapmaya başladık ve sonucunda da güzel şeyler ortaya çıkardı. Böyle olunca sorunlarımızı çözmeye başladık. Problemlerimizi çözmeye öğretmenimizin desteği oldu. Ama şöyle bir durum var öğretmen bize rehber olarak yol gösterdi karar tabi kararı kendimize bıraktı. Kendi fikir söyledi işte şu şöyle olsa bu böyle olsa daha güzel olmaz mı ama sizin kararınız benimkinden önemli dedi. Biz de onun fikirlerini dikkate alarak grup arkadaşlarımızın fikirlerini dikkate alarak yola çıktık ve bu öğretmenimizin yardımları kendi inancımız sayesinde başardık.”* diyerek karşılaştıkları problemlerin çözümünde öğretmenlerinden aldıkları desteği anlatmış, problem çözme becerisini nasıl edindiklerini

açıklamıştır. Benzer biçimde Pelin de: *“Sonra daha önce grupla çalışırken sorun yaşadığımızda o sorunları kendi kendimize çözemiyorduk. Artık alıştık. Önceleri öğretmenimizin desteği oldu tabii. Ama sonra fikirlerimizi söyleyip herkesi dinleyip ona göre karar vermeye, kendi problemlerimizi çözmeye alıştık. Artık birbirimizi öğretmene şikâyet etmeden kendi aramızda halledebiliyoruz”* sözleri ile yaşadıkları problemlerin çözümü sürecinde önce öğretmenlerinden destek aldıklarını ilerleyen süreçte ise grup olarak problem çözme becerilerini edindiklerini belirtmiştir. Bu konuda Kayra ise: *“Grupla çalışmalarımızda önceden çok sorun yaşıyorduk. Kavga değil de böyle küsmeler ya da öğretmene söyleme oluyordu. Gruptan ayrılma oluyordu. Bu proje çalışmasında da yaşadık ama çok fazla olmadı. Kendimiz halledebildik. Konuştuk. Herkes fikrini söyledi. Hepimiz birlikte düşündük. Çözüm bulduk”* sözleri ile açıklama yapmıştır.

Öğrenciler problem çözme becerisine ilişkin yaşantılarını ve düşüncelerini günlüklerine de yansıtmışlardır. Aşağıda odak öğrenci günlüklerinden bir örnek sunulmuştur:

Sevgili Günlük,

Bugün bizim için çok önemliydi. Grup olarak hazırlık amaçlı tüm sınıfa konumuzu sunduk. Bazı eksiklerimiz vardı. Ama bu hatalardan ders çıkarmaya karar verdik. Bir araya gelip konuştuk. Kim ne yapmalı tartıştık. Ben de grup olarak eksiklerimizi azaltacağımıza inanıyorum. (Ö.G., Alp, 17.04.2014).

Özgüven: Proje tabanlı öğrenme yaklaşımının öğrencilerin özgüvenlerine olumlu etki yaptığına değinen öğrencilerden Sude: *“Mesela ben gerçekten çok heyecanlıyım yani normalde de heyecanlıyım. Bir sınıf içinde anlatırken yani çok heyecanlanırım. Gerçekten bu yönde çok şey değişti. Yapabileceğime çok inanıp öğretmenlerimin de desteğiyle yani kendi zihnime yeni bilgiler kattım ve yapamadığım şeyleri yapmaya başladım.”* sözleri ile özgüven duygusundaki gelişimleri belirtmiştir. Bu konuda Alp: *“Proje tabanlı öğrenme kendine inanç duygusunu kattı, kendine inanırsan her şeyin üstesinden gelebilirsin o duyguyu kattı. Kısacası çok güzel duygular kattı bana. Mesela hiç yani iyi olmadığı konular vardı Türkçe dersinde. Ama ta ki proje tabanlı öğrenme etkinliklerine başladığımız zaman işler biraz daha tersine gitti değişti. Yani mesela aşamadığım konuları aşmaya başladım. İnanmadığım, kendime inanmadığım yerleri inanarak yapmaya başladım.”* sözleri ile Türkçe dersi ile ilgili kendisinde oluşan özgüven duygusunu açıklamıştır. Pelin ise kendisindeki gelişmeleri: *“Özgüvenim pek yoktu. Çok heyecanlanıyordum böyle, ilk önce ben nasıl yapacağım diyordum. Fakat yendim proje tabanlı öğrenme sayesinde”* sözleri ile açıklamıştır. Benzer biçimde Muhammed: *“Mesela sahneye çıkınca kendime daha da güvenmeye başladım hani seyirciler ne kadar olursa olsun özgüvenim daha da bir yerine geldi. Evet, konuşma konusunda. Artık daha güveniyorum.”* derken Ali ise kendisindeki gelişmeleri: *“Özgüvende ben çok heyecanlı biriyim. Heyecanım azaldı. Daha rahat konuşabiliyorum. Bazı işleri, görevleri yapamam diye düşünmüyorum. Hemen*

vazgeçmemeliyim diyorum. Kendime inanıyorum.” ifadeleri ile belirtmiştir. Barış da dinleme ve konuşma becerilerine ilişkin özgüven duygusunda yaşadığı gelişimleri *“Böyle kendime güvenim geldi. Dinleme ve konuşmada etkili oldu”* sözleriyle açıklamıştır.

Öğrenciler yaptıkları çalışmalarda edindikleri özgüven duygusunu günlüklerine de yansıtılmışlardır. Aşağıda odak öğrenci günlüklerinden örnekler sunulmuştur:

Sevgili Günlük,

Perşembe gününe kadar doğayla ilgili şiir yazmamız gerekiyor. Ben kendime güveniyorum. Çünkü çok kitap okudum ve kelime hazinem geniş. (Ö.G., Ali, 15.04.2014).

Sevgili Günlük,

Bugün çok heyecanlıydım. Çünkü belediye başkanı ile görüşme yaptık. Ben grup sözcüsü seçilmiştim. Kendimizi tanıttık. Projemizi anlattım. İsteklerimizi söyledim. Önceleri konuşmaya çekiniyordum. Ama şimdi hep konuşmak istiyorum. (Ö.G., Serhat, 13.05.2014).

Sorumluluk Alma: Proje tabanlı öğrenme yaklaşımının sorumluluk alma ve yerine getirme davranışlarına etkisine değinen öğrencilerden Ali: *“Sorumluluklarımı yerine getirme konusunda değişiklik oldu. Yararlı oldu bana. Yani söz verdiğimde yapmam gerekiyor. Yaptım ve annem, babam, bir sürü kişi gururlandı.”* diyerek görüşlerini dile getirmiştir. Bu konuda Serhat ise: *“Oldu gerçekten arttı. Kendimi daha çok sorumluluk sahibi hissediyorum. Görevlerimi, ödevlerimi yerine getirme konusunda daha düşünceliyim artık”* ifadeleri düşüncelerini belirtmiştir.

Öğrenciler yaptıkları çalışmalarda edindikleri sorumluluk alma becerisine ilişkin duygularını ve düşüncelerini günlüklerine de yansıtılmışlardır. Aşağıda odak öğrenci günlüklerinden örnekler sunulmuştur:

Sevgili Günlük,

Bugün grup adına önemli kararlar aldık. Sınıfa anlatım yaptık. Anlatım üst seviyelere ulaştı. Bunun sebebi ise herkesin üstüne düşen görevi yapmasıydı (Ö.G., Alp, 02.04.2014)

Sevgili Günlük,

Bugün şiirlerimizi okuduk. Mutluyum çünkü görevlerimi yerine getirdim. Arkadaşlarım da getiriyor. (Ö.G., Ali, 06.04.2014)

“Proje Tabanlı Öğrenme Yaklaşımının Uygulanabileceği Alanlar” Temasından Elde Edilen Bulgular

“Proje tabanlı öğrenme yaklaşımının uygulanabileceği alan” temasında yer alan alt tema; *“Tüm dersler”* biçiminde ortaya çıkmıştır. Alt tema Model 3.19'da gösterilerek öğrenci görüşlerinden doğrudan alıntılarla açıklanmıştır.



Model 3.19. *Proje Tabanlı Öğrenme Yaklaşımının Uygulanabileceği Alanlar Teması Altında Yer Alan Alt Tema*

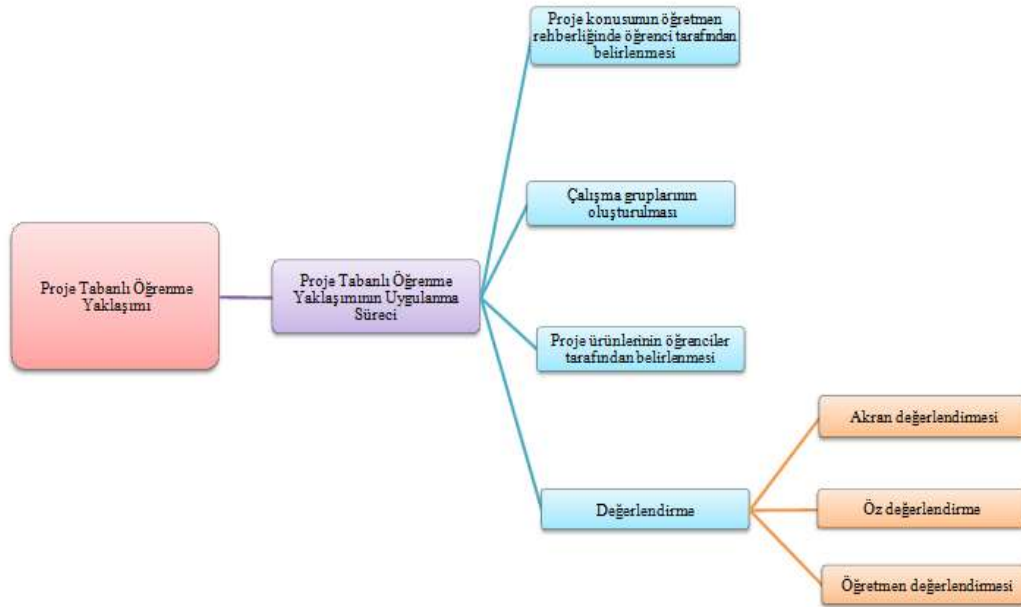
Tüm Dersler: Odak grupta yer alan öğrenciler proje tabanlı öğrenme yaklaşımının uygulanabileceği alanlar olarak tüm dersleri belirtmişlerdir. Bu konu ile ilgili olarak öğrencilerden Kayra: *“Evet diğer derslerde de olmalı. Çünkü sadece Türkçe dersinde yaparsak insanlar Türkçe dersiyile ilgili şeyleri öğrenirler ama diğer derslerde de yaparsak diğer dersleri de öğrenebilirler.”* Diyerek proje tabanlı öğrenme yaklaşımının öğrenmeye olumlu etkisi nedeni ile tüm derslerde uygulanması gerektiğini belirtmiştir. Alp de: *“Evet mümkün olursa diğer derslerde olmasını isterim. Yani çünkü güzel bir durum. Çünkü kanıtlanana göre de yüzde doksan olarak proje tabanlı öğrenme en çok oyu alıyor. İnsana şey veriyor, insanın kendine olan güvenini daha çok artırıyor. İnsanı o derse daha iyi yönlendiriyor. Mesela bir öğrenci diyelim ki hayat bilgisi dersini sevmiyor ama o proje tabanlı öğrenmeyi içine kattığımız zaman daha değişik en başarısız öğrenci bile en başarılı öğrenciye yükslebiliyor. Ve proje tabanlı öğrenmenin güzel bir şey olduğunu ve başka başka öğrencilerin de bundan yararlanması gerektiğini düşünüyorum.”* sözleri ile öğrenci başarısı üzerinde proje tabanlı öğrenmenin olumlu etkilerinden örnekler vermiş ve bu yaklaşımın bütün derslerde uygulanması gerektiğine ilişkin düşüncelerini belirtmiştir. Benzer biçimde Pelin de: *“Evet proje tabanlı öğrenme uygulamalarının, diğer derslerde de uygulanmasını isterim. Neden, çünkü daha iyi öğreniyorum o yüzden hani %9’ı aklımızda kalıyor ya. O yüzden.”* sözleri proje tabanlı öğrenme yaklaşımının bütün derslerde uygulanması gerektiğini söylemiştir.

Öğrencilerden bir kısmı ise, derslerin daha eğlenceli hale gelmesi nedeni ile proje tabanlı öğrenme yaklaşımının diğer derslerde de uygulanması gerektiğini düşünmektedir. Bu konuda Barış: *“Derslerin hepsinde kullanılmalı. Çünkü bilmediğimiz konuları öğreniyoruz. Daha eğlenceli geliyor. Bütün derslerde yapılırsa derslerin hepsi eğlenceli geçer. Daha iyi öğreniriz. Öyle.”* sözleri ile proje tabanlı öğrenmenin dersleri daha eğlenceli hale getirmesi nedeni ile tüm derslerde uygulanması gerektiğini belirtmiştir. Benzer biçimde Ezgi: *“Bence diğer derslere de katkısı olacağını düşünüyorum. Çünkü gerçekten bu yaptığımız Türkçe dersinde de çok eğlenceli geçiyordu. Çünkü eğlenirken öğrendik. Hem de diğer derslere katkısı olacağından dolayı diğer derslerde de*

uygulanmasını çok isterim.” derken Sude de: “Çünkü proje tabanlı öğrenme eğlenceli bir etkinlik. Onun için bütün derslerde olmasını isterdim.” sözleri ile açıklama yapmıştır.

“Proje Tabanlı Öğrenme Yaklaşımının Uygulanma Süreci” Temasından Elde Edilen Bulgular

“Proje tabanlı öğrenme yaklaşımının uygulanma süreci” temasında; “Proje konusunun öğretmen rehberliğinde öğrenci tarafından belirlenmesi”, “Çalışma gruplarının oluşturulması”, “Proje ürünlerinin öğrenciler tarafından belirlenmesi” alt temaları ile “Değerlendirme” alt teması ve bu alt tema altında “Akran değerlendirmesi”, “Öz değerlendirme” ve “Öğretmen değerlendirmesi” kategorileri elde edilmiştir. Alt temalar ve kategoriler Model 3.20’de gösterilerek öğrenci görüşlerinden doğrudan alıntılarla açıklanmıştır.



Model 3.20. Proje Tabanlı Öğrenme Yaklaşımının Uygulanma Süreci Teması Altında Yer Alan Alt Temalar ve Kategoriler

Proje Konusunun Öğretmen Rehberliğinde Öğrenciler Tarafından Belirlenmesi: Proje tabanlı öğrenme yaklaşımının uygulanması sürecinde proje konusunun sınıf öğretmeninin rehberliğinde öğrencilerin kendileri tarafından belirlenmesine ilişkin olarak Alp: “...Öğretmenimiz Türkçe dersinde proje çalışması yapacağımızı söyledi. İlkinde öğretmeniz bu fikri ortaya tüm sınıfça attık aslında bunun hikâyesi biraz uzun. Öğretmenimiz sorunlarımızı proje tabanlı öğrenme yapmak için bazı sorunlarımızın olması gerektiğini söyledi. Bu sorunları çözmeye yönelik yapmalısınız bu projeyi dedi. Ama sadece sizin değil etrafınızdaki kişilerin de problemini çözmeli bu çalışma dedi. Ondan sonra fikirler üretildi. Sınıftan herkes ne yapılabilir konu ne olabilir diye fikrini söyledi. İşte son 2 kalan finale

kalan 2 fikirden biri daha çok problem olduğuna daha çok insanlar için problem olduğu görüldü onu kabul ettik proje konumuz o oldu. Daha sonra çalışmaya başladık.” sözleri ile gerçekleştirilen proje tabanlı öğrenme uygulamalarında öğretmen tarafından sağlanan rehberliği açıklamıştır. Benzer biçimde Pelin: *“Önce proje yapmak için bir konu seçtik. Öğretmenimiz konuyu bizim belirleyebileceğimizi söyledi. Konu bulurken herkes için problem olan eksik olan şeyleri düşünmemiz gerektiğini söyledi. Biz de sınıfça konular söyledik. Herkes fikrini söyledi. Sonra o konular içinden seçim yaptık.”* derken, Muhammed de: *“Öğretmenimiz proje çalışması yapacağımızı söyledi. Ama konuyu siz bulacaksınız dedi. Biz de düşündük. Herkes kendisi bir konu buldu. O konuları sınıfta söyledik. Oylama yaptık hangisini yapalım diye. En son bir tanesini seçtik.”* sözleri ile proje konusunun belirlenme sürecini açıklamıştır. Ezgi de: *“Öğretmenimiz derste proje çalışması yapacağımızı söyledi. Proje konusu belirlememizi istedi. Biz de aklımıza gelenleri söyledik. Söylediklerimizden uygun olana hem öğretmenimiz hem de biz fikirlerimizi söyleyerek karar verdik.”* diyerek proje konusunu nasıl belirlediklerini açıklamıştır.

Öğrencilerden bir kısmı ise, proje konusunun belirlenmesi sürecinde ele aldıkları problem konularını belirterek görüşlerini belirtmiştir. Örneğin Ali: *“Önce konumuzu belirledik. Konuyu daha öncekinden farklı belirledik. Yani sınıfça karar verdik. Bu sefer hep birlikte düşündük. Öğretmen bir eksikliği ihtiyacı düşünün dedi. Biz de hem okulumuzda bahçe olmamasını düşündük. Hem de Türkçe dersinde bu konu ile ilgili yapmayı düşündük.”* derken Kayra da: *“...ilk önce bu derste proje yapacağımız için ne yapacağımıza karar vermemiz gerekiyordu. Öğretmenimiz herkese göre bir konu seçmemizi söyledi. Biz de düşündük okulda bahçe yeşil alan yoktu. O konuda bir proje yapmaya karar verdik.”* sözleri ile açıklama yapmıştır.

Öğrenciler proje konusunun seçimine ilişkin yaşantılarını ve duygularını günlüklerine de yansıtmışlardır. Aşağıda odak öğrenci günlüklerinden örnekler sunulmuştur:

Sevgili Günlük,

Bugün Türkçe dersinde sevgili öğretmenimiz Erdal Torun bizim de düşüncelerimizi aldığı için çok mutlu oldum. PTÖ'nün yararlı bir öğrenme şekli olduğunu öğrendik. (Ö.G., Ezgi, 14.03.2014).

Sevgili Günlük,

Bugün Türkçe dersinde öğretmenimiz proje yapacağımızı söyledi. Sınıfta fikirlerini sordu. Ben fikir söylemedim ama arkadaşlarım söyledi. (Ö.G., Barış, 14.03.2014).

Sevgili Günlük,

Bugün ilk dersimiz Türkçeydi. Öğretmenimiz günlük hayatta karşılaştığımız sorunları parmak kaldırıp söyleyin dedi. Herkes bir şey söyledi. Öğretmenimiz benim söylediğim konuları çok beğendi. Sonra elemelere başladık. Benim sözüm yarı finale çıktı ama sonra elendi. (Ö.G., Muhammed, 14.03.2014).

Sevgili Günlük,

Öğretmenimiz Türkçe dersinde bize sıkıntılarımızı sordu. Ben de okulun erken başlaması demiştim. Tabii arkadaşlarım da bir sürü sıkıntı söyledi. Sonunda herkes sıkıntılarını söylemiş öğretmenimiz de tahtaya yazmıştı. Son üç tane kalmıştı...(Ö.G., Pelin, 14.03.2014).

Çalışma Gruplarının Oluşturulması: Proje tabanlı öğrenme yaklaşımının uygulanması sürecinde çalışma gruplarının oluşturulmasına ilişkin olarak Kayra: *"...grupları kurduk. Herkes kendi yapmak istediği çalışmayla ilgili bir gruba geçti. Herkes ne yapmak istiyorsa o gruba geçti. Ben tiyatro grubuna geçtim. Sonra herkes kendi grubunda planlama yapıp çalışmaya başladı"* sözleri ile proje gruplarının oluşma sürecini açıklamıştır. Benzer biçimde Alp de: *"Daha sonra çalışmaya başladık. Önce grupları oluşturduk. Herkes yapmak istediği çalışmaya göre istediği gruba geçti"* çalışma gruplarının nasıl oluşturulduğunu belirtmiştir. Muhammed proje çalışmaları sürecinde oluşan çalışma gruplarını: *"Sonra o proje konusunda hangi grupların olabileceğini konuştuk. Yani şarkı grubu, şiir grubu ya da tiyatro gibi. Çalışmak istediğimiz grubu belirledik."* ifadeleri ile açıklamıştır.

Öğrencilerin bir kısmı ise, çalışma gruplarının oluşturulması sürecinde kendi isteklerinin ve ilgilerinin dikkate alındığını belirtmiştir. Örneğin bu konuda Pelin: *"Herkes kendi yapmak istediği şeye göre bir gruba girdi."* demiştir. Sude görüşlerini: *"Herkes yapmak istediği çalışmaya göre bir gruba geçti"* şeklinde belirtmiştir. Ali de: *"Sonra grup kurduk. Herkes kendi istediği gruba geçti."* sözleri ile bu konuya ilişkin düşüncelerini açıklamıştır.

Aşağıda, odak öğrencilerin proje alt gruplarının belirlenmesine ilişkin günlüklerine yaptıkları yansıtmalardan örnekler yer almaktadır:

Sevgili Günlük,

Bugün grupları belirledik. Herkes istediği gruba girmişti. Ama tek kalan bendim. Boş olan yerler sadece anlatım ve tiyatroydu. Ben de anlatıma karar verdim. Artık anlatım grubundayım (Ö.G., Pelin, 25.03.2014).

Sevgili Günlük,

Bugün Türkçe dersinde hangi etkinlikleri yapacağımızı, hangimizin hangi gruba gireceğimizi konuştuk. Ben ziraat grubuna girdim. O ders çok güzel geçti (Ö.G., Serhat, 25.03.2014).

Sevgili Günlük,

Bugün öğretmenimiz fikirlerimizi teker teker dinledi. Biz resim ve kostüm grubuna seçildim. Birlikte işler, görevler yapacağız. Güzel, mutlu bir gün geçirdik (Ö.G., Sude, 25.03.2014).

Sevgili Günlük,

Bugün gruplar seçildi. Ben şiir grubuna geçtim. Projede şiir okuyacağız. (Ö.G., Barış, 25.03.2014).

Proje Ürünlerinin Öğrenciler Tarafından Belirlenmesi: Proje tabanlı öğrenme yaklaşımının uygulanması sürecinde proje ürünlerinin öğrenciler tarafından belirlenmesine ilişkin olarak Sude: *“Her grup başka bir konu aldı. Herkes yapmak istediklerini kendi grubunda konuştu. Karar verdi. İşte ne yapılacaksa. Biz mesela kostüm ve resim grubu olarak projenin son gösterisindeki kostümleri hazırlama, resimleri yapma görevini üstlendik. O konuda çalışmalar yaptık. Konumuzla ilgili okuduk. Araştırdık. Birbirimize anlattık. Fikirlerimizi söyledik. Arkadaşlarımızın bulduklarını dinledik.”* sözleri ile proje ürünlerinin gruplar tarafından belirlenmesi sürecini ayrıntılı bir şekilde anlatmıştır. Bu konuda Alp: *“Sonra o gruplarda bir araya gelip neler yapacağımıza karar verdik. İşte hangi araştırmaları, çalışmalarını yapacağız. Çalışmalar için bize ne lazım. Kim hangi görevi alacak onları kararlaştırdık. Her grup kendi çalışmasına karar verdi. Yani en sonunda proje sunulurken nasıl bir şey yapacağına karar verdi.”* derken Pelin: *“Gruplarda ne yapacağımıza karar verdik. Ne yapacağımızı nasıl yapacağımızı konuştuk. O verdiğimiz kararlara göre araştırmalarımızı yaptık. İşte her grup kendi çalışmasını yaptı.”* diye görüş belirtmiştir. Ali ise: *“O gruplarda neler yapacağımızı konuştuk. Birbirimize fikirlerimizi söyledik. Nasıl çalışmalar yapacağımıza önce sınıfça sonra gruplar ayrı ayrı karar verdik.”* sözleri ile açıklama yapmıştır.

Öğrenciler proje ürünlerinin kendileri tarafından oluşturulması ve bu ürünlere ilişkin yaptıkları çalışmaları günlüklerine de yansıtmışlardır. Aşağıda odak öğrenci günlüklerinden örnekler sunulmuştur:

Sevgili Günlük,

Bugün hazırladığımız davetiyeleri birbirimize gösterdik. Sonuçta bir tanesini seçtik. Bizim için çok önemliydi. Davetiyenin yazısını yazmak için öğretmenler odasına gittik. Orada grupça oturduk. Davetiye yazısı için cümleler yazdık (Ö.G., Pelin, 21.05.2014).

Sevgili Günlük,

Artık gruplar belli oldu. Grupların neler olabileceğini biz söyledik. Öğretmenimiz de tahtaya yazdı. Ben şiir grubundayım. Doğa konusu ile ilgili şiirler ezberlemeyi düşünüyoruz. Daha işimiz çok. (Ö.G., Ali, 18.03.2014).

Değerlendirme:

Akran Değerlendirmesi: Proje tabanlı öğrenme uygulamaları sürecinde değerlendirme yaptıklarını anlatan öğrenciler, çalışma gruplarında grup üyelerine yönelik ve gruplar arasında değerlendirme yapıldığını belirtmişlerdir. Gruplar arasında yapılan değerlendirmelere ilişkin olarak Alp: *“Gruplar proje çalışmaları bitmeden önce çalışmalarını birbirine sundu. Böylece hatalı, eksik ya da yanlış olan yerler düzeltildi. İşte birbirimize fikirler verdik.”* derken Ezgi: *“Onları da dinleyip koroda bir eksiklik var mı birlikte söyleyebiliyorlar mı diye fikirlerimizi söyledik. Sınıfça tartışıp beğendiğimiz beğenmediğimiz şarkılara karar verdik. Ashında son gösteriden önce bütün*

gruplar çalışmalarını hazırladıkları şeyleri sınıfa sundu. Diğer gruplar da sunum yapan grupları izleyip dinledi. Herkes fikrini söyledi. Böylece eksik yerleri hep birlikte tamamladık” sözleri ile farklı grupların çalışmalarına yönelik yapılan değerlendirmeleri anlatmıştır. Kayra da: *“Herkesin çalışmaları için puan verdik. Bir de başka gruplar kendi çalışmalarını gösteriden önce sınıfta sunduğunda fikirlerimizi söyledik. Olmuş, olmamış, eksik kalmış diyerek. Hatalı, güzel olmayan yerleri söyleyerek onları uyardık.”* diyerek değerlendirme çalışmalarını anlatmıştır. Grupların kendi içinde, grup üyelerine yönelik yaptıkları değerlendirmeye ilişkin olarak da Pelin: *“Yaptığımız çalışmaları grupça yaptıklarımızı birbirimize anlattık. Diğer gruplardaki arkadaşlarımızın fikirlerini aldık”* derken Ali de: *“Çalışmalarımızda şiirlerimizi birbirimize okuyup dinledik. Birbirimize hatalarımızı söyledik.”* sözleri ile açıklama yapmıştır.

Öz Değerlendirme: Proje tabanlı öğrenme uygulamaları sürecinde gerçekleştirilen öz değerlendirme çalışmalarına ilişkin olarak Kayra: *“Grup raporlarında çalışmalarımızı değerlendirdik. Kendimiz için de puan verdik. Yaptıklarımızı düşündük. Grupça yaptığımız çalışmalarda neler yaptık, görevlerimizi yaptık mı? Eksik bıraktık mı? Onları düşünerek puan verdik.”* sözleri ile öz değerlendirme sürecini ayrıntılı bir biçimde açıklamıştır. Benzer biçimde Sude: *“Bir de değerlendirme yaptık. Grubumuzu değerlendirdik. Gruptaki herkese bütün çalışmalarına göre bir değerlendirme yaptık.”* diyerek grup içinde yapılan öz değerlendirme çalışmalarını belirtmiştir. Bu konuda Alp: *“Grup çalışmalarımızı ve kendimizi değerlendirdik. Kendimizi değerlendirdik”* derken, Pelin: *“Grup raporları yazıp kendimizi değerlendirdik.”* sözleriyle ve Ezgi: *“Grup çalışmalarımıza, kendi çalışmalarımıza not verdik.”* biçiminde yaptıkları açıklama ile grup ve kendi çalışmaları için yaptıkları öz değerlendirme çalışmalarını anlatmışlardır.

Öğretmen Değerlendirmesi: Proje tabanlı öğrenme uygulamaları sürecinde öğretmen tarafından yapılan değerlendirme çalışmalarına ilişkin olarak Alp: *“Öğretmenimiz sürekli grup çalışmalarını kontrol etti. Bize fikirlerini söyledi. Yanlış ya da eksik varsa hatırlattı. Yeniden düşünün, yapın dedi.”* sözleriyle ve Kayra: *“Öğretmenimiz bizim çalışmalarımıza gruplar sınıfta çalışırken gezerek baktı. Bütün grupları inceliyordu. Dosyalarımızı da inceliyordu. Eksiklerimiz varsa bize soru sorup ne yapabileceğimizi düşündürüyordu”* diyerek açıklama yapmışlardır.

Öğrenciler, proje tabanlı öğrenme sürecinde kendileri ve öğretmen tarafından gerçekleştirilen değerlendirme etkinliklerine ilişkin duygularını ve düşüncelerini günlüklerine yansıtmışlardır. Aşağıda odak öğrenci günlüklerinden bir örnek sunulmuştur:

Sevgili Günlük,

Grup olarak toplandık. Birbirimize anlatımlarımızı yaptık. Genel olarak iyiydik ama birbirimize fikirler verdik. Daha iyi nasıl olur diye tartıştık (Ö.G.,Alp, 18.04.2014).

“Proje Tabanlı Öğrenme Yaklaşımının Uygulanma Sürecinde Karşılaşılan Sorun Kaynakları” Temasından Elde Edilen Bulgular

“Proje tabanlı öğrenme yaklaşımının uygulanma sürecinde karşılaşılan sorun kaynakları” temasında; “Sorun kaynağı olarak öğrenci” alt teması ve bu alt tema altında “Grup içi görev dağılımı/sorumluluk üstlenme” ve “Grup içi iletişim sorunu” kategorileri elde edilmiştir. Alt tema ve kategoriler Model 3.21’de gösterilerek öğrenci görüşlerinden doğrudan alıntılarla açıklanmıştır.



Model 3.21. Proje Tabanlı Öğrenme Yaklaşımının Uygulanma Sürecinde Karşılaşılan Sorun Kaynakları Teması Altında Yer Alan Alt Tema ve Kategoriler

Sorun Kaynağı Olarak Öğrenci

Grup İçi Görev Dağılımı/Sorumluluk Alma: Proje tabanlı öğrenme yaklaşımının uygulanması sürecinde karşılaşılan grup içi görev dağılımı/sorumluluk alma sorunlarına ilişkin olarak Alp: “Bazı sorunlar çıkıyordu bazı kişiler kendim içinde geçerli üstüne düşen görevleri yapmıyor ama anlatamıyordu.” diyerek Ali de: “Şimdi bazen grubumuzda bazı sorunlar çıkıyordu. ...şiirini ezberleyememişti. Orda bir sorun çıkmıştı. Ona yeni şiir vermeden önce birazcık kavga etmiştik. Mehlika ezberleyeceksin diyor, Ulaş ezberlenmiyor diyordu. Kendi şiirinin zor olduğunu söylüyordu. O nedenle bir problem yaşadık.” sözleri ile grup üyelerinin görevlerini yerine getirmemesinden kaynaklanan sorunları belirtmişlerdir. Bu konuda Serhat: “Karşılaştığımız problemler bizim grubumuzda çok şey oluyordu. Yazı problemi oluyordu. Şu yazsın bu yazsın diye üstüne atıyorduk. Yazma konusunda kimse sorumluluk almak istemedi.” derken Kayra da: “İlk önce rolleri belirliyorduk, herkes rolünü kendi beğendiğini yaptı. Herkes kendi kendine belirledi. Grupta kimse başkasını dinlemedi. İlk başta orda sorun oldu. Zorlandığımız konu her zaman bir arkadaşımız grup dosyamızı alıyordu, bize sormadan kendisi yapıyordu. O konuda da sorun yaşadık.” ifadeleri ile grup üyeleri arasında görev dağılımından kaynaklanan sorunları belirtmişlerdir. Barış da: “Bazı arkadaşlarımız her şeye karar veriyorlardı. O konuda problem oldu.” sözleri ile grup üyelerinin grupça yapılacak çalışmalarda eşit oranda söz sahibi olmamasından kaynaklanan sorunları dile getirmiştir.

Grup İçi İletişim Sorunu: Proje tabanlı öğrenme yaklaşımının uygulanması sürecinde karşılaşılan grup içi iletişim sorunlarına ilişkin olarak Alp: *“Bu grup içerisinde ilkinde ilk zamanlarda zorluklar yaşadık. Yani mesela birimiz anlatıyor ama diğeri onun sözünü dinlemiyordu. Böyle olunca birbirimizi anlamıyorduk.”* derken Sude: *“Mesela şöyle bir şey yaşadık. Arkadaşlarım birbirini dinlemiyordu. Öğretmende konuşuyordu onlarla. Bazen de ben arkadaşlarımı dinleyemiyordum. Çünkü sınıfta çok gürültü vardı. Hem ben anlayamıyordum hem de arkadaşlarım anlayamıyordu. Yani başta iletişim kuramadık.”* sözleriyle ve Barış: *“Dinleme, arkadaşlar dinlemiyordu, gürültü yapıyorlardı. Grupta herkes kendisi konuşuyordu.”* diyerek grup üyelerinin birbirlerini dinlememelerinden kaynaklanan iletişim sorunlarını dile getirmişlerdir. Benzer biçimde Ezgi de: *“Grupta da gruplar oluşturduğumuzda da zaten ilk yapamadığımız şey buydu. Birbirimizi dinlemiyorduk. Sadece benim fikrim olsun benim lehime güzel olsun diyorduk. Grubumuzu düşünmüyorduk.”* sözleri ile açıklama yapmıştır.

Öğrenciler, proje tabanlı öğrenme sürecinde karşılaştıkları sorunlara ilişkin duygularını ve düşüncelerini günlüklerine yansıtmişlerdir. Aşağıda odak öğrenci günlüklerinden örnekler sunulmuştur:

Sevgili Günlük,

Grupta iki kızdık. Biri Ezgi biri ben. Ama işte bu durumdan dolayı sinirlendim. Nedeni başkan seçiyoruz. Hep erkeklerden biri başkan oluyordu. Aslında ben de başkan olmak istiyordum. O yüzden sinirlendim (Ö.G., Pelin, 26.03.2014).

Sevgili Günlük,

Bugün ağladım. Çünkü grupla biraz tartıştık. Ben de sinirlendim. Hem gruptaki herkes erkek olunca iş yürümüyor (Ö.G., Pelin, 30.03.2014).

Sevgili Günlük,

Ben böyle sıkılmıştım. Bizim grupta bir sürü erkek olduğu için işi ciddiye almıyorlar. Ben de bu yüzden onlara kızıyor ve bağıryordum. O yüzden bu Türkçe dersi sınırlı geçti. Ama kalan vaktimizde birbirimize anlattık. (Ö.G., Pelin, 03.04.2014).

Sevgili Günlük,

Bugün grupla çalıştık. Ama herkes kendisi konuştu. Kimse dinlemedi. O zaman çok gürültü oluyor. Hiçbir şey anlaşılıyor. Ben de o yüzden hiçbir şey söylemedim (Ö.G., Barış, 03.04.2014).

Eylem araştırması uygulamasından önce yapılan yarı-yapılandırılmış görüşmelerde öğrencilerin;

- Proje tabanlı öğrenmeyi; öğrenme sürecine yararlı, zevkli ve eğlenceli, öğrenmeyi kolaylaştıran, sınıf içinde, öğrenme-öğretme sürecinde aktif ve araştırmacı bir rol edinebilmelerini sağlayan bir yaklaşım olarak tanımladıkları,

- Proje tabanlı öğrenme yaklaşımının sadece Fen ve Teknoloji derslerinde uygulandığı,
- Proje konularının ve sonuçta ortaya çıkacak ürünlerin öğretmen tarafından belirlendiği, oluşturdukları proje ürünlerinin öğretmen tarafından önceden belirlendiği ve bu ürünlerin çoğunlukla powerpoint sunumu ve konuşmalar şeklinde olduğu,
- Öğrencilerin, zaman yetersizliğini ve özellikle gruplar arasında yaşanan iletişim sorununu ve sorumluluk alma konusunda yaşadıkları sorunları proje çalışmaları sırasında karşılaşılan sorunların kaynağı olarak gördükleri sonuçlarına ulaşmıştır.

Eylem araştırması ve proje tabanlı öğrenme yaklaşımına yönelik verilen öğretmen eğitimi ve bu eğitim sonrasında öğretmen tarafından gerçekleştirilen proje tabanlı öğrenme uygulamasından sonra yapılan yarı-yapılandırılmış görüşmelerde ise öğrencilerin;

- Proje tabanlı öğrenmeyi; derse karşı merak ve ilgilerini artıran, öğrenme-öğretme sürecinde aktif rol üstlenebildikleri ve yaparak yaşayarak öğrenme gerçekleştirebildikleri bir yaklaşım olarak tanımladıkları,
- Proje tabanlı öğrenme yaklaşımının uygulanması süresince öğrencilerin iletişim kurma, iş birlikli çalışma, problem çözme becerileri ve özgüven ve sorumluluk alma duygularında gelişmeler yaşadıkları,
- Proje tabanlı öğrenme yaklaşımının uygulanması sırasında proje konusunun öğretmen rehberliğinde öğrenciler tarafından belirlendiği, çalışma gruplarının öğrencilerin ilgileri doğrultusunda oluşturulduğu,
- Proje çalışmaları sonucunda ortaya konulacak ürünlerin öğrenciler tarafından belirlendiği,
- Akran değerlendirmesi öz değerlendirme ve öğretmen tarafından yapılan değerlendirmelerin gerçekleştirildiği ve
- Proje grupları içinde yaşadıkları iletişim kurma, sorumluluk alma ve görev dağılımı konusunda yaşadıkları sorunları proje çalışmaları sırasında karşılaşılan sorunların kaynağı olarak gördükleri sonuçlarına ulaşmıştır.

Genel olarak değerlendirildiğinde; proje tabanlı öğrenme yaklaşımının uygulanma süreci konusunda ön görüşmeler ile son görüşmelerden elde edilen bulgular arasındaki temel fark öğretmenin rehber rolünü edinerek öğrencilerin öğrenme-öğretme sürecinde daha aktif, araştırmacı, yaratıcı ve sorgulayıcı bir rol üstlenmeleridir. Bir diğer fark ise öğrencilerin iletişim kurma, iş birlikli çalışma, problem çözme becerileri, özgüven duyguları ve sorumluluk alma

davranışlarında yaşadıkları gelişmelere ilişkin düşünceleridir. Bu farkların nedeni olarak eylem araştırması ve proje tabanlı öğrenmeye yönelik öğretmen eğitimi sonucunda gerçekleştirilen proje tabanlı öğrenme uygulamalarının yaklaşımın doğasına uygun olarak gerçekleştirilmesi olduğu söylenebilir. Bununla birlikte öğrencilerin proje çalışmalarında yaşanan sorunlar ve bu sorunlar içindeki kendi rollerini hem görüşmelerde hem de günlüklerinde açık bir şekilde tanımlamaları yansıtıcı ve eleştirel düşünme becerilerinde de gelişme olduğunun bir göstergesi olarak düşünülebilir.

3.4. Eylem Araştırması Sürecinin Öğrencilerin Proje Tabanlı Öğrenme Yaklaşımına Yönelik Tutumlarını Nasıl Değiştirdiğine İlişkin Bulgular

Araştırmanın dördüncü sorusu olan “Eylem araştırması süreci, öğrencilerin proje tabanlı öğrenme yaklaşımına yönelik tutumlarını nasıl değiştirmiştir?” sorusuna yanıt aramak için araştırma sürecinin başında ve araştırma sürecinin sonunda öğrencilere *Proje Tabanlı Öğrenmeye Yönelik Tutum Ölçeği* uygulanmıştır. Öğrencilerin tutumlarındaki değişimi ölçmek amacıyla geliştirilen tutum ölçeğine yönelik ön-test ve son-test uygulamalarından elde edilen puanlar “SPSS 20.0for Windows” paket programı kullanılarak analiz edilmiş; aritmetik ortalamalar ve standart sapmalar hesaplanmıştır. Tutum ölçeğinin ön ölçüm sonuçları ile son ölçüm sonuçları arasındaki farkın anlamlı olup olmadığını belirlemek için T-Testi yapılmış ve sonuçlar Tablo 3.1’de verilmiştir.

Tablo 3.1.Proje Tabanlı Öğrenmeye Yönelik Tutum Ölçeği İlişkili Ölçümler Ön-Test ve Son-Test T-Testi Sonuçları

		n	X	ss	sd	t	p
Proje Tabanlı Öğrenmeye Yönelik Tutum	Ön-Test	43	68,48	5,43	42	2,18	.034
	Son-Test	43	70,60	4,86			

*P<0,05

Tablo 3.1’de görüldüğü gibi, araştırmaya katılan öğrencilerin, proje tabanlı öğrenmeye yönelik tutum ön-test ortalama puanı 68,48 standart sapması 5.43 ve son-test puan ortalaması 70,60 standart sapması 4,86’dır. Ulaşılan bulgular 43 kişilik öğrenci grubuna uygulanan tutum ölçeğine yönelik olarak, ortalamada yaklaşık olarak 2,12 puanlık bir artışın, standart sapmada ise 0,47 puanlık bir azalışın olduğu görülmektedir. Ortalamada artış gözlenir iken, değişkenlikte bir azalmanın olması, sınıf genelinde tutum açısından anlamlı bir iyileşmenin sağlandığını ifade etmektedir.

Öğrencilerin tutum açısından gelişimlerini değerlendirmek amacıyla yapılan tutum ölçeği ön-test ve son-test uygulamalarından elde ettikleri ortalama puanlar arasındaki farkın istatistiksel

olarak anlamlılığını belirlemek üzere hesaplanan “t” değeri, 0,05 anlam düzeyinde anlamlı bulunmuştur. Elde edilen bu bulguya göre eylem araştırmasının öğrencilerin proje tabanlı öğrenme yaklaşımına yönelik tutum gelişimi üzerinde etkili olduğu söylenebilir.

3.5. Eylem Araştırması Sürecinin Türkçe Dersinde Gerçekleşen Etkinlikler ve Bu Etkinlikler Sonucu Ortaya Çıkan Öğrenme Ürünlerini Nasıl Değiştirdiğine İlişkin Bulgular

Eylem araştırması sürecinin Türkçe dersinde gerçekleşen etkinlikler ve bu etkinlikler sonucu ortaya çıkan öğrenme ürünlerini nasıl değiştirdiğini belirlemek için odak grupta yer alan öğrenciler ile uygulama öncesinde ve uygulama sonrasında yarı-yapılandırılmış görüşmeler yapılmıştır. Odak grupta yer alan öğrenciler ile proje tabanlı öğrenme yaklaşımının uygulanmasından önce yapılan görüşmelerin analizleri sonucunda ulaşılan temalar;

- Türkçe dersi hakkındaki düşünceler
- Türkçe dersinde yapılan etkinlikler
- Türkçe dersinde sevilen etkinlikler ve
- Türkçe dersinde zorlanılan etkinlikler olarak ortaya çıkarken;

proje tabanlı öğrenme yaklaşımının uygulanmasından sonra yapılan görüşmelerin analizleri sonucunda ulaşılan temalar;

- Türkçe dersi hakkındaki düşünceler
- Türkçe dersinde yapılan etkinlikler (proje tabanlı öğrenme yaklaşımı/yaparak-yaşayarak öğrenme etkinlikleri) ve
- Türkçe dersinde sevilen etkinlikler olarak ortaya çıkmıştır.

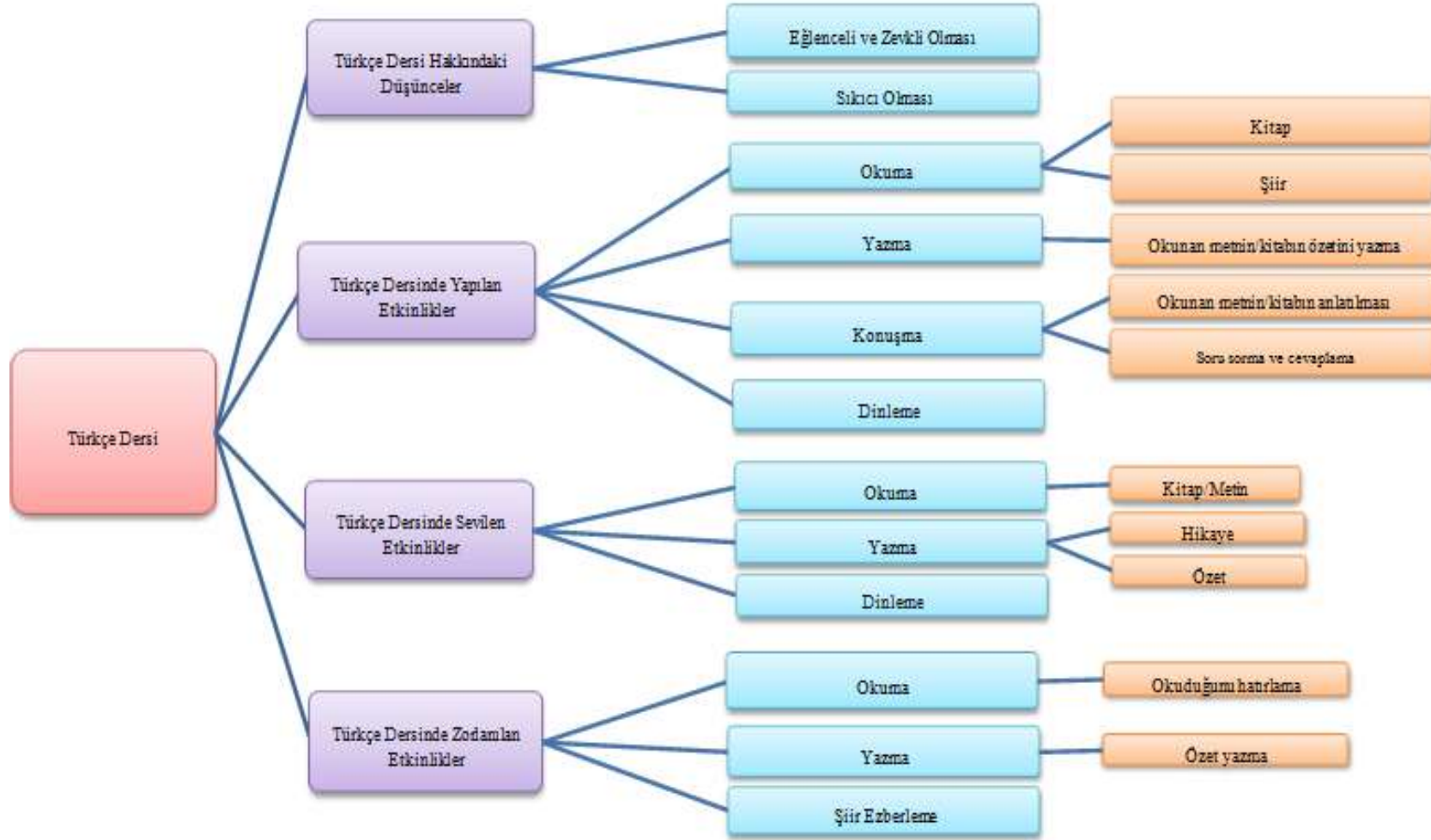
Eylem araştırması sürecinin sınıf ortamında uygulanmasından önce ve uygulanmasından sonra yapılan yarı-yapılandırılmış görüşmelerin analizinde ortaya çıkan tema, alt temalar ve kategoriler farklı biçimlerde oluşmuştur. Ortaya çıkan bu farklılıkların; eylem araştırması sürecinde Türkçe dersinde gerçekleşen etkinlikler ve bu etkinlikler sonucu ortaya çıkan öğrenme ürünlerindeki değişimleri göstermesi bakımından önemli olduğu düşünülmektedir. Bu nedenle; bulgular, uygulama öncesinde ve uygulama sonrasında gerçekleştirilen görüşmelerden elde edilen temalar, alt temalar ve kategorilere ilişkin modeller oluşturularak sunulmuştur.

Uygulama Öncesi Görüşler

Proje tabanlı öğrenme yaklaşımının Türkçe dersinde uygulanmasından önce Türkçe dersine yönelik görüşlerini almak için odak grupta yer alan öğrenciler ile 13/02/2014 tarihinde yarı-

yapılandırılmış görüşmeler yapılmıştır. Görüşme sonrasında elde edilen bulgulara ilişkin tema, alt tema ve kategoriler Model 3.22 üzerinde gösterilmiştir.





Model 3.22. Odak Grupta Yer Alan Öğrencilerin Proje Tabanlı Öğrenme Yaklaşımı Uygulamaları Öncesi Türkçe Dersine İlişkin Görüşleri

Model 3.22 incelendiğinde odak grupta yer alan öğrencilerin proje tabanlı öğrenme yaklaşımı uygulanmadan önce Türkçe dersine ilişkin görüşlerinin “*Türkçe dersi hakkındaki düşünceler*”, “*Türkçe dersinde yapılan etkinlikler*”, “*Türkçe dersinde sevilen etkinlikler*” ve “*Türkçe dersinde zorlanılan etkinlikler*” temalarından oluştuğu görülmektedir.

Türkçe Dersi Hakkındaki Düşünceler Temasından Elde Edilen Bulgular

“*Türkçe dersi hakkındaki düşünceler*” temasında yer alan alt temalar; “*Eğlenceli ve zevkli olması*” ve “*Sıkıcı olması*” biçiminde ortaya çıkmıştır. Alt temalar Model 3.23’de gösterilerek öğrenci görüşlerinden doğrudan alıntılarla açıklanmıştır.



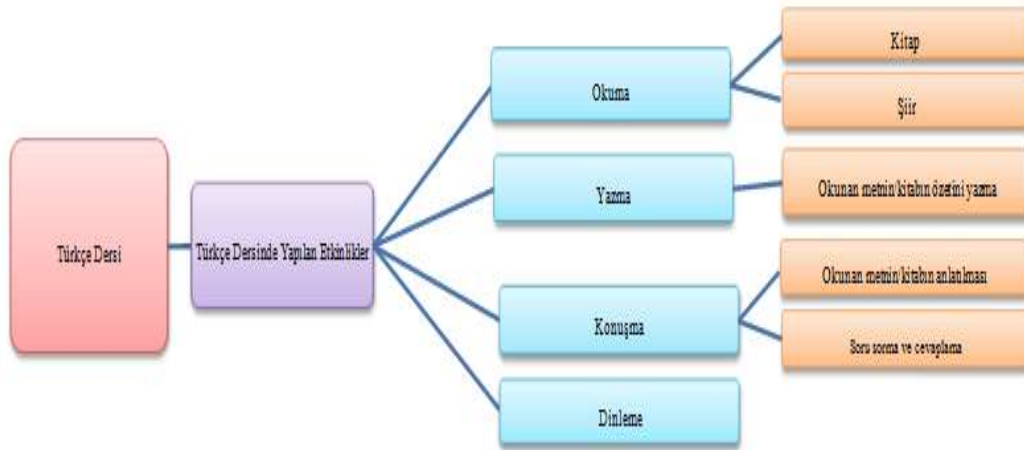
Model 3.23. *Türkçe Dersi Hakkındaki Düşünceler Teması Altında Yer Alan Alt Temalar*

Eğlenceli ve Zevkli Olması: Türkçe dersinin eğlenceli ve zevkli olduğunu düşünen öğrencilerden Ezgi: “*Ne konuda olursak olalım sevdiğim bir ders olarak düşünüyorum. Hiç sıkılmıyorum ve eğleniyorum. Sanki dersi çok yakınım biri anlatıyormuş gibi kendimi rahat hissettiğim bir ders olarak düşünüyorum.*” derken Sude: “*Türkçe dersi eğlenceli bir ders, güzel bir ders, zevk alıyorum Türkçe dersinden.*” sözleriyle Pelin de: “*...güzel bir ders hoşuma gidiyor. Mesela Türkçe dersinde zevk alıyorum yaparken.*” diyerek derse ilişkin görüşlerini belirtmişlerdir. Türkçe dersine ilişkin duygu ve düşüncelerini derste yapılan etkinliklerle ifade eden öğrencilerden Muhammed: “*Yani eğlenceli buluyorum Türkçe dersini. Mesela bazen kitap okuyoruz özetini çıkarıyoruz, kitap okuduğumuzda özet çıkardığımızda eğleniyoruz, sonra bazen öğretmenimiz dergilerdeki metinleri okutturuyor, anlattırıyor işte öyle eğleniyorum.*” derken Serhat da: “*Gerçekten Türkçe dersi güzel bir ders. Keyif veren bir ders, eğlenebiliyoruz. Türkçe dersin de olan okuma filan, her şey bizi bu konuda eğlendiriyor*” diyerek bu derse ilişkin görüşlerini açıklamıştır. Alp ise: “*Çok eğlenceli bir ders, insana zevk veriyor. Kitap okumayı da içerdiği zaman insanın kelimeleri nasıl telaffuz edeceğini öğrendiği bir ders. Zevk aldığım bir ders olarak düşünüyorum.*” sözleriyle derste kitap okuma ve kelimelerin sesletimlerini öğrenmeyi bu dersin zevkli olmasının nedenleri olarak belirtmiştir.

Sıkıcı Olması: Türkçe dersinin sıkıcı olduğunu düşünen öğrencilerden Ali: “*Türkçe dersini seviyorum ama bazen abartılı olduğunda sıkılıyorum. Mesela bir şey yapılması gerektiğinden çok daha uzun yapıldığında çok iyi anlayamıyorum ve sıkılıyorum ben.*” sözleriyle yapılan etkinliklerin sürelerinin uzun olmasını dersi sıkıcı bulmasının nedeni olarak belirtmiştir. Kayra da: “*Sıkılıyorum bazen Türkçe dersinden. Yani yaptığımız etkinlikler, okumalar yazmalar bunları pek sevmiyorum. Bu nedenle sıkılıyorum bu dersten.*” ifadeleri ile okuma ve yazma etkinliklerine ilişkin etkinlikleri sıkıcı bulunduğunu belirtmiştir.

Türkçe Dersinde Yapılan Etkinlikler Temasından Elde Edilen Bulgular

“*Türkçe dersinde yapılan etkinlikler*” temasında; “*Okuma*” alt teması ve bu alt tema altında “*Kitap*” ve “*Şiir*” kategorileri, “*Yazma*” alt teması ve bu alt tema altında “*Okunan metnin/kitabın özetini yazma*” kategorisi, “*Konuşma*” alt teması ve bu alt tema altında “*Okunan metnin/kitabın anlatılması*” ve “*Soru sorma ve cevaplama*” kategorileri ile “*Dinleme*” alt teması ortaya çıkmıştır. Alt temalar ve kategoriler Model 3.24’de gösterilerek öğrenci görüşlerinden doğrudan alıntılarla açıklanmıştır.



Model 3.24. *Türkçe Dersinde Yapılan Etkinlikler Temasında Yer Alan Alt Temalar ve Kategoriler*

Okuma

Kitap okuma: Türkçe dersinde okuma becerisi ile ilgili gerçekleştirilen kitap okuma etkinliklerine ilişkin olarak Alp: “*Fasikül kitaplarımız var bizlerin, öğretmenimizin de. Onları okuyoruz.*” diyerek okuma becerisine ilişkin kullanılan materyallere örnekler vermiştir. Benzer biçimde Muhammed: “*Mesela kitap okuyoruz.*” sözleriyle Pelin de: “*...öğretmenimiz yaptırdığı zaman*

bazen kitap okutturuyor” diyerek okuma etkinliklerinde kitap okuduğunu belirtmiştir. Ali de *“Kitap okuma.”* biçiminde kısa cümlelerle açıklama yapmışlardır. Ezgi ise: *“Daha çok zihnimizin gelişmesi için kitap okuyoruz”,* sözleri ile kitap okuduklarını belirtirken aynı zamanda nedenine de bir açıklama getirmiştir.

Şiir okuma: Türkçe dersinde okuma becerisi ile ilgili gerçekleştirilen şiir okuma etkinliklerine ilişkin olarak Barış: *“Şiir okuyoruz.”* diyerek, Serhat ise: *“Okuma etkinliklerimiz var, şiir okuyoruz ezberliyoruz”* ifadeleri ile açıklama yapmıştır.

Yazma

Okunan metnin/kitabın özetini yazma: Türkçe dersinde yazma becerisi ile ilgili gerçekleştirilen okunan metnin/kitabın özetini yazma etkinliklere ilişkin olarak Barış: *“...yaptığımız okumalardan özet çıkarıyoruz yazma yapıyoruz öyle.”* derken Alp: *“Bazen okuduğumuz kitabı özet halinde yazabiliyoruz boş olduğumuz zamanlarda o şekilde geçiriyoruz etkinlikleri.”* sözleri ile özet yazma etkinlikleri ile aynı zamanda boş vakitlerin değerlendirildiğini de belirtmiştir. Bu konuda Pelin: *“Öğretmenimiz yaptırdığı zaman bazen kitap okutturuyor özetini çıkarttırıyor”* derken Ezgi ise: *“...kitap okuyoruz, onların özetini çıkarıyoruz.”* ifadeleri ile açıklama yapmıştır.

Konuşma

Okunan metnin/kitabın anlatılması: Türkçe dersinde konuşma becerisi ile ilgili gerçekleştirilen okunan metnin/kitabın anlatılması etkinliklere ilişkin olarak Muhammed: *“...sonra bazen öğretmenimiz dergilerdeki metinleri okutturup anlattırıyor.”* diyerek bu etkinliklerin direk öğretmen tarafından yaptırıldığını açıklamıştır. Bu konuda Ali: *“Okuduğumuz kitabı anlatma o kadar yani.”* Derken Sude: *“Türkçe dersinde okuduğumuz kitapları, konuları anlatıyoruz.”* sözleri ile Serhat da: *“Okuduklarımızı anlatıyoruz okuduğumuz şeyleri, öğretmenimize ve arkadaşlarımıza.”* ifadeleri ile açıklama yapmışlardır.

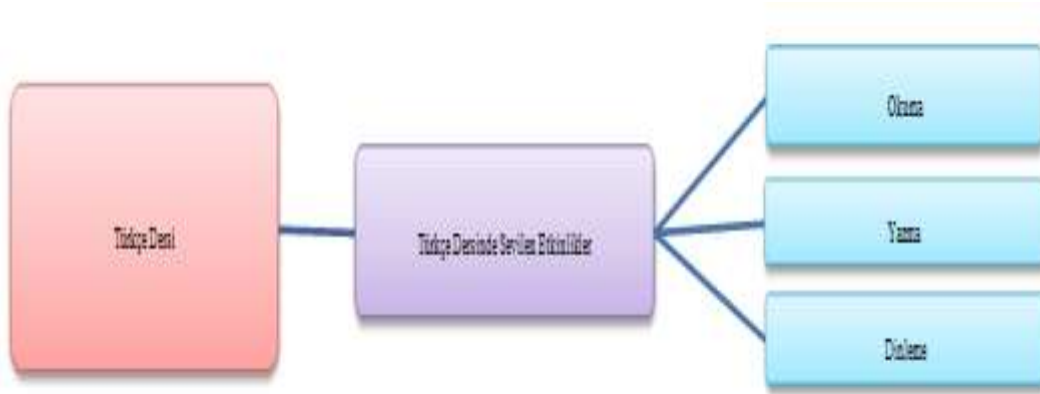
Soru sorma ve cevaplama: Türkçe dersinde konuşma becerisi ile ilgili gerçekleştirilen soru sorma ve cevaplama etkinliklerine ilişkin olarak Muhammed: *“...soruları cevaplandırıyoruz.”* sözleri ile kısa bir açıklama yapmıştır. Bazı öğrenciler ise soru sorma ve cevaplama etkinliklerini biraz daha ayrıntılı anlatmıştır. Bu etkinliklerin Türkçe dersinde okunan metin ve kitaplara ilişkin gerçekleştirildiğini belirten öğrencilerden Pelin: *“Okuduğumuz konu veya kitap ile ilgili sorular soruluyor. Onları cevaplandırıyoruz.”* derken Kayra: *“Yaptığımız okumaların soruları oluyor. Onları cevaplandırıyoruz. Bazen de öğretmen soru soruyor. Birbirimize de soruyoruz.”* ifadeleri ile açıklama yapmıştır. Soru sorma ve cevaplama etkinliklerinde öğretmenin rolüne değinen Ezgi: *“...ya da okuduklarımıza ait sorular soruyor öğretmen. Onları cevaplandırıyoruz.”* demiştir. Öğrencilerden bazıları ise etkinlikler sırasındaki öğrenci rollerine değinmiştir. Bu konuda Serhat: *“Sorular*

soruluyor. Bazen öğretmen soruyor. Bazen de biz soruyoruz cevaplandırıyoruz.” derken Barış: “...mesela arkadaşlar parmak kaldırıyor soru soruyor öğretmene” sözleriyle, Sude de: “...sorular soruyoruz, cevaplandırıyoruz. Birbirimize bilgiler veriyoruz, sınıftaki arkadaşlarımıza.” ifadeleri ile açıklama yapmışlardır.

Dinleme: Türkçe dersinde dinleme becerisi ile ilgili gerçekleştirilen etkinliklere ilişkin olarak öğrencilerin açıklamaları oldukça sınırlıdır. Barış: “...yapıyoruz,...yapıyoruz, dinleme yapıyoruz.” sözleri ile sadece dinleme yapıldığını belirtmiş, etkinliklere ilişkin herhangi bir açıklama yapmamıştır. Bu konuda Serhat: “...mesela şiir okuyan arkadaşlarımızı dinliyoruz. Kitap okuyan arkadaşlarımızı dinliyoruz” diyerek, Kayra ise: “Bir de arkadaşlarımız okuduğunda onları dinliyoruz... İşte kitap, şiir, başka bu kadar geldi aklıma.” ifadeleri ile dinleme etkinliklerine örnekler vererek açıklama yapmışlardır.

Türkçe Dersinde Sevilen Etkinlikler Temasından Elde Edilen Bulgular

“Türkçe dersinde sevilen etkinlikler” temasında; “Okuma”, “Yazma” ve “Dinleme” alt temaları ortaya çıkmıştır. Alt temalara ait Model 3.25’de gösterilerek öğrenci görüşlerinden doğrudan alıntılarla açıklanmıştır.



Model 3.25. Türkçe Dersinde Sevilen Etkinlikler Temasında Yer Alan Alt Temalar

Okuma: Türkçe dersinde okuma etkinliklerini sevdiğini belirten Alp: “Türkçe kitap okumayı da içine aldığı zaman insanın kelimeleri nasıl güzel telaffuz edeceğini öğrendiği bir ders, böyle kendi beynini geliştirdiği bir ders...fasikül kitaplarında konu görmekten, okumaktan hoşlanıyorum, işte kitap okumayı çok seviyorum.” sözleriyle bu etkinlikleri bilişsel gelişimine katkısı olduğunu düşündüğü için sevdiğini belirtmiştir. Benzer biçimde Ali de okuma etkinliklerini sevdiğini belirterek bu konuya ilişkin olarak: “En çok sevdiğim etkinlik kitap okumak. Çünkü kelime hazinemizi

geliştirir.” biçiminde bir açıklama yapmıştır. Muhammed: “Türkçe dersinde en sevdiğim etkinliklerden biri kitap okumak. Çünkü kitap okuyunca eğlenceli geliyor.” ifadeleriyle okuma etkinliklerinden özellikle kitap okumayı sevdiğini belirtmiştir.

Okuma etkinliklerini sevdiğini belirten öğrencilerden bazıları ise farklı nedenler sunmuşlardır. Örneğin Sude: *“En çok sevdiğim etkinlik okuma. Çünkü şey okuma dersini çok seviyorum sınıfta bir sessizlik oluyor herkes kendi sessizce kitap okuyor ve bu beni rahatlatıyor.”* sözleriyle, Barış da: *“Türkçe dersinde yapmayı en çok sevdiğim etkinlik okumak. Çünkü sınıf sessiz oluyor.”* diyerek en çok bu etkinlikleri sevmelerine neden olarak sınıfta oluşan sessizliği göstermişlerdir. Kayra ise: *“İlk önce okuma. Çünkü okuyunca sanki film izliyormuşum gibi oluyor.”* ifadeleri ile bu etkinliği sevme nedenini açıklamıştır.

Yazma: Türkçe dersinde yazma etkinliklerini sevdiğini belirten Alp: *“...okuduğum kitapların özetini çıkartmaktan hoşlanıyorum. Çünkü bunlar insanı geliştiren tür etkinlikler, insana yararı dokunan etkinlikler olduğu için”* sözleriyle yazma etkinliklerinin yararlı olduğunu düşündüğü için sevdiğini açıklamıştır. Pelin: *“...Kendi aklımdan hikâye yazmak. Madem kitapları okuyorum mesela aklıma geliyor ben böyle bir hikâye yazabilirim diye aklıma gelince ben de bir deftere yazıyorum hoşuma da gidiyor çok güzel.”* diyerek ders dışında da yazma etkinlikleri yaptığını belirtmiştir. Yazma etkinliklerini sevdiğini belirten Muhammed: *“...Çünkü kitap okuyunca eğlenceli geliyor, özetini çıkarınca onları yazmak bana daha da eğlenceli geliyor.”* diyerek bu etkinlikleri okuduğu kitapların özetini yazmak olarak göstermiştir. ifadeleri ile açıklama yapmıştır. Ezgi de en çok yazma etkinliklerini sevdiğini: *“...Özet çıkarmak zaten genellikle de onu yapıyoruz. Hem üstüne çok yoğun düştüğümüz için onu çok seviyorum, hem de eğlenceli olduğu için.”* sözleri ile belirtmiştir.

Dinleme: Türkçe dersinde dinleme etkinliklerini sevdiğini belirten Kayra: *“Dinlemekten eğleniyorum. Arkadaşlarımı, mesela diyelim bir isim vereyim Alp okuması güzel oluyor okurken dinleyebiliyorum, öğretmen okurken eğleniyorum. Öğretmen anlattığında şöyle okuyacaksınız diyor, okuduğunu anlıyoruz çok güzel oluyor”* sözleri ile açıklama yapmıştır.

Türkçe Dersinde Zorlanılan Etkinlikler Temasından Elde Edilen Bulgular

“Türkçe dersinde zorlanılan etkinlikler” temasında; *“Okuma”* ve *“Yazma”* alt temaları ortaya çıkmıştır. Alt temalara ait Model 3.26'da gösterilerek öğrenci görüşlerinden doğrudan alıntılarla açıklanmıştır.



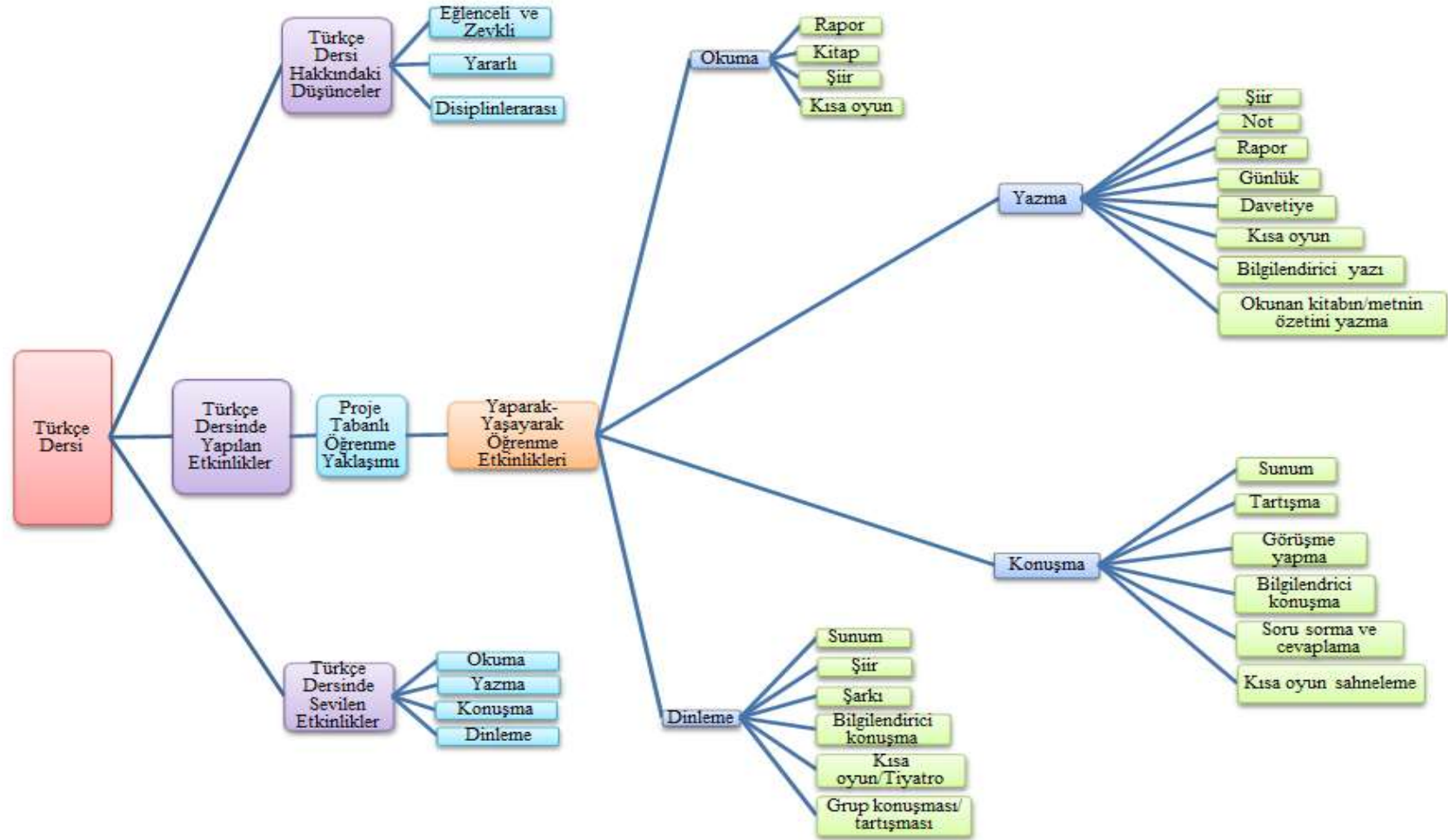
Model 3.26. Türkçe Dersinde Zorlanılan Etkinlikler Temasında Yer Alan Alt Temalar

Okuma: Türkçe dersinde okuma etkinliklerinde zorlandığını belirten öğrencilerden Pelin “Mesela okuduktan sonra okuduklarımı anlatmada aklıma gelmiyor o sıkıntı oluyor, bekliyorum bekliyorum acaba neydi orası diye düşünüyorum o sorun oluyor işte.” sözleriyle okuduğu metinleri hatırlamada yaşadığı sorunları bu etkinliklerde zorlanmasının nedeni olarak göstermiştir. Benzer biçimde Muhammed de: “Bazen okumada sıkıntı yaşıyorum, şaşırđığım oluyor, sonra okuduklarımı anlatmada bazen aklıma gelmiyor, heyecandan birden aklımdan gidiyor.” diyerek zorlanmasının nedeni olarak okuduklarını hatırlama konusunda yaşadığı sorunlar olarak göstermiştir. Bu etkinliklerde zorlandığını belirten bir diğer öğrenci olan Serhat: “Pek sıkıntım olmuyor okuma anlatmada, biraz şiir okumada sıkıntım var bu kadar. Şiir okumak bana hiç hoş gelmiyor.” derken Kayra ise: “Okumada zorlanıyorum. Okurken bazı harfler ağzımdan çıkmıyor” sözleri ile sesletimde yaşadığı sorunları dile getirmiştir.

Yazma: Türkçe dersinde yazma etkinliklerinde zorlandığını belirten öğrencilerden Sude: “Sıkıntı yaşadığım oluyor. Özet yazma konusunda zorluk çekiyorum. Mesela ne yazacağımı anlayamıyorum bazen, ne yazsam diye düşünüyorum.” sözleriyle özet yazma etkinliklerinde yaşadığı sorunları dile getirmiştir. Benzer biçimde Kayra da: “Sıkıntı yaşadığım bir de yazma var. Kötü yazıyorum. Özet yazmada zorlanıyorum. Yazacaklarımı düşünüyorum düşünüyorum aklıma gelmiyor.” diyerek özet yazma etkinliklerinde yaşadığı hatırlama sorunlarından bahsetmiştir. Barış ise diğer öğrencilerden farklı olarak “Yazmak. Bu konuda zorlanıyorum. Elim yoruluyor, çok yazıyoruz. Özet yazma konusunda da. Ne yazacağımı hatırlamıyorum bazen.” ifadeleri ile yazma etkinliklerinde yorulması nedeni ile zorlandığını belirtmiştir.

Uygulama Sonrası Görüşler

Proje tabanlı öğrenme yaklaşımının Türkçe dersinde uygulanmasından sonra odak grupta yer alan öğrencilerin Türkçe dersine ilişkin görüşlerini almak için 06/06/2014 tarihinde yarı-yapılandırılmış görüşmeler yapılmıştır. Görüşme sonrasında elde edilen bulgulara ilişkin tema, alt tema ve kategoriler Model 3.27 üzerinde gösterilmiştir.

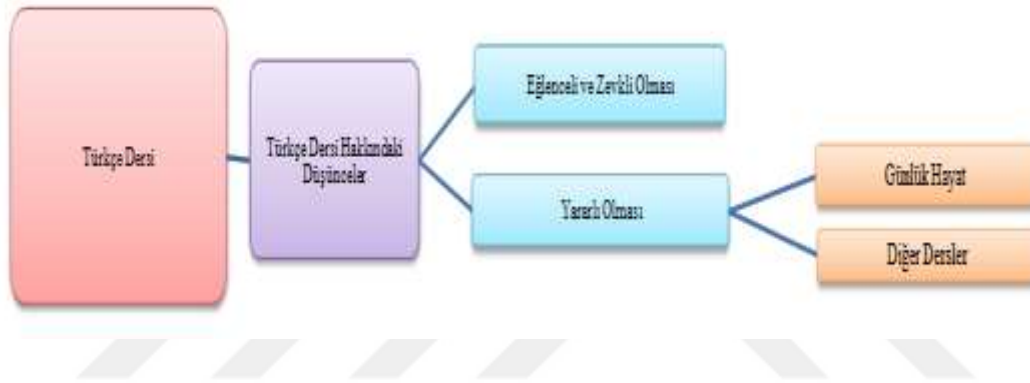


Model 3.27. Odak Grupta Yer Alan Öğrencilerin Proje Tabanlı Öğrenme Yaklaşımı Uygulamaları Sonrası Türkçe Dersine İlişkin Görüşler

Model 3.27 incelendiğinde odak grupta yer alan öğrencilerin proje tabanlı öğrenme yaklaşımı uygulamalarından sonra Türkçe dersine ilişkin görüşlerinin “*Türkçe dersi hakkındaki düşünceler*”, “*Türkçe dersinde yapılan etkinlikler*”, “*Türkçe dersinde sevilen etkinlikler*” temalarından oluştuğu görülmektedir.

Türkçe Dersi Hakkındaki Düşünceler Temasından Elde Edilen Bulgular

"Türkçe dersi hakkındaki düşünceler" temasında; "Eğlenceli ve zevkli olması" alt teması, "Yararlı olması" alt teması ve bu alt tema altında "Günlük yaşam" ve "Diğer dersler" kategorileri ortaya çıkmıştır. Alt temalar ve kategoriler Model 3.28'de gösterilerek öğrenci görüşlerinden doğrudan alıntılarla açıklanmıştır.



Model 3.28. Türkçe Dersi Hakkındaki Düşünceler Teması Altında Yer Alan Alt Temalar ve Kategoriler

Eğlenceli ve Zevkli Olması: Türkçe dersinin eğlenceli ve zevkli olduğunu düşünen öğrencilerden Sude: “...Evet Türkçe dersini seviyorum. Daha önce de seviyordum ama bazen sıkıldığım oluyordu. Artık öyle düşünmüyorum. Eğlenceli gelmeye başladı.” sözleriyle, Serhat: “Güzel bir ders olduğunu anladık hepimiz. Biraz değerini bilmiyorduk önceden... eğlencemiz biraz daha arttı Türkçe’de” diyerek Türkçe dersini eğlenceli buldukları için sevdiklerini açıklamışlardır. Kayra: “Genel düşüncem eğlenceli... Güzel. Sıkılmıyorum artık. Biraz daha eğlenceli gelmeye başladı” ifadeleri ile görüşlerini belirtmiştir. Türkçe dersine ilişkin duygu ve düşüncelerini derste yaptıkları etkinliklerle ifade eden öğrencilerden Pelin: “Ben Türkçe dersini çok beğeniyorum. Sıkılmadan yapıyorum etkinlikleri. Her şeyi. Böyle hiç usanmadan mutlu bir şekilde yapıyorum” ve Ezgi: “Sevdiğim ders böyle eğlenceli rahat geçen bir ders. Okuma yapınca, böyle farklı etkinlikler filan yapınca güzel geçen bir ders. Gerçekten Türkçe dersinde bayağı bir düşüncelerimi değiştirdim. Artık daha eğlenceli bir ders olduğunu düşünüyorum.” derken Alp: “Türkçe dersi güzel yani insanı etkileyen bir ders. Yaptığımız etkinlikler çok güzel, eğlenceli ve zevkli geçti. O nedenle eğlenceli bir ders olduğunu düşünüyorum” ve Muhammed: “Türkçe dersi aslında diğer derslerden daha farklı bir ders sanki bana göre. Çünkü bazen etkinlikler

yapabiliyoruz hem ders hem etkinlik. O yüzden biraz farklı bir ders gibi geliyor Türkçe dersi. Eğlenceli de olabiliyor.” ifadeleri ile düşüncelerini açıklamıştır. Türkçe dersinin eğlenceli ve zevkli bir ders olduğunu düşünen bir diğer öğrenci Ali ise: “...Türkçe dersini artık daha eğlenceli buluyorum. Yaptığımız etkinlikler daha zevkli hale getirdi” diye görüş belirtmiştir.

Öğrenciler Türkçe dersine ilişkin duygularını günlüklerine de yansıtmışlardır. Aşağıda odak öğrenci günlüklerinden örnekler sunulmuştur:

Sevgili Günlük,

Biliyorsun ki Türkçe dersinde PTÖ işliyoruz. Ben Türkçe dersini çok seviyorum. Gruplarımız olacağı için çok heyecanlıyım. Keşke hep Türkçe dersi olsa (Ö.G., Ali, 18.03.2014)

Sevgili Günlük,

Yaşasın yine Perşembe geldi. Perşembe günü Türkçe dersini çok seviyorum. Çok eğlenceli geçiyor dersler. Her ders keşke Türkçe dersi gibi olsa. Her ders keşke eğlenceli geçse. (Ö.G., Sude, 20.03.2014)

Sevgili Günlük,

Bugün günlerden Salı. Bu demek oluyor ki Türkçe dersi 2 dersti. Niye 4 ders değil (Ö.G., Ezgi, 20.03.2014)

Sevgili Günlük,

Ben Türkçe dersini çok seviyorum. Çünkü PTÖ yapıyoruz. (Ö.G., Alp, 13.05.2014)

Yararlı Olması

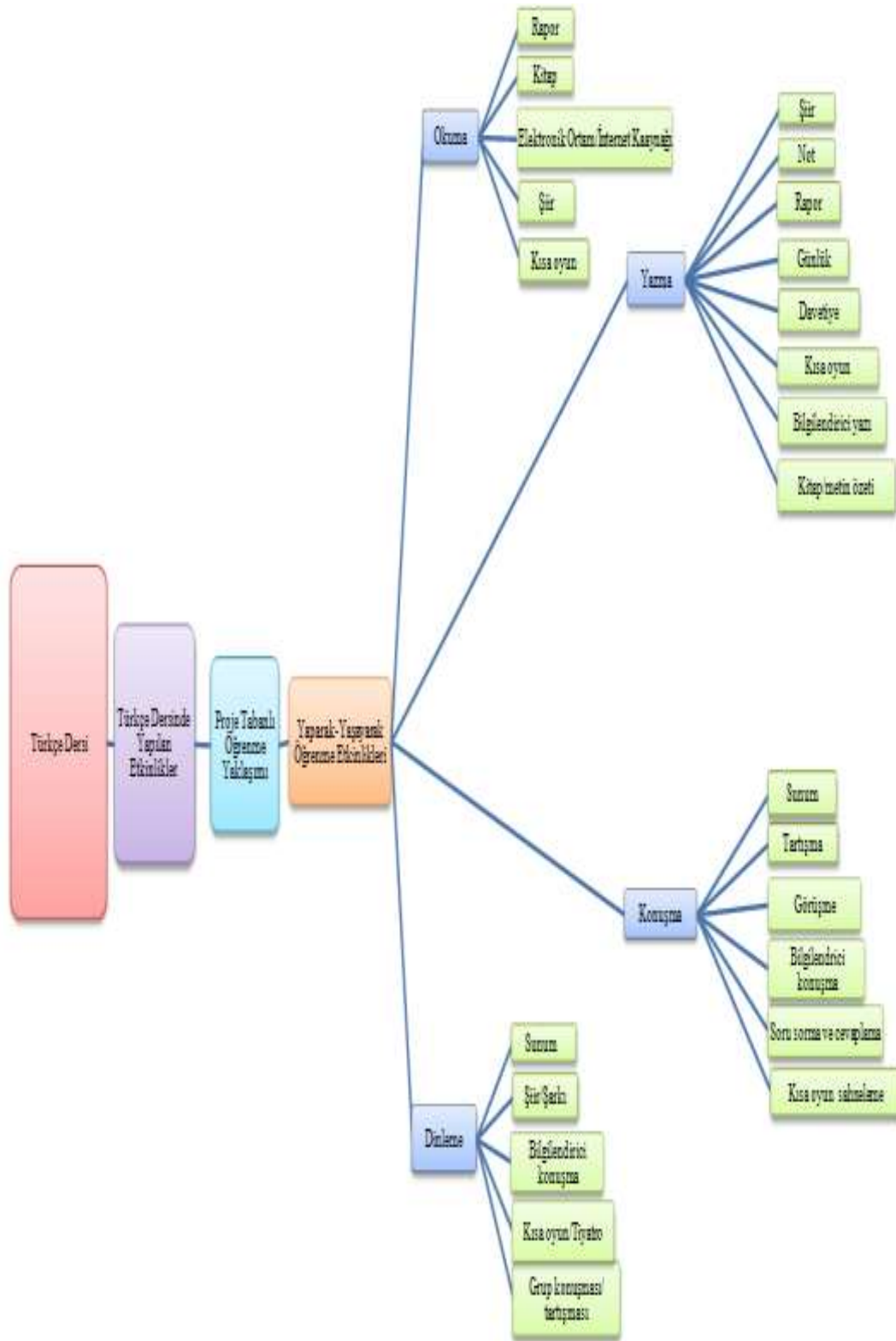
Günlük hayatta yararlı olması: Türkçe dersinin günlük hayatta yararlı olduğunu düşünen öğrenciler bu dersin günlük hayattaki iletişim kurma becerilerine yaptığı olumlu etkilerden bahsetmişlerdir. Örneğin Alp: “Çok yararlı olduğuna inanıyorum. Çünkü günlük hayatımızda kullandığımız pek çok şeyi öğreniyoruz. Mesela konuşma, anlatma ya da düşüncelerini söyleme. ...Evet iletişim kurma mesela.” sözleriyle günlük hayatta iletişim kurma becerileri edindiklerini belirtmiştir. Benzer biçimde Ezgi de: “...Yararlı bir ders olduğunu düşünüyorum. Hem günlük hayatımızda hem de...Günlük hayatımızda da iletişim kurmayı güçlendiriyor. Dinlemeyi ve anlatmayı öğrenmek önemli bence.” diyerek görüşlerini belirtmiştir. Serhat ise bu konudaki düşüncelerini: “Çok bilgi veren yararlı bir ders olarak görüyorum artık Türkçe dersini. Bilgileri her yerde kullanıyoruz. Hem dışarda yani okul dışında. Evet, günlük hayatta. Kendimizi daha iyi anlatabiliyoruz mesela. Soru sormayı biliyoruz. İsteklerimizi söylemekten çekinmiyoruz” ifadeleri ile açıklamıştır.

Diğer derslere de yararlı olması: Türkçe dersinin diğer derslere de yararlı olduğunu düşünen öğrencilerden Sude: “...Bir de yararlı bence. Yani yeni kelimeler öğreniyoruz. Daha güzel konuşmayı, araştırma yapmayı. Bir de burda öğrendiklerimizi başka derslerde de kullanabiliyoruz.” derken Serhat: “Hem de diğer derslere etkisi oluyor. Mesela okuduklarımızı daha iyi anlıyoruz. Anlatmak istediklerimizi daha iyi anlatıyoruz.” diye görüş belirtmiştir. Bu

konudaki düşüncelerini örnekle anlatan öğrencilerden Ezgi: *“Yararlı bir ders olduğunu düşünüyorum. ...hem de Türkçe dışındaki derslerde yararları çok fazla. Yani nasıl anlatsam. Mesela bu derste okumalarımız daha güzel olunca diğer derslerde de öyle oluyor. Okuduklarımızı daha kolay anlıyoruz. Mesela matematik dersinde problemi çözebilmek için önce anlamamız gerekiyor. İşte okuduğumuzu anlama orda yararlı oluyor.”* derken Barış: *“Olması gerekiyor, bizim yararımıza bir ders. Böyle dersler bilgi arttırıyor, bilgi aktarıyor ve güven sağlıyor. Yani bu derste okumayı öğreniyoruz, anlatmayı öğreniyoruz ya işte onları diğer derslerde de kullanıyoruz. Onlarda da okuma anlatma yapıyoruz. Ama önce Türkçe dersinde öğreniyoruz.”* ifadelerini kullanmıştır. Alp ise bu konudaki düşüncelerini: *“Bir de bu derste öğrendiklerimiz diğer derslerde de işimize yarıyor. Başka derslere ait bilgiler de bu derste işlenebiliyor. O konular görülebiliyor. Tek bir ders değilmiş de çok dersmiş gibi yani. Ne bileyim Fen Bilgisi, Sosyal Bilgiler sanki hepsinde geçiyor.”* sözleri ile belirtmiştir.

Türkçe Dersinde Yapılan Etkinlikler Temasından Elde Edilen Bulgular

Odak grupta yer alan öğrencilerin görüşleri doğrultusunda, proje tabanlı öğrenme yaklaşımı ile işlenen Türkçe dersinde gerçekleştirilen etkinlikler “Okuma”, “Yazma”, “Konuşma” ve “Dinleme” alt temaları olarak ifade edilmiştir. Elde edilen bu alt temalar kapsamında yer alan kategoriler Model 3.29'da gösterilerek öğrenci görüşlerinden doğrudan alıntılarla açıklanmıştır.



Model 3.29. Türkçe Dersinde Yapılan Etkinlikler Temasında Yer Alan Alt Temalar ve Kategoriler

Okuma

Türkçe dersinde okuma becerisi ile ilgili olarak gerçekleştirilen etkinlikler konusunda öğrenciler “rapor”, “kitap”, “şiir” ve “kısa oyun” konularına vurgu yapmışlardır.

Rapor: Okuma becerisi ile ilgili gerçekleştirilen rapor okuma etkinliklerine ilişkin olarak öğrenciler kısa açıklamalar yapmışlardır. Bu konuda Alp: “...Birbirimizin raporlarını okuduk.” sözleriyle açıklama yapmıştır. Benzer biçimde Pelin: “En son herkes birbirinin raporunu okudu.” derken Ali de: “...raporları önce kendimiz sonra da grubumuz hep birlikte konuşarak okuduk.” sözleriyle düşüncelerini ifade etmiştir.

Kitap: Okuma becerisi ile ilgili gerçekleştirilen kitap okuma etkinliklerine ilişkin olarak öğrenciler özellikle yaptıkları araştırmalara ilişkin olarak okudukları kitaplar hakkında bilgiler vermişlerdir. Bu konuda Muhammed: “Mesela araştırma yaptık. Okuma yaptık. Farklı kitapları okuduk.” derken Pelin: “...herkes konuyla ilgili okumalar araştırmalar yaptı. ... Herkes okuma yaptı konuyla ilgili. ... Kitaplardan okuduk” sözleriyle kitap okuma etkinliklerini anlatmıştır. Benzer biçimde Ali: “... çeşitli kitaplar okuduk.” derken Alp ise etkinlikleri “...Araştırma yaptığımız konu ile ilgili kendi bulduğumuz kitapları okuduk.” sözleriyle anlatmıştır.

Elektronik Ortam/İnternet Kaynağı: Okuma becerisi ile ilgili gerçekleştirilen elektronik ortam/internette yapılan okuma etkinliklerine ilişkin olarak öğrenciler kısa bilgiler vermişlerdir. Bu konuda öğrencilerden Serhat: “İnternette ve başka yerlerden araştırmalar yaptık. Orda bulduklarımızı okuduk.” derken Ali: “İnternette bulduklarımızı okuduk...”, sözleri ile açıklama yapmıştır. Pelin de: “...İnternette okuduk.” demiştir. Öğrencilerden bazıları ise kendi grup çalışmalarına ilişkin yaptıkları araştırmaları ve okumaları anlatmışlardır. Bu konuda Barış: “Konumuzla ilgili şiirler buldum. İnternette doğa konuyla ilgili şiirler araştırdım.” derken Kayra da: “Sonra da konumuzla ilgili oyun bulabilir miyiz diye internette araştırma yaptık. Yapılan oyunları okuduk.” sözleriyle grup çalışmalarına ilişkin gerçekleştirdikleri araştırmaları anlatmıştır. Ezgi ise: “Konumuzla ilgili internette ve başka kitaplardan bulduklarımızı önce kendimiz okuduk.” diyerek internette yaptıkları araştırmaları ve okumaları anlatmıştır.

Şiir: Okuma becerisi ile ilgili gerçekleştirilen şiir okuma etkinliklerine ilişkin olarak öğrencilerden Sude: “Mesela şiir grubu vardı. Şiirler okundu” derken Ezgi “...Şiir grubundaki arkadaşlarımız çalıştı. O şiirleri önce sınıfa okudular. Bizlere okudular.” sözleriyle, Pelin de: “Sonra şiirler okundu...” diyerek açıklama yapmıştır. Bu konuda açıklama yapan öğrencilerden bir kısmı ise şiir grubunda yer alan öğrencilerdir. Bu grupta yer alan öğrencilerden Ali: “Konumuzla ilgili şiirler bulduk, okuduk. ... yazdığımız şiirlerimizi birbirimize okuduk. ... Şiirlerimizi ona okuduk. Çalışmalardan sonra tüm sınıfa okuduk. En son projemizin sunumunu yaptık. Şarkılarımızı, şiirlerimizi, tiyatromuzu gösterimize gelenlere sunduk.” diyerek etkinliklere açıklama getirirken Barış ise: “Kitap okudum. Şiir kitaplarını okudum. Sonra grubumuza

şiiirlerimizi okuduk. Sonra Türkçe öğretmenine şiiirlerimizi okuduk. Bizim bu çalışmalarımız bitince en son gösteriden önce sınıfa da şiiir okuduk.” sözleriyle etkinlikleri açıklamıştır.

Kısa Oyun: Okuma becerisi ile ilgili gerçekleştirilen kısa oyun okuma etkinliklerine ilişkin olarak öğrencilerden Kayra: “...*internetten oyunlar araştırdık. Çocuk oyunları bulduk. Onları okuduk.*” sözleri ile etkinlikleri anlatmıştır.

Öğrenciler Türkçe dersinde gerçekleştirilen okuma etkinliklerine ilişkin duygularını ve düşüncelerini günlüklerine de yansıtmışlardır. Aşağıda odak öğrenci günlüklerinden örnekler sunulmuştur:

Sevgili Günlük,
Bugün arkadaşlarımızın şiiirlerini okuduk. İmla kuralları, yazı vb. bir sürü hata vardı. Belirledik tabii. Çok zor bir seçimdi. (Ö.G., Ali, 17.04.2014)

Sevgili Günlük,
Türkçe dersi sonunda gelmişti. Öğretmen “Şiiir grubunu dinleyelim” dediğinde çok heyecanlandım. Şiiirlerimizi okuduk ve çok iyi geçti. (Ö.G., Ali, 25.04.2014)

Yazma

Türkçe dersinde yazma becerisi ile ilgili olarak gerçekleştirilen etkinlikler konusunda öğrenciler “şiiir”, “not”, “rapor”, “günlük”, “davetiye”, “kısa oyun”, “bilgilendirici yazı” ve “kitap/metin özeti” konularına vurgu yapmışlardır.

Şiiir: Yazma becerisi ile ilgili gerçekleştirilen şiiir etkinliklerine ilişkin olarak Pelin: “... *herkes kendisi şiiir yazdı.*” diyerek, Ali de: “...*sonra kendimiz şiiir yazdık.*” sözleri ile açıklama yapmıştır. Öğrencilerin bir kısmı ise özellikle proje sunumunda okunması için yazılan şiiirleri örnek göstererek açıklamalar yapmışlardır. Bu konuda Ezgi: “*En son projemizin sunumunda okunmak için şiiirler yazıldı konumuzla yani bütün sınıfın konusu ile ilgili.*” derken Sude de: “*Hepimiz gösteride okumak için şiiir yazdık.*” ifadelerini kullanmıştır. Öğrencilerden Serhat: “*Bütün sınıf en son gösteride okunabilir diye şiiir yazdı. Ben de yazdım.*” derken Barış da: “*Bir de şiiir yazdık. Herkes gösteride okunabilmesi için şiiir yazdı. Ben de yazdım.*” sözleriyle etkinlikleri açıklamıştır.

Doğa

Doğa bize enanet,
ormanların koruyucudur.
Yeşil tolsun her yer,
Yurdunun ormanlarında.

Basın zincirini koruyalım.
Her türle birlikte koruyalım.
Doğaya koruyalım arkadaşlar.

Çevresine güzel baharlar saçar,
Etrafında lütu çiçekler açar.
Bise her roze saçar,
Yaşarız her türle birlikte güzel bir doğa.

Denizleri kirlitmeyelim.
Çukurlara nurar koruyalım.
Herkes için temiz suyu,
Herkes için gözetmeli.

Yazar: Buse Ural

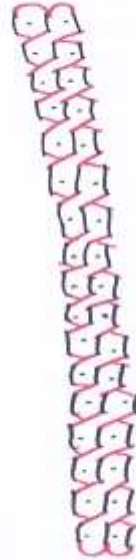


Doğa

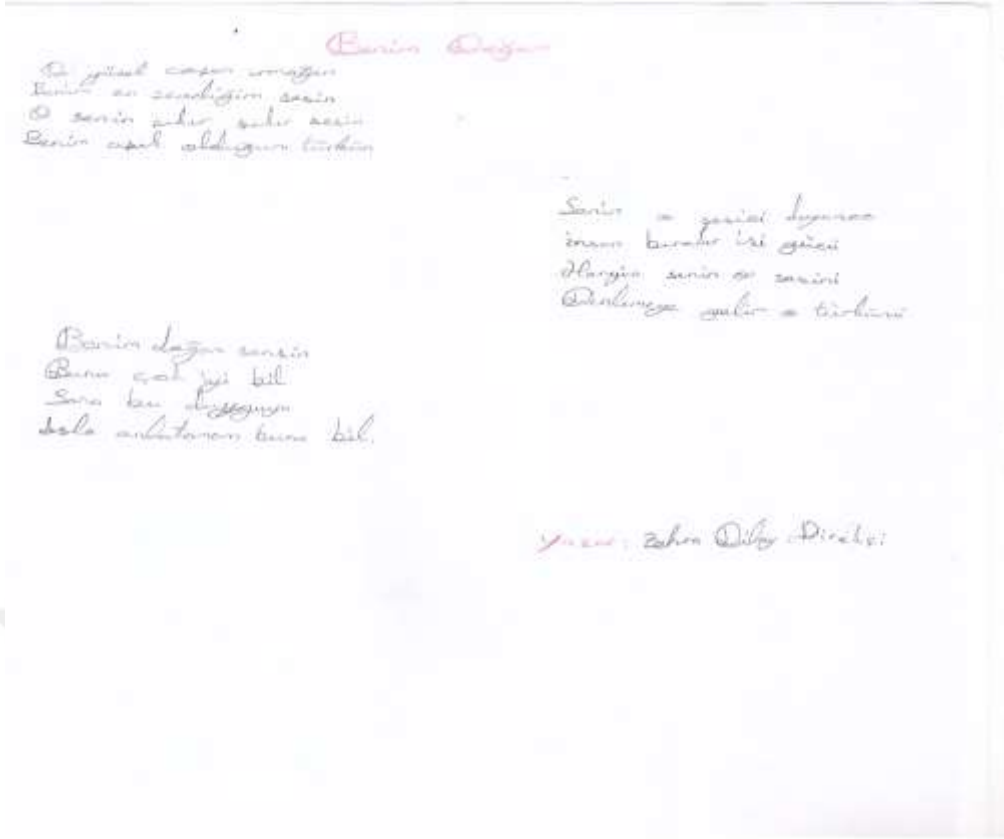
Kuşlar süngün güzel çarhısını,
Çiçekler dikilen etrafa.
Şen arılar vizir vizir,
Benim güzel doğamda.
Sakalar bitkiyle dolsun,
Yaşamımız daha güzel olsun,
Her taraf çiçek koksun
Benim güzel doğamda.

Sabun sabun kullanmayın
Benim fidanlarımı
Ağaçlara zarar vermayın
Benim güzel doğamda
Yeşile büründü ormanlar
Bahçeler çiçeklerle
Çeşit çeşit güzellikler var.

Çeşit çeşit güzellikler var.



Yazar: Elif Sıla
Behçet



Şekil 3.2. Öğrenciler Tarafından Yazılan Şiir Örnekleri

Not: Yazma becerisi ile ilgili gerçekleştirilen not yazma etkinliklerine ilişkin olarak öğrencilerden Serhat proje ile ilgili belediye başkanı ile yaptıkları görüşmeden örnek vererek "Orda konuştuklarımızı not ettik." sözleri ile açıklamıştır. Bu konuda örnek vererek açıklayan öğrencilerden Alp: "Mesela üniversiteden bir hoca geldi. Bize bilgiler verdi. Verdiği bilgileri unutmamak için not aldık. ...Biz projemizin son sunumunda anlatım grubu olarak görev aldığımız için diğer grupların çalışmaları hakkında da bilgiler aldık. Bütün yaptıklarımızı not ettik." demiştir. Pelin: "Biz anlatım grubu olduğumuz için bizim görevimiz projemizin sunumunda gelenlere açılış konuşmasını yapmak, proje hakkında bilgilendirmektir. Onun için öncelikle yaptığımız bütün çalışmalarını yazdık. Not aldık. Bütün grupların çalışmalarını yazdık." derken Kayra da: "Konumuzla ilgili bulduklarımızı not aldık, yazıp geldik... Onun söylediklerini not aldık. Grup arkadaşlarımızla aldığımız notları birleştirdik." sözleriyle açıklama yapmıştır.

Rapor: Öğrenciler, yazma becerisi ile ilgili gerçekleştirilen rapor yazma etkinliklerinin proje tabanlı öğrenme yaklaşımının uygulanması sürecinde gerçekleştirilen grup çalışmalarına ait raporlar olduğunu belirtmişlerdir. Bu konu ile ilgili olarak öğrencilerden Sude: "Grupta yaptıklarımızı kağıtlara yazdık. Evet, grup raporu yazdık." derken Ezgi: "Grup raporumuzu yazdık." sözleri ile açıklama yapmıştır. Pelin: "...Raporunu yazdık. Grup raporlarını yazdık. Neler yaptysak hepsini raporlara yazdık. Raporlarda yaptığımız çalışmaların, araştırmaların bilgisini

yazdık.” diyerek raporların içeriği hakkında bilgi vermiştir. Öğrencilerin bir kısmı ise raporların hazırlanma ve öğretmene teslim edilmesi sürecini anlatarak açıklama yapmıştır. Örneğin Alp bu konuda: “Ya da grup raporlarımızı yazdık. En son grup raporlarımızı öğretmene vermeden önce tekrar okuyup kontrol ettik, eksiklerine bakıp yeniden yazdık.” derken Ali ise: “Rapor yazdık. Yazdığımız raporları önce kendimiz sonra da grubumuz hep birlikte konuşarak okuduk, eksiklerimizi düşündük. Hep birlikte raporları tamamladık. Öğretmenimizin önceden örnekte gösterdiği gibi düzenleyip yeniden yazdık.” sözleri ile süreci anlatmıştır. Serhat da raporların hazırlanması sürecinde sınıf öğretmeninin verdiği örnekler üzerinden hareket ettiklerini belirterek: “Dediğim gibi hem sınıf arkadaşlarımızla hep beraber çalıştık hem de grubumuzla. Dosyalar oluşturduk. O dosyalarda öğretmenimizin örnek verdiği kâğıtlar vardı. Her hafta o kâğıtlara raporlarımızı yazdık.” sözleriyle açıklama yapmıştır.

PROJE DEĞERLENDİRME HAFTALIK GRUP RAPORU

Projenin Adı: Öğretmene Teması

Proje grubu: ?

Tarih: 02/05/2014

1) Bu hafta projenizi geliştirici yönde ne yaptınız?
Biz: Görüş dağılımı yaptık. Herkes kendi görüşüne göre liste anlatım derslerini yaptık.

..... üzerinde çalıştık.

2) Bu hafta proje konunuz hakkında ne öğrendiniz?
Biz: Her hafta ilgili kitaplar hangi ilgi alanlarımızın olduğunu öğrendik. Aradığımız dosyaları nasıl yazdığımızı öğrendik.

..... öğrendik.

3) Bu hafta projeye yönelik kullandığınız, önceki bilgileriniz nelerdir?
Biz: projeyle ilgili "sınıfta görüşler" konusunu, öğretmenin ve diğer öğretmenlerin görüşleri, kendi görüşümü, diğerlerin görüşlerini öğrendik. Aradığımız dosyaları nasıl yazdığımızı öğrendik.

..... bilgileri kullandık, biliyoruz.

4) Bu hafta öğrendiğiniz bilgilere günlük hayattan örnekler veriniz?
Herkes önceki derslerde öğrendiği bilgileri günlük hayattan örneklerle açıkladı. Herkesin öğrendiği bilgileri günlük hayattan örneklerle açıkladı. Herkesin öğrendiği bilgileri günlük hayattan örneklerle açıkladı.

.....

5) Bu haftaki proje çalışmanızda sorun veya zorluklarla karşılaştınız mı? Cevabınız evet ise ne gibi sorun veya zorluklar olduğunu belirtiniz. Hayır, ise boş bırakınız.
Herkes kendi görüşüne göre yazmadı. Bunun için görüşmelerimizde çok zorlandık. Bu hafta için yeterli bir görüşlerimizi almamış olmaktadır. Eksiklerimizi gidermek için daha iyi hazırlanmaya çalışıyoruz. Başarılar.

31

PROJEPLANLAMA AŞAMASINDA YARARLANILAN KAYNAKLAR

İnternet adresleri: W

1. W.W.W. Natural-geografik-kids.com
2. W.W.W. Merakle-mirak.com
3. W.W.W. Bilim-cocuk.com
4. W.W.W. Bilim-ve-Teknik.com

Keşfettiğim / Keşfettiğimiz internet sitesinde: doğanın nasıl birsey olduğunu öğrendik

..... bilgilerini keşfettik.

Kitaplar ve dergiler:

1. Bilim Çocuk
2. Merakle Mirak
3. Bilim ve Teknik
4. Natural-geografik-kids

Kitapları ve dergileri taramamız projemizin iskeletini oluşturmada büyük fayda sağladı. Bu faydalardan bazıları: Projemizin işi aldığımız farkına vardık. Projemizin hakkında bilgi aldık.

.....'dir.

Ziyaret ettiğimiz kurumlar ve görüşme yaptığımız kişiler:

1. Belediye
2. Park ve Bahçeler Müdürlüğü
3. Mesut Tanhan
4. Naciye Bursalı

Şekil 3.3. Öğrenciler Tarafından Yazılan Rapor Örnekleri

Günlük: Yazma becerisi ile ilgili gerçekleştirilen günlük yazma etkinliklerine ilişkin olarak öğrenciler özellikle ders ve gruplarında yaptıkları çalışmalara ilişkin açıklamalar yapmışlardır. Bu konuda öğrencilerden Kayra: "Her gün eve gidince günlük yazdık. Türkçe dersinde sınıfta yaptığımız çalışmaları yazdık. Grubumuzda neler yaptık işte kim ne dedi. Ben ne yaptım. Onun gibi şeyleri yazdım günlükte." derken Pelin: "Herkes kendi günlüklerini yazdı. O gün derste neler yaptıysa kendi konusuyla grubuyla ilgili neler olduysa onları günlüğünde anlattı." sözleri ile açıklama yapmıştır. Benzer biçimde açıklama yapan öğrencilerden Barış: "Evet, günlük yazdık. O günlüklere ben işte Türkçe dersinde neler yaptık, grupta hangi çalışmaları yaptık, neler konuştuk onları yazdım." sözleriyle açıklama yapmıştır. Öğrencilerden Ezgi: "Bir de her gün günlük yazdık. Ben grupta neler yaptık, ne konuştuk diye onları yazdım." sözleriyle, Sude de: "Başka her gün günlük yazdık. Neler yaptık. Hangi çalışmalar oldu. Arkadaşlarımızla grupta neler olduysa yazdık." diyerek grup çalışmalarını günlüklerine yansıttıklarını vurgulamışlardır. Alp ise: "Her yaptığımız dersten sonra evde günlüklerimizi yazdık. Ben neler yaptığımızı duygularımı ve düşüncelerimi anlattım." sözleri ile sadece yapılan çalışmaları değil duygu ve düşüncelerini de günlüğüne yansıttığını belirtmiştir.

Sevgili Günlük 28.03.20
Bugün türkçe dersinde grup olarak bazı kararlar aldık. İlk önce aramızda konulara paylaştık. Sonra aramızda bir karar seçtik. Daha sonra aldığımız konulara anlatmaya başladık. Tüm arkadaşlarım çok güzel anlattı, hepsini işte tebrik ederim.
Görüşürüz Günlük
Alp Doğan
A

Sevgili günlük:
Bugün önce grubu oluşturduk için arkadaşlarımızla çalıştık. Çok güzel arkadaşlarımıza tanıştık. Bu arkadaşları bulduğum için çok heyecanlıyım.

Sevgili Günlük:
Bugün üniversitemden İsmail hocaya geldik. Ben İsmail hocaya çok sevdim. İsmail öğretmenler çok iyi oluyor. İsmail hocaya sızama grubuna biraz yardım etmek için geldim. Yeni kelimelerde öğrendik. Sıfır, kullar, yarımlar, akıllar, mavi gibi yeni kelimeler öğrendik. Sonra İsmail hocaya yardımcı olarak geldim. İsmail hocaya yardımcı olarak geldim. Çünkü aynı Endül gibi ben de.

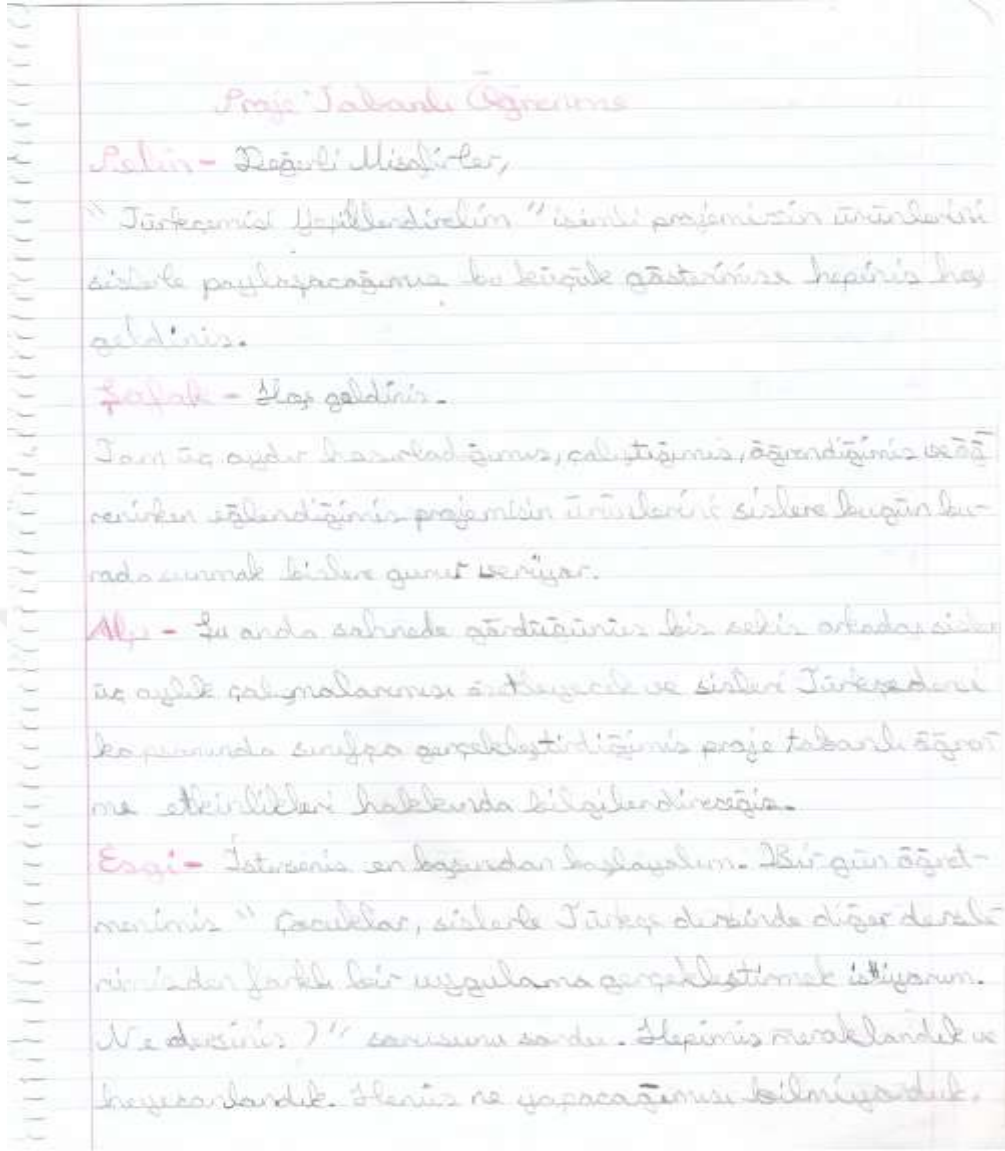
Şekil 3.4 Öğrenci Günlüklerinden Örnekler

Davetiye: Yazma becerisi ile ilgili gerçekleştirilen davetiye yazma etkinliklerine ilişkin olarak anlatım grubunda yer alan öğrenciler açıklama yapmıştır. Bu konuda öğrencilerden Pelin: "Sunumumuz yani en son gösterimize ailelerimizi, öğretmenlerimizi, bize yardım eden kişileri çağırmak için davetiye hazırladık." derken Alp: "Sonra projenin sunumuna ailelerimizi, okulumuzun öğretmenlerini, üniversiteden hocaları, belediye başkanını ve belediyeden bize yardımcı olan kişileri davet etmek için davetiye hazırladık" sözleri ile Ezgi de: "Sonra herkesi

gösteriye davet etmek için davetiye hazırladık. O davetiyelerin yazısını da bizim grubumuz hazırladı.” diyerek açıklama yapmıştır.

Kısa oyun: Yazma becerisi ile ilgili gerçekleştirilen kısa oyun yazma etkinliklerine ilişkin olarak tiyatro grubunda yer alan öğrencilerden Kayra: *“Ondan sonra bulduğumuz oyunlardan birine baktık. Kendi konumuza göre değişiklik yaptık. Yani biz yazdık.”* sözleriyle açıklama yapmıştır.

Bilgilendirici yazı: Yazma becerisi ile ilgili gerçekleştirilen bilgilendirici yazı yazma etkinliklerine ilişkin olarak anlatım grubunda yer alan öğrenciler açıklama yapmıştır. Bu grupta yer alan öğrencilerden Alp: *“Biz projemizin son sunumunda anlatım grubu olarak görev aldığımız için diğer grupların çalışmaları hakkında da bilgiler aldık. Bütün proje boyunca işte neler yaptığımızı en baştan anlatan gelenleri proje hakkında bilgilendirecek bir yazı yani konuşma hazırladık. O yazıyı önce grubumuzla hazırladık.”* diyerek Pelin de: *“Onun için öncelikle yaptığımız bütün çalışmaları yazdık. Not aldık. Bütün grupların çalışmalarını yazdık. En başından beri yaptığımız bütün çalışmaları, konumuza nasıl karar verdiğimizizi, hangi grupları kurduğumuzu, nasıl çalışmalar yaptığımızı anlatan güzel bir yazı yazdık. O yazıda yaptığımız her şey vardı. Böylece gösteriye gelen ailelerimiz ve öğretmenlerimize sununca hepsi de bilgilenmiş oldu.”* sözleri ile açıklama yapmıştır. Yine aynı grupta yer alan öğrencilerden Ezgi bu etkinlik sonucu ortaya koydukları ürünün amacını daha ayrıntılı şekilde: *“Yani gelen herkese ne yapmak istediğimiz, projemizin amacı neydi? Projeyi yapabilmek için hangi çalışmaları yaptık, hangi grupları kurduk, neler başardık bütün onları anlatıp dinleyenleri bilgilendirmektir amacımız. Onun için böyle bir yazı yazdık.”* sözleriyle açıklamıştır.



Şekil 3.5. Öğrencilerin Tarafından Yazılan Bilgilendirici Yazı Örneği

Kitap/metin özeti: Yazma becerisi ile ilgili gerçekleştirilen kitap/metin özeti yazma etkinliklerine ilişkin olarak öğrencilerden Pelin: "Okuduklarımızın, bulduklarımızın özetini çıkardık." diyerek Ali de: "Okuduklarımızın konumuzla ilgili kısımlarından özet çıkardık." sözleri ile kısa biçimde açıklamışlardır. Bu konuda Serhat: "İnternette ve başka yerlerden araştırmalar yaptık. Orda bulduklarımızı okuduk. Kitaplar okuduk. Okuduklarımızın özetlerini çıkarıp..." derken Muhammed ise: "Konumuzla ilgili bulduklarımızı yazıp geldik. Bulduklarımızı yazıp geldik ki gruptaki arkadaşlarımızla paylaşalım, onlara da anlatalım diye." sözleriyle özet yazma etkinliklerinin amacını daha ayrıntılı biçimde açıklamıştır.

Öğrenciler Türkçe dersinde gerçekleştirilen yazma etkinliklerine ilişkin duygularını ve düşüncelerini günlüklerine de yansıtılmışlardır. Aşağıda odak öğrenci günlüklerinden örnekler sunulmuştur:

Sevgili Günlük,

Bugün grupça toplandık. Proje raporlarımızı doldurduk. Tabii bunu grupça yaptık. Grup başkanımız raporları kendisi doldürmüştü. Ezgi de buna karşı çıktı. Başkanın yazdığı formları sildik ve yeniden grupça yazdık (Ö.G., Pelin, 02.05.2014)

Sevgili Günlük,

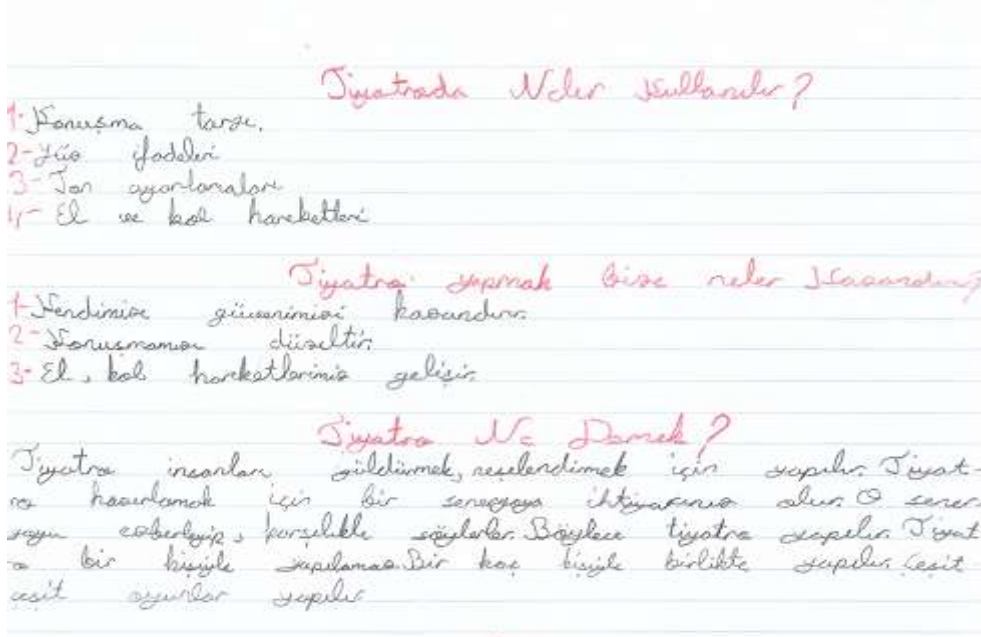
Bugün davetiye yazısını hazırlamak için öğretmenler odasına geçtik. Orada oturduk. Davetiye yazısı için cümleler bulduk. Bu yazıları Eren yazdı. O yüzden heyecanlıyım. (Ö.G., Pelin, 21.05.2014)

Sevgili Günlük,

Bugün grupça işimize konsantre olduk. Grupta herkesin düşüncesini aldık. Rapor yazdık. Grubun iyi olması beni çok mutlu etti. Çok güzel bir gündü. (Ö.G. Ezgi, 02.02.2014)

Sevgili Günlük,

Bugün grupça davetiye hazırladık. Önce birkaç cümle bulduk daha sonra daha çok çocuk cümleleri kullandık. Sınıfın begenisine sunduk. Onlar da çok beğendi. (Ö.G. Ezgi, 21.05.2014)



Tiyatra Neler?
Bir öyküyü oyuncuları sahnede hareketleriyle canlandırmasına denir. Tiyatronun diğer edebi eserlerden en önemli farkı; diğer edebi eserler okunak ve dinlemek için yazılmaları, bunun sahneye geçince önünde oynanmasıdır. Göze görünür bir karaktere sahip olması, meşhurlara sahip niteliği ile toplum psikolojisine büyük etki eder. Tiyatrisi de sahnenin kolektif icralarından biri olarak görür. Eseri yazan kişilere; müzikçi, yazarı bir metin yazı ile getirilmesi oyuncuları biraralığa taşıyan eser, aynı zamanda anlatılan kişilere oyuncu denir. Bir tiyatro eserinde; komedi, trajedi, çare, somun, işler, amaç gibi altı unsur vardır.

Şekil 3.6. Öğrenciler Tarafından Yazılan Metin Özeti Örneği

Konuşma

Türkçe dersinde konuşma becerisi ile ilgili olarak gerçekleştirilen etkinlikler konusunda öğrenciler “şiir/şarkı”, “sunum”, “tartışma”, “görüşme”, “bilgilendirici konuşma”, “soru sorma ve cevaplama” ve “kısa oyun sahneleme” konularına vurgu yapmışlardır.

Sunum: Konuşma becerisi ile ilgili gerçekleştirilen sunum yapma etkinliklerine ilişkin olarak öğrencilerden Alp: “Birbirimize hazırladığımız konuları araştırmalarımızı sunduk, anlattık. Bütün gruplar proje sunumundan önce kendi hazırlıklarını sınıftaki diğer gruplara sundu.” diyerek Ezgi de: “Ben bütün sınıfa örneğin bir tane sunum yaptım.” sözleriyle açıklama yapmıştır.

Tartışma: Konuşma becerisi ile ilgili gerçekleştirilen tartışma etkinliklerine ilişkin olarak öğrencilerden Ezgi: “Birbirimizle grup içinde düşündük konuştuk yani nasıl yapalım diye.” diyerek Ali de: “...O gruplarda neler yapacağımızı konuştuk. Birbirimize fikirlerimizi söyledik. Yazdığımız raporları önce kendimiz sonra da grubumuz hep birlikte konuşarak okuduk, eksiklerimizi düşündük.” diyerek grup içinde yapılan tartışma etkinliklerini anlatmışlardır. Kayra ise: “...Bize uygun olanları tartıştık grubumuzla. ...Öğretmenimizle herkesle konuştuk. Herkes fikirlerini söyledi. Ona göre ne yapacağımıza karar verdik.” diyerek hem grup içinde hem de sınıf içinde yapılan tartışmalara ilişkin açıklamalar yapmıştır.

Görüşme: Konuşma becerisi ile ilgili gerçekleştirilen görüşme yapma etkinliklerine ilişkin olarak öğrenciler özellikle kendi grup çalışmaları kapsamında yaptıkları görüşmelere ilişkin açıklamalar yapmışlardır. Örneğin Ziraat grubunda yer alan öğrencilerden Serhat: “Mezitli belediyesine görüşmeye gittik. Belediye başkanıyla görüştük. Orda bahçelerden sorumlu kişi ile görüştük. Gittiğimizde projemizi anlattık. Neye ihtiyacımız olduğundan bahsettik. Yardım istedik. Okul müdürü ile görüştük. Okulda bahçe yapılacak yere karar verildi.” sözleri ile grupça yaptıkları görüşme etkinliğini anlatmıştır. Görüşme etkinliklerine ilişkin açıklama yapan diğer öğrenciler ise şiir grubunda yer almaktadır. Bu grupta yer alan öğrencilerden Barış görüşme

etkinliklerini: *“Bir de Türkçe öğretmeni ile görüştük. Ona projemizi anlattık. Neler yapacağımızı söyledik. O da bize şiir okurken neler yapmamız gerektiğini anlattı. Sonra Türkçe öğretmenine şiirlerimizi okuduk. Okumalarımızdaki hataları anlattı. Ellerimizi nasıl yapcaz, sesimizi nasıl ayarlıycaz onlardan bahsetti.”* sözleri ile açıklarken bu grupta yer alan diğer bir öğrenci Ali de: *“Türkçe öğretmeni ile görüştük. Ondan yardım aldık. Önce ona projemizi anlattık. Şiirlerimizi ona okuduk. O da bize yardım etti. Bizi dinledi. Hatalarımızı söyledi. Nasıl okumamız gerektiğini anlattı. Sesimizin tonunu nasıl ayarlamalıyız. Şiir okurken ellerimizi nasıl hareket ettirmeliyiz onları anlattı.”* ifadeleriyle açıklama yapmıştır.

Bilgilendirici konuşma: Konuşma becerisi ile ilgili gerçekleştirilen bilgilendirici konuşma yapma etkinliklerine ilişkin olarak öğrencilerden Alp: *“Kendi bulduklarımız hakkında diğer arkadaşlarımıza bilgiler verdik. Böylece paylaştık. Sonra öğretmenimize göstererek tüm sınıfa anlattık. ...Biz anlatım grubuyduk. Onun için projemizin gösterisinde en baştan neler yaptığımızı gösteride gelenlere ailelerimize öğretmenlerimize anlattık. Onları neler yaptığımız hakkında bilgilendirdik.”* sözleri ile kendi grup çalışmaları içinde yer alan bu etkinlikleri ayrıntılı bir şekilde açıklamıştır. Öğrencilerden Kayra: *“Önce kendi grubumuza sunduk. Sonra da mesela hepimizi ilgilendirdiği için bütün sınıfa sunduk.”* sözleri ile bilgilendirici konuşma etkinliklerinin amacına ilişkin bir açıklama yapmıştır. Öğrencilerden Serhat ise: *“Sonra yaptığımız görüşmede neler oldu, ne konuştuk ne istedik sınıfa dönünce arkadaşlarımıza bilgi verdik.”* sözleri ile kendi grup çalışmalarından bir örnek vererek bilgilendirici konuşma etkinliklerini örneklendirmiştir. Bu konuda Ezgi de: *“Bulduklarımızı getirip grup arkadaşlarımıza anlattık. Bulduklarım ile ilgili onları da bilgilendirdim.”* sözleriyle açıklama yapmıştır.

Soru sorma ve cevaplama: Konuşma becerisi ile ilgili gerçekleştirilen soru sorma ve cevaplama etkinliklerine ilişkin olarak öğrencilerin bazıları proje çalışmaları kapsamında uzmanlar ile yaptıkları görüşmelerde gerçekleştirdikleri soru sorma ve cevaplama etkinliklerini anlatmışlardır. Bu konuda Kayra: *“...Biz kendi konumuzu söyledik. Sorular sorduk.”* derken Sude: *“Ona sorular sorduk. O bize sordu cevapladık”* sözleriyle Alp de: *“...Ona sorular sorduk. Biz de çalışmalarımızı ona göre yaptık.”* ifadeleri ile kısa açıklamalar yapmışlardır. Bu konuda Serhat ise etkinlikler sırasında sınıfta gerçekleşen karşılıklı iletişime değinerek: *“...Sorularımızı hazırladık. Sınıftaki arkadaşlarımıza sunduk. Onların da sormak istediği var mı diye sorduk.”* sözleriyle açıklama yapmıştır.

Kısa oyun sahneleme: Konuşma becerisi ile ilgili gerçekleştirilen kısa oyun sahneleme etkinliklerine ilişkin olarak tiyatro grubunda yer alan öğrencilerden Kayra: *“Sonra herkes görevini aldı. Rolünü çalıştı. Ezberledi. En son projenin gösterisinde oynadık.”* sözleriyle açıklama yapmıştır.

Öğrenciler Türkçe dersinde gerçekleştirilen konuşma etkinliklerine ilişkin duygu ve düşüncelerini günlüklerine de yansıtmışlardır. Aşağıda odak öğrenci günlüklerinden örnekler sunulmuştur:

Sevgili Günlük,

Bugün grupça anlatım yaptık. Hem de sınıfa. Türkçe dersi baya bi eğlenceli. (Ö.G., Pelin, 10.04.2014)

Sevgili Günlük,

Bugün Bilal bana çeşitli bilgiler bulduğunu söyledi ve gösterdi. Bizim gruptaki herkesin kafasında bir soru işareti vardı ve grupça tartışarak çözdük. (Ö.G., Pelin, 16.04.2014)

Sevgili Günlük,

Bugün derste kendi fikirlerimizi söyledik. Öğretmenimiz bizi dinledi. Böylelikle güzel bir gün geçti. (Ö.G., Sude, 05.04.2014)

Sevgili Günlük,

Bugün proje tabanlı öğrenme ile ilgili fikirlerimizi söyledik. Ben bugün çok istiyordum ayağa kalkmayı ve konuşmayı ve konuştum da. Haklı çıktığım konular da oldu. (Ö.G., Serhat, 13.05.2014)

Sevgili Günlük,

Bugün Eylem hoca bizi kamaraya çekti. Bizim konuşmalarımızı dinledi. Biz birbirimize fikirler söyledik. Hep birlikte konuşup sohbet ettik. (Ö.G., Serhat, 13.05.2014)

Dinleme

Türkçe dersinde dinleme becerisi ile ilgili olarak gerçekleştirilen etkinlikler konusunda öğrenciler “şiiir/şarkı”, “sunum”, “bilgilendirici konuşma” ve “grup konuşması/tartışma” konularına vurgu yapmışlardır.

Sunum: Dinleme becerisi ile ilgili gerçekleştirilen sunum dinleme etkinliklerine ilişkin olarak öğrencilerden Alp: “*Bütün gruplar proje sunumundan önce kendi hazırlıklarını sınıftaki diğer gruplara sundu.. Böylece herkes birbirini izledi, dinledi..*” derken Ezgi: “*Aslında son gösteriden önce bütün gruplar çalışmalarını hazırladıkları şeyleri sınıfa sundu. Diğer gruplar da sunum yapan grupları izleyip dinledi.*” sözleriyle açıklama yapmıştır.

Şiiir/Şarkı: Dinleme becerisi ile ilgili gerçekleştirilen şiiir/şarkı dinleme etkinliklerine ilişkin olarak öğrencilerden Ezgi: “*O şiiirleri önce sınıfa okudular. Bizlere okudular. Biz de dinledik. ...Onlar da şiiir grubu gibi önce kendileri çalışıp sonra projenin sunumundan önce sınıfa çalışmalarını sundular. Şarkılarını söylediler. Onları da dinleyip...*” sözleri ile şiiir ve şakı grubunun çalışmalarını sınıftaki diğer arkadaşlarına sunmaları sırasında gerçekleştirilen etkinlikleri örneklendirerek açıklamalarda bulunmuştur. Şiiir dinleme etkinlikleri ile ilgili olarak şiiir grubunda yer alan öğrencilerden Barış: “*Kendimiz evde çalıştık. Sonra grubumuza okuduk. Birbirimizin şiiirlerini dinledik. Herkes fikrini söyledi. ...İnternetteki şiiirleri dinledik.*” derken aynı

grupta yer alan bir diğer öğrenci Ali de: *“Çalışmalarımızda şiirlerimizi birbirimize okuyup dinledik. Birbirimize hatalarımızı söyledik. Ona göre düzelttik. İnternette okunan şiirleri dinledik.”* sözleri ile açıklama yapmıştır. Şarkı grubunda yer alan Muhammed ise: *“Grup olarak hep birlikte teneffüslerde bile bir araya gelerek çalıştık. Sırayla gruptaki herkes dinleme yaptı. Böylece kim nerede uyumsuz koroya uyum sağlayamıyor daha iyi anladık. En son şarkılarımızı projenin sunumundan önce bütün sınıfa söyledik. Onlarda koromuzu dinleyip hatalı yer var mı diye fikirlerini söylediler.”* sözleri ile hem grup çalışmalarında hem de sınıf içinde gerçekleştirilen dinleme etkinliklerini anlatmıştır.

Bilgilendirici konuşma: Dinleme becerisi ile ilgili gerçekleştirilen bilgilendirici konuşma etkinliklerine ilişkin olarak öğrencilerden Alp: *“...Sonra bize gelip neler yapılacağını açıkladılar. O görüşmede neler oldu, nasıl yardım alacağımızı anlattılar.”* sözleri ile proje çalışma gruplarından bir tanesinin diğer gruplara yaptığı bilgilendirmeci konuşma etkinliğini anlatmıştır. Bu konuda bazı öğrenciler ise uzmanlar tarafından yapılan bilgilendirmeci konuşmalara ilişkin yapılan dinleme etkinlikleri hakkında bilgi vermiştir. Örneğin öğrencilerden Kayra: *“... Onun için üniversiteden bir öğretmen geldi. Bize tiyatro ile ilgili bilgiler verdi. Nasıl yapılacağını anlattı.”* derken Sude de: *“Arkadaşlarımızın bulduklarını dinledik. Bir de tiyatro grubu için üniversiteden bir öğretmen geldi. Bize tiyatroyla ilgili bilgiler verdi. Onu dinledik.”* sözleri ile açıklama yapmıştır.

Grup Konuşması/Tartışma: Dinleme becerisi ile ilgili gerçekleştirilen grup konuşması/tartışma etkinliklerine ilişkin olarak öğrencilerden Pelin: *“Bunları birbirimize anlattık, arkadaşlarımızı dinledik. Ne yapacağımızı nasıl yapacağımızı konuştuk.”* diyerek çalışmalar sırasında gerçekleştirilen grup üyeleri arasında gerçekleştirilen tartışmaları açıklamıştır. Bu konuya ilişkin olarak açıklama yapan öğrencilerden bir kısmı ise grupların ortaya koydukları performanslara ilişkin sınıf içinde yapılan tartışma etkinliklerinden bahsetmiştir. Örneğin Alp: *“Sonra tüm sınıfça tartıştık. Herkes fikrini söyledi. Bütün herkes fikrini söyledi. Nedenini söyledi. Hepimiz herkesin fikrini dinledik”* derken Ezgi: *“Onları da dinleyip koroda bir eksiklik var mı birlikte söyleyebiliyorlar mı diye fikirlerimizi söyledik. Sınıfça tartışıp beğendiğimiz beğenmediğimiz şarkılara karar verdik.”* sözleriyle açıklama yapmıştır. Muhammed ise: *“Eksik gördükleri yerleri sınıf arkadaşlarımızla öğretmenimiz söyledi. Fikirlerini söylediler. Biz de grupça dinleyip ona göre tekrar çalışıp...”* ifadeleri ile kendi grup performanslarına ilişkin sınıfta gerçekleştirilen bir tartışmayı örneklendirerek açıklama yapmıştır.

Öğrenciler Türkçe dersinde gerçekleştirilen dinleme etkinliklerine ilişkin duygularını ve düşüncelerini günlüklerine de yansıtmışlardır. Aşağıda odak öğrenci günlüklerinden örnekler sunulmuştur:

Sevgili Günlük,

Bugün tiyatro grubu için gelen bir öğretmen vardı. Adı ise Cezmiydi. Cezmi Hoca'yı dinleyip yeni kelimeler öğrendik. Doğaçlama, sufle, yönetmen, sahne. Daha sonra bir tiyatro yapmadan önce neler yapılması gerektiğini öğrendim. (Ö.G., Pelin, 06.04.2014)

Sevgili Günlük,

...Bu konuyu Alp çok çalışmıştı. Bilgileri beni çok şaşırttı. Zevkle dinledim.. (Ö.G., Ali, 13.03.2014)

Sevgili Günlük,

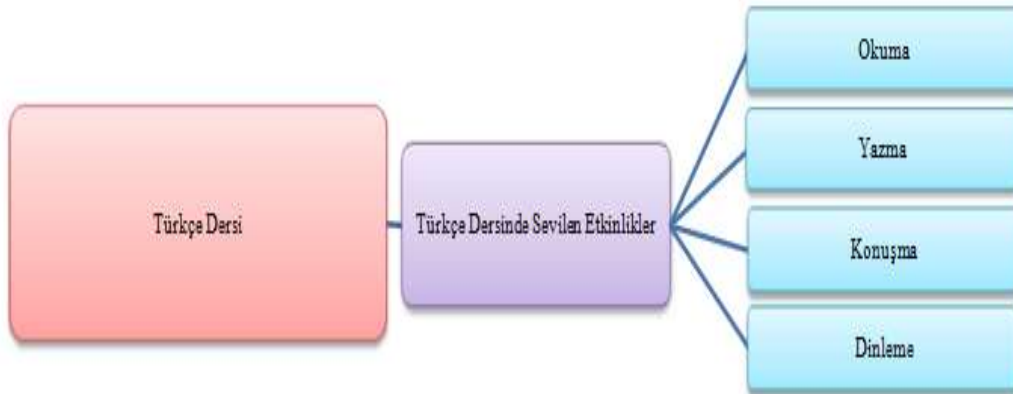
Beklediğim oldu. Bu iki ders geldi. Şiirleri okumamızda bize yardımcı olacak öğretmen geldi. Adı Sümeyye idi. Bize anlattı. Nasıl okumamız gerektiğini söyledi. Onu dinledik. Sesim gür ve uygun şekilde çıkmaya başladı. tabii çalışmak gerekti. (Ö.G., Ali, 13.05.2014)

Sevgili Günlük,

Bugün üniversiteden Cezmi Hoca geldi. Ben Cezmi hocayı çok sevdim. Bizim dilimizden çok iyi anlıyor. Cezmi hoca tiyatro hakkında bilgi vermek için gelmişti. Yeni kelimeler de öğrendik. Sufle, suflör, yönetmen, aktör, montaj, gibi yeni kelimeler öğrendik. (Ö.G., Muhammed, 06.04.2014)

Türkçe Dersinde Sevilen Etkinlikler Temasından Elde Edilen Bulgular

Proje tabanlı öğrenme yaklaşımının uygulanmasından sonra odak grupta yer alan öğrencilerle yapılan görüşmelerin analizi sonucunda *"Türkçe dersinde sevilen etkinlikler"* temasına ilişkin olarak öğrencilerin tamamı Türkçe dersinde dört temel beceri ile ilgili etkinliklerin tamamını sevdiğini belirtmişlerdir. Bu nedenle bu tema altında elde edilen *"Okuma"*, *"Yazma"*, *"Konuşma"* ve *"Dinleme"* alt temaları bu becerilere ilişkin duygularının değiştiğini belirten öğrencilerin görüşlerinden doğrudan alıntılarla açıklanmıştır. Alt temalar Model 3.30'da gösterilmiştir.



Model 3.30. *Türkçe Dersinde Sevilen Etkinlikler Temasında Yer Alan Alt Temalar*

Okuma: Okuma etkinliklerini eylem araştırması ve proje tabanlı öğrenme yaklaşımı uygulamalarından önceki okuma etkinliklerine göre daha çok sevdiğini belirten öğrenciler duygularında meydana gelen değişime ilişkin farklı nedenler ortaya koymuşlardır. Öğrencilerden Pelin: *“Ben her zaman o dersi çok seviyordum. Ama okuma konusunda biraz daha farklı düşünüyorum artık. Eskiden fazla okumaktan sıkılıyordum. Okuduklarımı hatırlamakta zorlanabiliyordum. Okuduklarımı anlatırken zorlandığım için daha az seviyordum. Ama artık öyle değil. Okuma yapmayı çok seviyorum. Çünkü artık okuduktan sonra anlatmada zorluk çekmiyorum. Bir de sadece kitap okumuyoruz. Şiir, kitap, rapor, şarkı farklı bir sürü şey okuyoruz.”* şeklindeki açıklamasıyla okuma etkinliklerine ilişkin duygularında meydana gelen değişimin nedenleri olarak, okuduklarını hatırlama ve anlatmada meydana gelen gelişimler ve bu beceriye ilişkin uygulama öncesine göre farklı etkinlikler gerçekleştirilmesi olarak göstermiştir. Okuma etkinliklerine ilişkin duygularında ve düşüncelerinde değişim yaşayan bir diğer öğrenci Muhammed de: *“Eskiden okumayı seviyordum ama zorlanıyordum. Artık zorlanmıyorum. Çünkü şiir mesela nasıl okumamız gerektiğini daha iyi biliyorum artık. Okuduklarımı not edince hatırlamakta zorlanmıyorum.”* diyerek okuma etkinliklerine ilişkin öğrendiği yeni bilgiler ve stratejileri bu değişimin nedeni olarak açıklamıştır.

Yazma: Yazma etkinliklerini eylem araştırması ve proje tabanlı öğrenme yaklaşımı uygulamalarından önceki yazma etkinliklerine göre daha çok sevdiğini belirten öğrencilerden Ali: *“Ben önceden özet çıkarmayı, yazmayı fazla sevmezdim ama artık seviyorum. Önceden yazınca ellerim yoruluyordu. Sıkıcı diye düşünüyordum. Ama şimdi yazınca da öğreniyorum. Okuduklarımı yazmak, özet çıkarmak daha iyi öğrenmek için güzel. Yaptığımız araştırmaların notlarını yazınca unutmuyoruz. Sonra kendim şiir yazmaya da başladım. Çok güzel. Daha önce hiç kendi kendime şiir yazmamıştım. Günlük yazmayı da çok sevdim. Bundan sonra da yazmaya devam ederim”* şeklindeki açıklamasıyla yazma etkinliklerine ilişkin duygularında meydana gelen değişimin nedenleri olarak etkinliklerin sıkıcı olmaktan çıkması, şiir ve günlük yazmaya başlaması ve bu etkinliklerin öğrenilen bilginin kalıcılına etkisini fark etmesi olarak göstermiştir.

Konuşma: Konuşma etkinliklerini eylem araştırması ve proje tabanlı öğrenme yaklaşımı uygulamalarından önceki etkinliklere göre daha çok sevdiğini belirten öğrenciler duygularında meydana gelen değişime ilişkin farklı nedenler ortaya koymuşlardır. Öğrencilerden Muhammed: *“...Bir de konuşma etkinliklerini çok seviyorum. Artık yaptıklarımı, çalışmalarımı anlatmayı, düşüncelerimi söylemeyi de daha çok sevmeye başladım.”* sözleriyle duygularındaki değişimin nedeni olarak ortaya koyduğu ürün ve çalışmalarını anlatmak ve düşüncelerini diğerleriyle paylaşmak olarak göstermiştir. Benzer biçimde Serhat da: *“Konuşma etkinliklerini daha çok sevmeye başladım. Çünkü grupta konuşma yapmak, görüşme yapmak, araştırmalarımızı konuşmak çok eğlenceli gelmeye başladı”* diyerek konuşma becerisine ilişkin olarak gerçekleştirilen etkinliklerin (görüşme, tartışma) eğlenceli olduğunu düşünmesi nedeni ile

duygularının değiştiğini belirtmiştir. Öğrencilerden Sude ise: *“Artık konuşma etkinliklerini daha çok seviyorum. Eskiden konuşma konusunda daha içime kapanıktım. Bir de sınıfta çok gürültü vardı. Kimse birbirini dinlemiyordu. Artık öyle değil. Birbirimizi dinliyoruz. Ben de konuşmayı seviyorum. Öğretmenin ya da arkadaşlarıma sorularına cevap vermeyi seviyorum. Fikirlerimi söylemek, araştırmalarımı anlatmak çok eğlenceli geliyor artık”* şeklindeki açıklamasıyla konuşma etkinliklerine ilişkin duygularında meydana gelen değişimin nedenlerinden biri olarak konuşma becerisine ilişkin özgüven duygusunda meydana gelen olumlu değişimi göstermiştir. Sude'nin açıklamalarında dikkat çeken bir diğer neden ise sınıf ortamında meydana gelen değişimdir. Sude, dinleme becerisine ilişkin sınıfta meydana gelen olumlu gelişimi kendisinin konuşma etkinliklerine katılma isteğini artırdığını belirtmiştir.

Dinleme: Dinleme etkinliklerini eylem araştırması ve proje tabanlı öğrenme yaklaşımı uygulamalarından önceki etkinliklere göre daha çok sevdiğini belirten öğrenciler duygularında meydana gelen değişime ilişkin farklı nedenler ortaya koymuşlardır. Öğrencilerden Alp: *“Dinleme konusunda artık daha farklı düşünüyorum. Eskiden hem sınıfta hem de sanki dışarıda dinlemeyi bu kadar çok sevmiyordum. Artık daha çok seviyorum. Çünkü birbirimizi doğru anlamak bir de birlikte çalışabilmek için dinleme çok önemli. Bir de sadece kendin yapmadan başkalarını dinlemek zevk veriyor. Güzel şiir okuyan ya da konuşma yapan arkadaşlarımı dinlediğimde de bir şeyler öğreniyorum. Dinlerken de kendi fikirlerimi düşünebiliyorum”* şeklindeki açıklamasıyla dinleme etkinliklerine ilişkin duygularında meydana gelen değişimin nedenleri olarak, dinlemenin doğru iletişim kurma ve öğrenme üzerindeki etkilerini fark etmesi olarak göstermiştir. Benzer biçimde Ezgi de: *“Dinlemeyi daha çok seviyorum artık. Çünkü birbirimizi dinleyince düşünmek daha kolay oluyor. Eskiden şiir, şarkı pek dinlemiyorduk. Anlatım yapan ya da bulduğu bir şeyi anlatan arkadaşlarımızı da dinlemiyorduk. Artık dinleyince daha güzel oluyor. Hepimizin lehine hem eğleniyoruz hem de daha iyi öğreniyoruz.”* şeklindeki açıklamasıyla farklı etkinlikler gerçekleştirilerek (şiir, şarkı, bilgilendirici konuşma vb.) dinleme etkinliklerinin daha eğlenceli hale gelmesi ve dinlemenin öğrenme üzerindeki olumlu etkilerini fark etmesini bu etkinliklerine ilişkin duygularında meydana gelen değişimin nedenleri olarak göstermiştir. Öğrencilerden Kayra ise dinleme etkinliklerine ilişkin duygularında meydana gelen değişime diğer öğrencilerden farklı bir neden sunmuştur. Kayra: *“Artık birbirimizi dinlediğimiz için daha eğlenceli geliyor. Ben daha önceden çok gürültü olduğu için dinleme yapmayı sevmiyordum. Şimdi seviyorum. Şiir, şarkı dinlemek güzel oluyor. Bir de birlikte grupça çalışırken fikirlerimizi dinleyince daha güzel oluyor. Bilgi verenleri dinleyince de iyi öğreniyoruz”* sözleriyle dinleme becerisine ilişkin sınıfta meydana gelen olumlu gelişimi kendisinin konuşma etkinliklerine katılma isteğini artırdığını belirtmiştir. Kayra'nın sunduğu bir diğer neden de arkadaşlarının açıklamalarına benzer olarak dinlemenin öğrenme üzerindeki olumlu etkilerini fark etmesidir.

Eylem araştırması uygulamasından önce yapılan yarı-yapılandırılmış görüşmelerde;

- Öğrencilerin bir kısmının Türkçe dersini eğlenceli ve zevkli buldukları; bir kısmının ise derste yapılan etkinliklerin süresinin uzun olması, okuma ve yazma becerilerine ilişkin etkinliklerden hoşlanmamaları nedeni ile sıkıcı buldukları,
- Derste okuma becerisine ilişkin kitap ve şiir okuma, yazma becerisine ilişkin okunan metnin/kitabın özetinin yazılması, konuşma becerisine ilişkin okunan metnin/kitabın anlatılması ile soru sorma ve cevaplama ve dinleme becerisine ilişkin sınıfta ders içinde yapılan okuma etkinliklerine ilişkin dinleme etkinliklerinin yapıldığı,
- Öğrencilerin; Türkçe dersinde okuma becerisine ilişkin kitap okuma, yazma becerisine ilişkin olarak özet yazma, dinleme becerisine ilişkin olarak da okunan metni/kitabı dinleme etkinliklerini sevdikleri,
- Öğrencilerin; okuduklarını hatırlamakta ve sesletimde sorun yaşadıkları için okuma becerisine ilişkin etkinliklerde, yine okuduklarını hatırlamakta ve yazarken yoruldukları için yazma becerisine ilişkin etkinliklerde zorlandıkları sonuçlarına ulaşılmıştır.

Eylem araştırması ve proje tabanlı öğrenme yaklaşımına yönelik verilen öğretmen eğitimi ve bu eğitim sonrasında öğretmen tarafından Türkçe dersinde gerçekleştirilen proje tabanlı öğrenme uygulamasından sonra yapılan yarı-yapılandırılmış görüşmelerde ise;

Eylem araştırması ve proje tabanlı öğrenme yaklaşımına yönelik verilen öğretmen eğitimi ve bu eğitim sonrasında öğretmen tarafından Türkçe dersinde gerçekleştirilen proje tabanlı öğrenme uygulamasından sonra yapılan yarı-yapılandırılmış görüşmelerde ise;

- Öğrencilerin Türkçe dersini eğlenceli ve zevkli, günlük hayatta özellikle iletişim kurma becerileri üstünde etkili ve diğer derslere de katkısı olan bir ders olarak değerlendirdikleri,
- Derste;
 - Okuma becerisine ilişkin olarak rapor, kitap, elektronik ortam/internet kaynağı, şiir ve kısa oyun okuma,
 - Yazma becerisine ilişkin olarak şiir, not, rapor, günlük, davetiye, kısa oyun, bilgilendirici yazı ve metin/kitap özeti yazma,
 - Konuşma becerisine ilişkin olarak sunum, tartışma, görüşme, bilgilendirici konuşma, soru sorma ve cevaplama, kısa oyun sahneleme,
 - Dinleme becerisine ilişkin olarak da sunum, şiir, şarkı, bilgilendirici konuşma, kısa oyun/tiyatro, grup görüşmesi, tartışma etkinliklerinin yapıldığı,

- Öğrencilerin dört dil becerisi olan okuma, yazma, konuşma ve dinleme etkinliklerine ilişkin duygu ve düşüncelerinde değişimler yaşandığı ve öğrencilerin bu etkinliklerde sıkılmayarak etkinlikleri sevmeye başladıkları,
- Özellikle sınıfın tamamının dinleme becerisinde meydana gelen gelişimin iletişim kurma becerisine olumlu biçimde yansıdığı,
- Öğrencilerin uygulama sonrasında okuma, yazma, konuşma ve dinleme becerilerine ilişkin herhangi bir etkinlikte zorlanmadıkları sonuçlarına ulaşılmıştır.

Genel olarak değerlendirildiğinde; eylem araştırması sürecinin Türkçe dersinde gerçekleşen etkinlikler ve bu etkinlikler sonucu ortaya çıkan öğrenme ürünlerini olumlu bir şekilde etkilediği söylenebilir. Uygulama öncesinde yapılan görüşmeler ile uygulama sonrasında yapılan görüşmelerden elde edilen temel farklardan biri öğrencilerin Türkçe dersinde ilişkin duygu ve düşüncelerinde olumlu değişimler gerçekleşmesidir. Uygulama öncesinde yapılan görüşmelerde öğrencilerin bir kısmının Türkçe dersini sıkıcı olarak değerlendirirken uygulama sonrasında yapılan görüşmelerde bu dersi eğlenceli, zevkli, günlük hayatta ve diğer derslerde faydalı, özellikle iletişim kurma becerilerini geliştirmede olumlu etkiye sahip bir ders olarak gördükleri söylenebilir. Uygulama öncesinde ve sonrasında yapılan görüşmelerden elde edilen bir diğer temel fark ise dört temel dil becerisine ilişkin gerçekleştirilen etkinliklerin farklılaşmasıdır. Uygulama sonrasında yapılan görüşmelerde dört temel dil becerisine ilişkin gerçekleştirilen etkinliklerde büyük oranda bir çeşitlenme yaşandığı görülmektedir. Bu durumun sonucu olarak öğrencilerin bu derse ilişkin duygu ve düşüncelerinin olumlu etkilendiği, ortaya konulan öğrenme ürünlerinin çeşitliliği ile öğrencilerin dört temel dil becerisine ilişkin edindikleri kazanımların farkına vardıkları ve buna bağlı olarak özgüvenlerinde olumlu yönde gelişmeler yaşandığı düşünülebilir.

4. SONUÇ, TARTIŞMA VE ÖNERİLER

Türkçe dersinde proje tabanlı öğrenmeyi gerçekleştirmek üzere işe koşulan eylem araştırmasının; öğretmenin proje tabanlı öğretime yönelik deneyimlerini, öğrencilerin proje tabanlı öğrenmeye yönelik tutum ve görüşlerini ve Türkçe dersinde gerçekleşen etkinlikler ve bu etkinlikler sonucu ortaya çıkan öğrenme ürünlerini nasıl değiştirdiğini ortaya koymak amacıyla gerçekleştirilen bu araştırma, eylem araştırması olarak desenlenmiştir. Araştırmanın uygulaması 2013-2014 eğitim öğretim yılının bahar döneminde Mersin İl Milli Eğitim Müdürlüğü'ne bağlı bir ilkokulun 4. sınıfında görev yapmakta olan sınıf öğretmeni ve bu sınıfta öğrenim görmekte olan 43 öğrenci ile gerçekleştirilmiştir. Araştırma, sınıfta bulunan bütün öğrenciler ve bu öğrenciler arasından belirlenen 9 odak öğrenci ile yürütülmüştür. Odak öğrencilerin seçiminde Türkçe dersi sınav ortalamalarından, proje tabanlı öğrenmeye yönelik tutum puanlarından ve araştırmacı tarafından Türkçe dersi dört öğrenme alanına (dinleme-okuma-konuşma-yazma) yönelik olarak hazırlanan kazanım gözlem formlarından elde edilen puanlardan yararlanılmıştır. Proje tabanlı öğrenme uygulamaları öğretmen tarafından tüm sınıfa yönelik olarak gerçekleştirilmiş ve etkinliklerin video dökümünde ve analizinde ilgili etkinliğe ilişkin sınıfta gerçekleşen tüm olaylar ele alınmıştır. Ancak, yarı yapılandırılmış görüşmeler proje tabanlı öğrenme uygulamaları (eylemler) başlamadan önce ve çalışma tamamen bittikten sonra uygulamayı gerçekleştiren öğretmen ve odak öğrencilerle gerçekleştirilmiştir. Ayrıca, öğrenci günlükleri ve örnek olarak sunulan öğrenme ürünleri odak öğrencilere ya da onların bulunduğu gruplara aittir.

Araştırmanın birinci aşamasında araştırmacı, katılımcı olmayan gözlemci olarak araştırma ortamında bulunmuştur. Bu aşamada araştırma yapılacak ortamın, sınıf öğretmenin Türkçe dersi kapsamında öğrenme-öğretme sürecindeki rolünün ve öğrencilerin Türkçe dersi dört öğrenme alanı (dinleme-okuma-konuşma-yazma) kazanımlarının betimlenmesi amacıyla derinlemesine durum saptaması yapmıştır. Bu süreçte araştırmacı betimsel veriler toplamış ve öğretim etkinliklerine katılmayarak sınıf öğretmeni tarafından gerçekleştirilen sınıf içi ve sınıf dışı etkinliklere müdahalede bulunmamıştır.

Araştırmanın ikinci aşamasında araştırmacı tarafından eylem araştırması yöntemi ile proje tabanlı öğrenme yaklaşımını kendi sınıf ortamında uygulayan öğretmen için eylem araştırmasına ve proje tabanlı öğrenmeye yönelik öğretmen eğitimi programları ve kitapçıklar hazırlanarak bir öğretmen eğitimi yapılmıştır. Öğretmen eğitimi, 7 gün ve 24 ders saati süresince gerçekleştirilmiştir. Araştırmacı, öğretim ortamında etkin katılımcı olarak bulunmuş ve öğretmen eğitimi programını uygulamıştır.

Proje tabanlı öğrenme uygulamaları öğretmen tarafından tüm sınıfa yönelik olarak 14 hafta ve toplam 56 ders saati süresince gerçekleştirilmiş ve etkinliklerin video dökümünde ve analizinde ilgili etkinliğe ilişkin sınıfta gerçekleşen tüm olaylar ele alınmıştır.

Araştırmanın belirlenen amacına ulaşması için gerekli olan veriler; Kişisel Bilgiler Formu, araştırmacı-öğretmen ve öğrenci günlükleri, Öğrenci Gözlem Formu, Proje Tabanlı Öğrenmeye Yönelik Tutum Ölçeği, yarı yapılandırılmış görüşme, video ve fotoğraf kayıtları ve öğrenci ürünlerinden elde edilmiştir. Elde edilen nitel veriler içerik analizi ile çözümlenerek yorumlanmıştır. Tutum ölçeği ile elde edilen nicel veriler ise SPSS 20.0 (Statistical Package for the Social Sciences) paket programı kullanılarak çözümlenmiş ve yorumlanmıştır.

4.1. Sonuç

Bu bölümde araştırmaya ilişkin sonuçlar “Bulgular” bölümünde verilen alt başlıklara paralel olarak sunulmuştur.

4.1.1. Öğretmenin Proje Tabanlı Öğrenme Yaklaşımını Uygulama Sürecinde Karşılaştığı Sorunlar ve Bu sorunları Gidermek Üzere Geliştirdiği Eylem Planlarına İlişkin Sonuçlar

Öğretmenin proje tabanlı öğrenme yaklaşımını uygulama sürecinde karşılaştığı en önemli sorunlar ve bu sorunları gidermek üzere geliştirilen eylem planlarına ilişkin elde edilen bulgular genel olarak değerlendirildiğinde ulaşılan sonuçlar şöyledir:

- Proje tabanlı öğrenme yaklaşımının uygulaması sırasında karşılaşılan en önemli sorunların; konunun ve alt konuların belirlenmesi ve grupların kendi içinde organize edilmesi ile projenin uygulanması basamaklarında olduğu görülmüştür. Uygulamalar sırasında karşılaşılan sorunlar, öğretmenden önce araştırmacı tarafından sınıf içi gözlemlere dayanılarak tespit edilmiştir. Öğretmenin eylem araştırması yöntemini ilk defa uyguluyor olması yaklaşımın uygulanması sırasında karşılaşılan sorunların gözlemlenmesi ve tespit etmesinde yaşanan gecikmenin nedenlerinden biri olarak değerlendirilmiştir.
- Araştırmacı tarafından yaşanan sorunları çözmeye yönelik ortaya konulan eylem planları sonucunda sınıf öğretmeninin de sorunları tespit edebildiği ve kendi eylem planlarını oluşturarak bu sorunları ortadan kaldırmaya yönelik çözümler üretebildiği görülmüştür. Bu bakımdan, sınıf öğretmenine proje tabanlı öğrenmeye ve eylem araştırmasına yönelik araştırmacı tarafından verilen eğitimlerin katkı sağladığı sonucuna ulaşılmıştır.
- Aynı zamanda öğretmen tarafından uygulanan yaklaşım ve öğrenciler tarafından ortaya konulan proje çalışmasının başarı ile sonuçlandırıldığı görülmüştür. Bu bağlamda, eylem araştırması yönteminin proje tabanlı öğrenme yaklaşımının uygulanması sırasında sınıf öğretmeninin ve öğrencilerin karşılaştığı problemlerin çözümünde katkı sağladığı ortaya çıkmıştır.

4.1.2. Eylem Araştırması Sürecinin Öğretmenin Proje Tabanlı Öğrenme Yaklaşımına Yönelik Deneyimlerini Nasıl Değiştirdiğine İlişkin Sonuçlar

Eylem araştırması sürecinin öğretmenin proje tabanlı öğrenme yaklaşımına yönelik deneyimlerini nasıl değiştirdiğine ilişkin elde edilen bulgular genel olarak değerlendirildiğinde ulaşılan sonuçlar şöyledir:

- Eylem araştırması uygulamasından önce yapılan yarı-yapılandırılmış görüşmede öğretmenin, proje tabanlı öğrenme yaklaşımını öğrenci merkezli ve araştırma yapmaya uygun olduğu için yararlı bulduğu ve bu yaklaşımını sadece Fen ve Teknoloji, Sosyal Bilgiler ve Türkçe derslerinde uyguladığı tespit edilmiştir. Gerçekleştirilen çalışmalarda proje konularının ve sonuçta ortaya çıkacak proje ürünlerinin öğretmen tarafından belirlendiği, öğrencilere ev ödev verildiği, çalışma gruplarının öğrencilerin evlerinin birbirine yakınlığına göre seçildiği, öğretmen değerlendirmesinin öncelikli olduğu ve ürün değerlendirmesinin gerçekleştirildiği ortaya çıkmıştır. Bununla birlikte öğretmenin, öğrencileri ve ortamın fiziksel koşullarını proje tabanlı öğretimi uygulaması sırasında karşılaştığı problemlerin kaynağı olarak gördüğü sonuçlarına ulaşılmıştır.
- Eylem araştırması ve proje tabanlı öğrenme yaklaşımına yönelik verilen öğretmen eğitimi ve bu eğitim sonrasında öğretmen tarafından gerçekleştirilen proje tabanlı öğrenme uygulamasından sonra yapılan yarı-yapılandırılmış görüşmede eylem araştırması sürecinin öğretmenin proje tabanlı öğrenmeye yönelik deneyimlerine olumlu katkılar getirdiği ortaya çıkmıştır. Öğretmenin proje tabanlı öğrenme yaklaşımını; öğrenme-öğretme sürecinin yaparak-yaşayarak öğrenme sağlayacak biçimde gerçekleşmesine imkân tanıyan, öğrencilerin; dinleme, konuşma, işbirlikli öğrenme ve problem çözme becerilerinin gelişimine olanak sağlayan yararlı bir yaklaşım olarak tanımladığı görülmüştür.
- Proje tabanlı öğrenme yaklaşımının uygulanması sürecinde proje konusu öğretmen rehberliğinde öğrenciler tarafından belirlenmiş, çalışma gruplarının belirlenmesinde öğrencilerin ilgi ve ihtiyaçları dikkate alınarak heterojen gruplar oluşturulmuş, ürün değerlendirmesinin yanı sıra akran ve süreç değerlendirmesi gerçekleştirilmiştir. Bu durum, öğretmenin proje tabanlı öğrenme yaklaşımının doğasını kavradığını ve bunu uygulamalarına yansıtılabildiğini göstermiştir.
- Öğretmen kendi bilgi eksikliklerini yaklaşımın uygulanmasına yönelik sorun kaynaklarından biri olarak gördüğünü belirterek kendi öğretim uygulamalarındaki sorunlar ve öğretim uygulamalarının niteliğine yönelik yansıtıcı ve eleştirel bir yaklaşım sergileyebilmiştir. Bu bağlamda, öğretmenin kendi sınıfındaki öğretim yöntemlerini, öğrencilerini ve gerçekleştirdiği değerlendirmeleri daha iyi

anlamasında, öğretimin kalitesini ve etkililiğini geliştirmek için imkân bulmasında eylem araştırması yönteminin katkı sağladığı sonucu ortaya çıkmıştır.

4.1.3. Eylem Araştırması Sürecinin Öğrencilerin Proje Tabanlı Öğrenme Yaklaşımına Yönelik Görüşlerini Nasıl Değiştirdiğine İlişkin Sonuçlar

Eylem araştırması sürecinin öğrencilerin proje tabanlı öğrenme yaklaşımına yönelik görüşlerini nasıl değiştirdiğine ilişkin elde edilen bulgular genel olarak değerlendirildiğinde ulaşılan sonuçlar şöyledir:

- Eylem araştırması ve proje tabanlı öğrenme yaklaşımına yönelik verilen öğretmen eğitimi sonrasında uygulamalarda öğretmenin rehber rolü edindiği, öğrencilerin öğrenme-öğretme sürecinde daha aktif, araştırmacı, yaratıcı ve sorgulayıcı bir rol üstlendikleri görülmüştür. Bu durumun bir sonucu olarak öğrenciler proje tabanlı öğrenme yaklaşımını; derse karşı merak ve ilgilerini artıran, öğrenme-öğretme sürecinde aktif rol üstlenebildikleri ve yaparak-yaşayarak öğrenme gerçekleştirebildikleri bir yaklaşım olarak tanımlamışlardır.
- Öğrenciler, uygulama öncesinde gerçekleştirilen yarı-yapılandırılmış görüşmelerde proje tabanlı öğrenme yaklaşımını sadece Fen ve Teknoloji dersinde uygulanan bir yaklaşım olarak değerlendirirken uygulama sonrasında yapılan yarı-yapılandırılmış görüşmelerde tüm derslerde uygulanabilecek bir yaklaşım olarak değerlendirmişlerdir.
- Öğrencilerin, proje tabanlı öğrenmeyi; iletişim kurma, iş birlikli çalışma, problem çözme becerileri ile özgüven ve sorumluluk alma duygularının gelişiminde olumlu katkıları olan bir yaklaşım olarak gördükleri ortaya çıkmıştır.
- Öğrencilerin, proje çalışmaları sırasında karşılaşılan sorunların kaynağına yönelik görüşlerinde de değişimler meydana geldiği görülmüştür. Öğrenciler, uygulama öncesinde zaman yetersizliğini sorun kaynaklarından biri olarak gösterirken uygulama sonrasında yapılan yarı-yapılandırılmış görüşmelerde proje grupları içinde yaşanan iletişim kurma, sorumluluk alma ve görev dağılımı problemlerini sorun kaynakları olarak belirtmişlerdir. Bu sonuç, öğrencilerin proje tabanlı öğrenme yaklaşımında öğrenci rollerine ilişkin bir farkındalığa ulaştıklarını ve kendilerine ilişkin eleştirel bir yaklaşım sergileyebildiklerini ortaya çıkmıştır.

4.1.4. Eylem Araştırması Sürecinin Öğrencilerin Proje Tabanlı Öğrenme Yaklaşımına Yönelik Tutumlarını Nasıl Değiştirdiğine İlişkin Sonuçlar

Eylem araştırması sürecinin öğrencilerin proje tabanlı öğrenme yaklaşımına yönelik tutumlarını nasıl değiştirdiğine ilişkin elde edilen bulgular değerlendirildiğinde, öğrencilerin

proje tabanlı öğrenme yaklaşımına yönelik tutumlarını olumlu yönde etkilediği sonucu ortaya çıkmıştır.

4.1.5. Türkçe Dersinde Gerçekleşen Etkinlikler ve Bu Etkinlikler Sonucu Ortaya Çıkan Öğrenme Ürünlerinin Nasıl Değiştiğine İlişkin Sonuçlar

Türkçe dersinde gerçekleşen etkinlikler ve bu etkinlikler sonucu ortaya çıkan öğrenme ürünlerinin nasıl değiştiğine ilişkin elde edilen bulgular genel olarak değerlendirildiğinde ulaşılan sonuçlar şöyledir:

- Eylem araştırması ve proje tabanlı öğrenme yaklaşımına yönelik verilen öğretmen eğitimi ve bu eğitim sonrasında gerçekleştirilen proje tabanlı öğrenme uygulaması kapsamında Türkçe dersinde dört dil becerisine yönelik gerçekleştirilen öğrenme etkinliklerinin farklılaştığı ve zenginleştiği görülmüştür. Uygulama süresince öğrencilerin;
 - Amaçlı, not alarak, katılımlı, seçici, sorgulayarak, bilgi edinmek için, sebep-sonuç ilişkisi kurarak, konuşmacıyı, konuşma ortamını, konuşma içeriğini değerlendirerek dinleme,
 - Bilgi edinmek, bilgi vermek, duygu ve düşüncelerini ifade etmek için, günlük ilişkilerin gerektirdiği, üstlendiği role uygun, topluluk önünde, konu dışına çıkmadan, beden dilini kullanarak, destekleyici ve açıklayıcı örnekler vererek konuşma,
 - Amaçlı, akıcı, not alarak, sorgulayarak, metin içi ve metin dışı anlam kurarak, vurgu, tonlama ve sesletime dikkat ederek okuma,
 - Amaçlı, mantıksal bütünlük içinde, duygu, düşünce ve hayallerini anlatan, yaşantısından ve günlük hayattan destekleyici ve açıklayıcı örnekler vererek, sebep sonuç ilişkisi kurarak yazma kazanımlarına ulaşabilecekleri daha zengin etkinlikler gerçekleştirilmiştir.
- Bu durumun bir sonucu olarak öğrenciler Türkçe dersini; eğlenceli, zevkli, günlük hayatta özellikle iletişim kurma becerileri üstünde etkili ve diğer derslere de katkısı olan bir ders olarak değerlendirmişlerdir.
- Proje tabanlı öğrenme uygulamaları kapsamında gerçekleştirilen etkinliklerin belirlenmesinde öğrencilerin aktif rol oynamasının, etkinliklerde dört dil becerisinin tümüne yer verilmesinin, her beceriye yönelik farklı etkinlikler yapılmasının, öğrencilerin tümünün etkin katılımını sağlayacak farklı öğrenme yaşantılarının yaratılmasını sağlama bakımından oldukça etkili olduğu sonucu ortaya çıkmıştır.

- Proje tabanlı öğrenme uygulamaları kapsamında dört dil becerisinin tamamına yönelik farklı ve zengin öğrenme etkinliklerinin gerçekleştirilmesi sonucunda öğrenme ürünlerinin de zenginleştiği sonucu ortaya çıkmıştır.
- Proje tabanlı öğrenme uygulamaları kapsamında dört dil becerisinin tamamına yönelik gerçekleştirilen etkinliklerin, öğrencilerin özellikle dinleme becerisi üzerinde olumlu katkı sağladığı ve öğrencilerin iletişim becerilerini artırmada önemli bir etkiye sahip olduğu ortaya çıkmıştır.

4.2.Tartışma

Bu bölümde araştırma sürecinde toplanan verilerin çözümlenmesine bağlı olarak elde edilen bulgular, ilgili alanyazınıyla karşılaştırılarak tartışılmıştır.

4.2.1.Öğretmenin Proje Tabanlı Öğrenme Yaklaşımını Uygulama Sürecinde Karşılaştığı Sorunlar ve Bu sorunları Gidermek Üzere Geliştirdiği Eylem Planlarına İlişkin Tartışma

Proje tabanlı öğrenme, uygulamada öğretmen ve öğrencilere pek çok avantaj sağlayabileceği gibi aynı zamanda pek çok sınırlılık ve uygulama güçlüğü de yaşanabilecek bir yaklaşımdır. Alanyazınında proje tabanlı öğrenme yaklaşımının uygulanması sırasında karşılaşılabilecek pek çok sorun kaynağı belirtilmiştir. Bunlar, programın amaçlarına uygun ve programın gerekliliklerini karşılayan konu seçmek ve tüm etkinlikler için uygun soru belirlemek (Marx, Blumenfeld, Krajcik, Blunk, Crawford, Kelly ve Meyer, 1994; Saban, 2002), projelerin öngörülenden daha fazla zaman alabilmesi (Blumenfeld ve diğ., 1991; Çiftçi, 2006; Frank ve Barzilai, 2004; Marx ve diğ., 1994; Marx, Blumenfeld, KrajcikveSoloway, 1997; Moursund, 1998; Saban, 2002; Simkins, 1999; Solomon 2003), öğrencinin gelişiminin geçerli ve uygulamalı bir biçimde nasıl ölçüleceğinin belirlenebilmesi (Demirhan ve Demirel, 2003; Simkins, 1999), öğrencilerin proje konusu seçmede, ürünü sunmada, bağımsız ya da grupta çalışmada yaşayacakları zorluklar (Çiftçi, 2006; Demirhan ve Demirel, 2003; Fleming, 2000), öğretmenin yaklaşıma ilişkin bilgisi (Frank ve Barzilai, 2004), öğretmenin yönetimi ele alması (Demirhan ve Demirel, 2003) olarak sıralanabilir.

Alanyazınında yapılan araştırmalarda; proje konularının öğretmenler tarafından belirlenmesi ve öğrencilere bir ödev gibi verilmesi, proje tabanlı öğrenme yaklaşımının uygulanması sırasında karşılaşılan öğretmen merkezli sorunlar arasında gösterilmektedir. Çelik (2003) çalışmasında ilköğretim okullarında, fen ve teknoloji öğretimi sürecinde proje tabanlı öğrenme yöntemini kullanan öğretmenlerin yaşadığı problemleri tespit ederek öğretmen merkezli sorunları bu listenin başına yerleştirmiştir. Öztuna Kaplan ve Diker Coşkun (2012) tarafından öğretmenlerin öğrenme-öğretme sürecinde uyguladıkları proje tabanlı öğretime ilişkin yaşadıkları problemlerin belirlenmesi ve bu problemlerin çözülmesi için bir eylem

planının oluşturulması amacıyla yapılan çalışmada da öğretmenlerin öğrencileri proje sürecinin içine dâhil ederken proje konularının öğretmen tarafından belirlenmesi ve öğrencilere proje konularını vermeyi kendilerine görev bilmelerinin karşılaşılan güçlükler arasında yer aldığı bulgularına ulaşılmıştır. Şahin Civelekoğlu ve Öztürk (2010) de çalışmalarında benzer bir sorunu dile getirerek öğretmenlerin proje konuları belirlenirken öğrencilerin görüşlerinin alınması gerektiğine tam olarak inanmadıkları bulgusuna ulaşmışlardır. Alanyazını ve yukarıda bahsedilen araştırmaları destekleyecek biçimde bu çalışmada, proje tabanlı öğrenme yaklaşımının öğretmen tarafından uygulanması sırasında karşılaşılan en önemli sorunların proje konusunun ve alt konuların belirlenmesi olduğu bulgusuna ulaşılmıştır. Öğretmenin proje tabanlı öğrenme yaklaşımını gerçek anlamda ilk defa uygulaması ve bu uygulamadan önceki öğrenme-öğretme süreçlerinde geleneksel öğretime sıkça yer vermiş olması yaşanan sorunların temel kaynağı olarak düşünülmektedir.

Eylem araştırmasının bir yöntem olarak eğitimde kullanılmasının amaçlarından biri özel bir sınıf ya da okul problemine odaklanmak, problemin çözümüne yönelik bir plan geliştirmek, uygulamak ve değerlendirmektir. Tüm bu süreçlerde öğretmen araştırmacı rolü oynayarak aktif bir rol edinir. Böylece, karşılaştığı problemlere yönelik çözümler geliştirirken kendi uygulamalarına yansıtıcı bir yaklaşım da sergileyebilir. Alanyazınında yer alan çalışma sonuçları dikkate alındığında da eylem araştırmasının öğretmenlerin sınıf içi uygulamalarında karşılaştıkları problemlerin çözümünde etkili olduğu görülmektedir. Örneğin Yiğit (2016) tarafından yapılan çalışmada; daha önce hiç eylem araştırması yapmamış öğretmenlere eylem araştırması eğitimi verilmiş ve aldıkları eğitim sonucunda öğretim uygulamalarında karşılaştıkları problemlerin çözümüne yönelik eylem planları oluşturabildikleri ve başarılı sonuçlar elde ettikleri görülmüştür. Araştırmada eylem araştırmasının öğretmenlere katkı yaptığı bulgusuna ulaşılmıştır. Soprano ve Yang (2013) tarafından gerçekleştirilen çalışmada eylem araştırmasının öğretmenlerin sorunlara çözüm yolları geliştirmede katkı sağladığı bulgusuna ulaşılmıştır. Öztuna Kaplan ve Diker Coşkun (2012) tarafından yapılan çalışmada da bu bulguya paralel olarak proje tabanlı öğrenme uygulamaları sırasında karşılaşılan güçlükleri çözmek için geliştirilen eylem planlarının sorunları çözmede etkili olduğu bulgusuna ulaşılmıştır.

Bu araştırmanın temel amaçlardan biri de öğretmenin proje tabanlı öğrenme yaklaşımını uygulamada karşılaştığı sorunları çözmede eylem araştırmasını uygulamasıdır. Ancak, uygulamalar sırasında karşılaşılan sorunlar öğretmenden önce araştırmacı tarafından sınıf içi gözlemlere dayanılarak tespit edilmiştir. Öğretmenin eylem araştırması yöntemini ilk defa uyguluyor olması yaklaşımın uygulanması sırasında karşılaşılan sorunların gözlemlenmesi ve tespit etmesinde yaşanan gecikmenin nedenlerinden biri olarak düşünülmektedir. Bununla birlikte, bu çalışmada alanyazını ve yukarıda bahsedilen araştırmaları destekleyen

bulgulara da ulaşılmıştır. Araştırmacı tarafından yaşanan sorunları çözmeye yönelik geliştirilen eylem planları sonucunda sınıf öğretmenin de sorunları tespit edebildiği, kendi eylem planlarını geliştirerek bu sorunları ortadan kaldırmaya yönelik çözümler üretebildiği ve uygulamada başarılı sonuçlar aldığı bulgusuna ulaşılmıştır. Bu bağlamda, eylem araştırmasına yönelik gerçekleştirilen öğretmen eğitiminin başarılı olduğu, eylem araştırmasının sınıf içinde karşılaştığı problemleri tespit edip, bu sorunları ortadan kaldırmaya yönelik çözümler üretebilmesinde öğretmene katkı sunduğu görülmektedir.

4.2.2. Eylem Araştırması Sürecinin Öğretmenin Proje Tabanlı Öğrenme Yaklaşımına Yönelik Deneyimlerini Nasıl Değiştirdiğine İlişkin Tartışma

Eylem araştırması öğretmenlerin kendi uygulamaları sürecinde aldıkları kararların geçerli olabilmesi, karşılaştıkları sorunlarla ilgili düşüncelerini meslektaşlarına açıklamaları, eğitim durumlarını sorgulamaları ve bu yolla mevcut anlayışlarını derinleştirmeleri, eğitimin amaçları doğrultusunda kendi uygulamalarını sistematik olarak incelemeleri ve değerlendirmeleri için sınıflarında bir araştırmacı rolü üstlenmelerini sağlayan bir yöntemdir. Eylem araştırması alanyazınında, eğitim dünyasında ortaya çıkan gerçekleri sistematik bir biçimde anlayarak kuram ve uygulama arasındaki boşluğu doldurma problemine çözüm üreten, bilginin paylaşılmasını sağlayan, öğretmenlerin eğitim teorilerine aşinalığını, kendi öğretim uygulamalarına eleştirel ve yansıtıcı bir yaklaşım sergileyebilmelerini sağlayarak problem çözme ve öğretimsel kararlar almada yeterlik duygusu yaşamalarını sağlayan, öğretmen ile öğrenci arasındaki iletişimi kuvvetlendiren bir metodoloji olarak tanımlanmaktadır (Beverly, 1993; Bogdan ve Biklen, 1992; Borgia ve Schuler, 1996; Calhoun, 2002; Glanz, 1999; Goodnough, 2003; Hansson, 2003; Johnson, 2011; Knight, Wiseman ve Cooner, 2000; Lederman ve Niles, 1997; McMillan, 2006; Price, 2001; Rearick ve Feldman, 1999; Sagor, 2003; Tricoglus, 2001; Valli, 2000).

Alanyazınında yapılan araştırmalarda eylem araştırmasının öğretmenlerin sınıf içi uygulamalarına ve yaşanan problemlere karşı araştırmacı, yansıtıcı ve eleştirel bir yaklaşım sergileyebilmelerinde (Carboni, Wynn ve McGuire, 2007; Goodnough 2001; Gökmen, 2014; Hong ve Lawrence, 2011; Michele ve Kretscmer, 1996; Önel,1998), mesleki bilgi ve deneyimlerinin zenginleşmesinde (Atikler, 2001; Kitchen ve Stevens, 2008; Korucu, 2011; Neopolitan, 2000; Özdemir, 2001; Özkan, 2011; Öztuna Kaplan ve Diker Coşkun 2012; Şakırgil, 2014) ve eğitim reformlarını izleyip-değerlendirerek kendi güçlerinin farkına varıp sorumluluk üstlenmelerinde (Neopolitan, 2000; Sales, Traver ve Garcia, 2011) etkili olduğunu ortaya koyan sonuçlara ulaşılmıştır.

Carboni, Wynn ve McGuire (2007), tarafından gerçekleştirilen çalışmada öğretmen adaylarının sınıf içi uygulamalar ve problemlere araştırma tabanlı bir perspektiften

yaklaşabilmelerine yardımcı olabilmek için bir eylem araştırması gerçekleştirilmiştir. Çalışmada katılımcılar, eylem araştırması ve yansıtma dersi bağlamında kendi yaşantılarını anlatarak, başlangıçtaki beklentileri ve sonuçta elde ettiklerini yansıtmış ve tartışmışlardır. Çalışmada, eylem araştırmalarının gerçek bir öğretmen araştırması örneği sunduğu için önemli olduğu ve başkaları tarafından gerçekleştirilen eylem araştırması projelerinin de okunması gerektiği bulgularına ulaşılmıştır. Ayrıca; öğretmen adaylarına eylem araştırması sürecinde yansıtma için yapılandırılmış fırsatlar sunulması gerektiği, iyi tanımlanmış araştırma sorusunun önemi vurgulanarak kendi sorularını ve problemlerini açıkça oluşturabilmelerinde öğretmen adaylarına yardımcı olabilmek için gerekli zamanın ayrılması gerektiği, araştırdıkları sorunları geniş bir toplumsal bağlamda incelemeleri ve eylem araştırmasının reform için nasıl bir araç olacağına dair fikir edinebilmeleri için rehberlik yapılması gerektiği vurgulanmıştır.

Goodnough (2001), bir ilkokul öğretmenin fen bilgisi dersinde beş öğrencisi ile birlikte gerçekleştirdiği bir eylem araştırmasını incelediği çalışmada; öğretmenin kendi öğretim ve değerlendirme yöntemlerini eleştirel olarak inceleyebildiği ve bu uygulamalarda değişiklik yapmayı başardığı, eylem araştırmasının öğretmen gelişiminde etkili ve uygulanabilir bir yöntem olarak kullanılabileceği ve eylem araştırmasının öğretmenin kendi sınıf uygulamaları hakkında daha çok düşünmesi ve öğrencilerinin değişen ihtiyaçlarına göre uygulamalarında etkili değişiklikler yapabilmesine imkân tanıdığı sonuçlarına ulaşmıştır.

Gökmen (2014) işbirlikli eylem araştırması ve akran gözlemi programlarına katılmanın İngilizce okutmanlarının yansıtıcı öğretim uygulamalarına katkısını araştırdığı yüksek lisans tezinde eylem araştırması ve akran gözlem programının okutmanları kendi doğal ortamlarında belirli durumlar üzerinde düşünmelerine teşvik ederek yansıtıcı düşüncelerine katkı sağladığı bulgularına ulaşmıştır.

Hong ve Lawrence (2011) hizmet içi eğitim sürecinde gerçekleştirilen eylem araştırmalarında öğretmenlerin ne öğrendiklerini ve öğrendikleri bilgileri kendi sınıf uygulamalarına nasıl aktardıklarını belirlemek için yaptıkları çalışmalarında; eylem araştırmasının okuma-yazma öğretiminde etkili olduğu, öğretmenlerin kendi sınıf uygulamalarını inceleme, anlama ve değerlendirmelerinde eylem araştırması yönteminin olumlu etki ettiği ve eylem araştırmasının öğretmenlerin kurs sürecinde öğrendikleri stratejileri kendi sınıf ortamlarındaki uygulamalarına yansıtmaları için imkân tanıdığı sonuçlarına ulaşmışlardır.

Michele ve Kretschmer (1996) tarafından gerçekleştirilen çalışmada geleneksel profesyonel gelişim modeline alternatif olarak bir araştırmacı-öğretmen projesi geliştirilerek Mesleki büyüme nasıl gerçekleşir? Bu büyüme nasıl desteklenir, sürdürülür ve geliştirilir? Bireysel büyüme ve gelişmeyi sağlayan ortam nasıl sağlanır ve sürdürülür? sorularına yanıt aranmıştır. Çalışmanın sonunda öğretmenler mesleki bakımdan başarılı oldukları; bu

öğretmenlerin diğer öğretmenlere liderlik yaptıkları ve okul kuralları oluşturma ve karar verme komitelerinde yer aldıkları bulgularına ulaşılmıştır.

Önel (1998) araştırmasında öğretmenlerin sınıflarında kendi araştırmalarını yapmalarının onların yansıtıcı öğretim yeteneklerinin gelişmesine katkısını ve bu çalışmaya katılmanın öğretmenlerin mesleki gelişime ilişkin tutumlarını ve öğrenciden gelen geri bildirimlere açıklık düzeylerini ne kadar etkilediğini incelemiştir. Araştırma sonucunda öğretmenlerin kendi yaptıkları araştırmalardan faydalandıkları, sınıf içi sorunlara karşı duyarlılık, işbirlikli çalışmaya ve mesleki gelişime yönelik olumlu tutum geliştirdikleri ve öğrencilerden gelen geri bildirimlere daha sistemli yaklaştıkları sonuçlarına ulaşılmıştır.

Atıklar (1997) tarafından gerçekleştirilen çalışmada eylem araştırmasının bir İngilizce öğretmenin; öğretim bilgisi, öğretim becerilerinin geliştirilmesi ve kişisel ve mesleki farkındalık geliştirmesine katkısı incelenmiştir. Çalışmanın, sonucunda eylem araştırmasının dil öğretiminde; öğretim becerilerinin geliştirilmesi, eğitim durumları, kişisel ve mesleki farkındalığı artırmak açısından öğretmenin gelişimine katkıda bulunduğu bulgularına ulaşılmıştır.

Kitchen ve Stevens, (2008) öğretmen adaylarına eylem araştırmasını profesyonel olarak onlara güç katacak bir şekilde tanıtmanın mümkün olup olmadığını araştırdıkları çalışmalarında eylem araştırmalarının öğretmen adaylarının öğretime ilişkin kavrayışlarını geliştirdiği ve bu gelişim ile okullarda değişimi teşvik edecek ve gerçekleştirecek potansiyele sahip oldukları düşüncesine ulaştıkları bulgularına ulaşmışlardır.

Korucu (2011) model olarak eylem araştırması kullanımının bir İngilizce öğretmenin mesleki gelişimine katkıda bulunup bulunmadığını araştırdığı yüksek lisans tezinde eylem araştırmasının, mesleki gelişimin öğeleri olan alan bilgisi, inanç ve tutumlar ve öğretim uygulamaları üzerinde değişiklikler ve gelişmeler sağlayarak bir İngilizce öğretmenin mesleki gelişimine katkıda bulunabileceğini sonucuna ulaşmıştır.

Neopolitan (2000), eğitimde liderlik yüksek lisans programına kayıtlı ve bu program dahilinde bireysel eylem araştırması yapan öğretmenlerle yaptığı çalışmada öğretmenlerin eylem araştırması gerçekleştirmenin kişilik ve mesleki olarak kendilerini geliştirdiği ve eğitim programının ve öğretimin iyileştirilmesi yönünde diğer öğretmenleri etkilemek için olanak tanıdığına inandıkları bulgularına ulaşmıştır. Bununla birlikte eylem araştırmasının yansıtıcı uygulama ve profesyonel gelişime verilen önem ile uyumlu olmasına rağmen çalışma zamanının yeterli olmaması ve geleneksel öğretim yaklaşımlarına dair ısrar gibi bazı engelleri de içinde barındırdığı sonuçlarına ulaşmıştır.

Özdemir (2001), eylem araştırmasının bir öğretmenin mesleki gelişimine etkisini incelediği çalışmasında, eylem araştırmasının öğretmenin mesleki gelişimine katkıda bulunduğu

ve öğretim uygulamalarına ilişkin düşünce, algı ve duygularında da olumlu değişim yaşadığı sonuçlarına ulaşmıştır.

Özkan (2011) tarafından gerçekleştirilen yüksek lisans tezinde eylem araştırması yapmanın öğretmenlerin sınıf içi uygulamalarına ve mesleki gelişimlerine uzun vadede ve birçok yönden katkıda bulunabileceği sonuçlarına ulaşılmıştır.

Öztuna Kaplan ve Diker Coşkun (2012) tarafından gerçekleştirilen çalışmada proje tabanlı öğrenme yaklaşımının uygulanması sırasında öğretmenlerin yaşadıkları problemlerin belirlenmesi ve bu problemlerin çözülmesi için bir eylem planının oluşturulması amaçlanmıştır. Çalışmanın sonucunda, eylem araştırması uygulaması ile yürütülen proje tabanlı öğrenme uygulamalarını yürütürken öğretmenlerin daha sistematik ve profesyonel oldukları bulgusuna ulaşılmıştır.

Şakırgil (2014) tarafından gerçekleştirilen çalışmada bir üniversitenin İngilizce hazırlık bölümünde görev yapan öğretim elemanlarının eylem araştırması yapmalarının mesleki gelişimlerine etkisi araştırılmıştır. Çalışmanın sonucunda, eylem araştırması bağlamında gerçekleştirilen grup tartışmaları, sınıflar hakkında farklı düşünme imkânları ve Öğretmen Gelişim Kursu etkinliklerinin öğretmenlerin mesleki gelişimini desteklediği bulgularına ulaşılmıştır.

Sales, Traver ve Garcia (2011) tarafından yapılan çalışmada öğretmenin mesleki gelişimi okul kültürü oluşturmada anahtar bir faktör olarak ele alınarak kültürlerarası ve kapsayıcı bir yaklaşımla profesyonellik ve okul kültürü oluşturma sürecinde eylem araştırmasının nasıl uygulanabileceği bir örnek olay çalışması ile ortaya konmaya çalışılmıştır. Çalışmanın sonucunda, öğretmenlerin çalışma komitelerinden bağımsız özerklik için hazır oldukları, değişim ihtiyacının okul tarafından kabul edilmesi ve bu sürecin yukarıdan aşağıya dayatılmaması değil öğretmenlerin kendileri tarafından yönetilmesi gerektiği, öğretmenlerin farklı eğitim süreçlerinde bilgi kaynağı olarak algılanmalarını sağlayacak teoriden uygulamaya geçiş yaşadıkları bir değişim geçirdikleri ve eğitim sürecinin öğretmen ve toplumun gelişimi için kaynak sağlaması gerektiği sonuçlarına ulaşılmıştır.

Bu çalışmada da alanyazınında yer alan çalışmalar ile paralel sonuçlar elde edilmiştir. Öğretmenin, kendi öğretim uygulamalarındaki sorunlar ve uygulamalarının niteliğine yönelik yansıtıcı bir yaklaşım sergileyebildiği görülmüştür. Öğretmen, uygulama öncesi ve uygulama sürecindeki öğrenme yaşantılarını eleştirel bir yaklaşımla değerlendirebilmiştir. Öğretmenin, eğitimden önce proje tabanlı öğrenme yaklaşımını doğru uyguladığı algısına sahip olduğu ancak öğretmen eğitimi ve eylem araştırması kapsamında gerçekleştirilen uygulamalar sonrasında bu algısının değiştiği, önceki uygulamalarının proje tabanlı öğrenme olmadığını farkına vardığı ve uygulamadaki hatalarını tespit edebildiği görülmüştür. Aynı zamanda öğretimin kalitesini ve

etkililiğini geliştirmek için imkân bulduğu ve mesleki bilgi ve deneyimlerini zenginleştirdiği bulgularına ulaşılmıştır.

4.2.3. Eylem Araştırması Sürecinin Öğrencilerin Proje Tabanlı Öğrenme Yaklaşımına Yönelik Görüşleri ile Proje Tabanlı Öğrenme Yaklaşımına Yönelik Tutumlarını Nasıl Değiştirdiğine İlişkin Tartışma

Öğretmenlerin kendi uygulamalarına yansıtıcı ve eleştirel bir bakış açısı kazanmaları, uygulamaları sırasında karşılaştıkları problemleri doğru bir şekilde belirleyerek bu problemleri ortadan kaldırmaya yönelik çözüm önerileri üretmeleri, teori ve uygulama arasındaki boşluğu ortadan kaldıracak yeni bilgiler edinerek mesleki bilgi ve deneyim elde etmeleri eylem araştırmasının bir yöntem olarak eğitimde kullanılmasının en önemli nedenleridir. Öğretmenlerin mesleki bilgi ve deneyimlerinde meydana gelecek bu gelişimlerin; kalite ve etkililik açısından öğrenme-öğretme sürecini; derse ilişkin görüş/algi/tutum, uygulanan öğretim yöntemine ilişkin görüş/algi/tutum, akademik başarı, özyeterlik, beceri vb. açısından da öğrencileri etkilemesi beklenen bir durumdur. Alanyazınında yapılan çalışmalarda eylem araştırmasının öğretmenlerin mesleki gelişimlerini üzerindeki etkisine dikkat çekilerek, yansıtma yapmalarının ve geri bildirim sunmalarının öğrencilerin gelişimlerine olanak sağladığının vurgulandığı görülmektedir. Brown (2002) eylem araştırmasının öğretmenlerin bilgi gelişimi ve yansıtma becerilerine katkısına dikkat çekmektedir. Nelson (2015), eylem araştırması sonucunda öğretmenlerin öğretim uygulamalarına yönelik gerçekleştirdikleri yansıtımların öğrencilerin gelişimlerine olumlu katkı yaptığını vurgulamaktadır. Pastor ve Maria (2014) da çalışmalarında eylem araştırmasının öğretmenlerin mesleki gelişimindeki etkisine değinerek bu metodolojinin ilkökul eğitiminin kalitesini iyileştirmek için etkili bir araç olduğunu göstermişlerdir.

Bu çalışmada da alanyazınında yer alan çalışmalar ile paralel sonuçlar elde edilmiştir. Araştırmada öğretmenin proje tabanlı öğretim uygulamalarındaki sorunlar ve uygulamaların niteliğine yönelik yansıtıcı ve eleştirel bir yaklaşım sergileyerek öğrenme-öğretme sürecinde proje tabanlı öğretimin doğasına uygun uygulamalar gerçekleştirmesinin, öğrencilerin proje tabanlı öğrenme yaklaşımına yönelik görüşlerinde olumlu yönde değişimler meydana getirdiği bulgusuna ulaşılmıştır. Proje tabanlı öğrenme yaklaşımının uygulanmasından sonra yapılan yarı-yapılandırılmış görüşmelerde öğrenciler proje tabanlı öğrenmeyi; derse karşı merak ve ilgilerini artıran, öğrenme-öğretme sürecinde aktif rol üstlenebildikleri ve yaparak yaşayarak öğrenme gerçekleştirebildikleri bir yaklaşım olarak tanımlamışlardır. Elde edilen bir diğer bulgu ise öğrencilerin bu yaklaşımla öğrenme-öğretme sürecinde aktif, araştırmacı, yaratıcı ve sorgulayıcı bir rol edindiklerini hissetmeleri, iletişim kurma, iş birlikli çalışma, problem çözme becerileri, özgüven duyguları ve sorumluluk alma davranışlarında gelişim olduğunu düşünceleridir. Elde edilen bu bulgu alanyazınında yer alan çalışmaların bulguları ile paralellik

göstermektedir. Liu ve Hsiao (2002) tarafından gerçekleştirilen ve çalışma grubunu ortaokul öğrencilerinin oluşturduğu araştırmada proje tabanlı öğrenmenin öğrencilerin akademik performanslarını, bilişsel strateji kullanımlarını ve öğrenmeye yönelik motivasyonlarını geliştirdiği sonucuna ulaşılmıştır. Wurdinger ve diğ. (2007) tarafından gerçekleştirilen ve çalışma grubunu ortaokul öğrencilerinin oluşturduğu araştırmada da proje tabanlı öğrenmenin öğrenme etkinliklerine katılımı artırdığı sonucuna ulaşılmıştır.

Öğrencilerin proje tabanlı öğrenmeye yönelik tutumları açısından gelişimlerini değerlendirmek amacıyla yapılan tutum ölçeği ön-test ve son-test uygulamalarından elde ettikleri ortalama puanlar arasındaki fark da anlamlı bulunmuştur. Elde edilen bu bulgu da eylem araştırmasının öğrencilerin proje tabanlı öğrenmeye yönelik tutum gelişimi üzerinde etkili olduğunu ortaya koymuştur. Araştırmadan elde edilen bu bulgu Öztuna Kaplan ve Diker Coşkun (2012) tarafından yapılan çalışmanın bulgularıyla paralellik göstermektedir. Öztuna Kaplan ve Diker Coşkun (2012) tarafından yapılan çalışmada proje tabanlı öğrenme yaklaşımının uygulanması sırasında karşılaşılan problemleri çözmek için geliştirilen eylem planları sonucunda öğrencilerin proje tabanlı öğrenme yaklaşımını; bilgiyi yapılandırma ve bilginin oluşumunu sağlama, bilimsel süreç becerilerini kazanma, problem çözme becerisi kazanma, sunum yapma ve bir fikri savunma, sorumluluk alma, kendi başına araştırma yapma açısından yararlı gördükleri bulgularına ulaşılmıştır.

Genel olarak değerlendirildiğinde; eylem araştırmasının öğretmenin proje tabanlı öğretim uygulamalarına yönelik gelişimine olumlu katkılar yaptığı, bu gelişimin etkisiyle yaklaşımın öğrenme-öğretme sürecinde doğasına uygun olarak uygulanabildiği, öğrencilerin, proje tabanlı öğrenme yaklaşımında sergilemeleri gereken rolleri benimseyerek çalışmalarına yansıtılabildikleri ve öğretmenin mesleki gelişiminin öğrencilerin proje tabanlı öğrenme yaklaşımına yönelik görüşleri ile tutumlarını olumlu yönde etkilediği söylenebilir.

4.2.4. Eylem Araştırması Sürecinin, Türkçe Dersinde Gerçekleşen Etkinlikler ve Bu Etkinlikler Sonucu Ortaya Çıkan Öğrenme Ürünlerini Nasıl Değiştirdiğine İlişkin Tartışma

Türkçe dersi, dört temel dil becerisini kazandırmaya dayanan bir derstir. Aynı zamanda özellikle ilkokulda diğer derslerin temelini oluşturmakta öğrencilerin sonraki öğretim kademelerindeki başarısı üzerinde de etkili bir rol oynamaktadır. Ana dilinde yetkinliğe ulaştıkça düşünce yapısı, yorum gücü gelişen, duygu ve beğeni inceliği kazanan; ulusal ve evrensel kültür birikimini algılamaya başlayarak kimliğini geliştiren bir öğrenci, diğer dersleri de büyük ölçüde başaracaktır (Sever, 2000). Bu nedenle, Türkçe öğretiminde bağımsız ve eleştirel düşünebilme, düşüncelerini ifade edebilme, etkili ve karşılıklı iletişim kurabilme, tartışma, yazılı iletişime geçme becerilerini kazandıracak, öğrencilerin aktif olabileceği

uygulamaya dayalı öğrenme-öğretme yaklaşımlarının uygulanması ve öğrenme ortamlarının bu yaklaşımlar çerçevesinde oluşturulması son derece önemlidir.

Eğitim programında öngörülen hedef davranışlara ulaşabilmek için belirlenen öğrenme hedefleri doğrultusunda, öğrenci ve öğrenme süreci özelliklerine uygun olarak dışsal olayları seçmek, düzenlemek, uygulamak ve denetlemek, yani etkili bir öğretim ortamı düzenleyerek öğrenmeyi sağlamak (Senemoğlu, 2007; Erden, 1995) öğretmenin öğrenme-öğretme sürecindeki temel amaç ve görevleri arasında yer almaktadır. Türkçe öğretimi, öğrencilere çok yönlü becerilerin kazandırılmasını amaçlayan bir öğretim sürecini kapsamaktadır. Bu nedenle, ilköğretimde Türkçe öğretimiyle ilgili çalışmaların verimli olabilmesi için öğretmenlerin Türkçe dersiyle ilgili çalışmalar sırasında birden fazla ve çeşitlilik arz eden yöntem ve tekniklere başvurması (Kavcar, Oğuzkan ve Sever, 1995) aynı zamanda öğrencilerin öğrenme-öğretme sürecinde dört temel dil becerisine yönelik öğrenme ürünleri ortaya çıkarabilecekleri uygulama ortamları hazırlamaları son derece önemlidir. Bununla birlikte diğer derslerde olduğu gibi öğretmenin kendi uygulamalarına eleştirel ve yansıtıcı bir yaklaşım sergileyerek değerlendirmesi, uygulamaları sırasında karşılaşılan problemleri belirleyerek bu problemleri ortadan kaldırmaya yönelik çözüm önerileri üretmesi de son derece önemlidir. Çünkü böyle bir yaklaşım öğretmenin mesleki deneyimini artıracak gibi öğrenme-öğretme sürecinde olumlu bir gelişmeyi de beraberinde getirecektir. Bu gelişmenin ise öğrencilerin derse ve uygulanan öğretim yöntemine ilişkin görüş/algı/tutumlarına, akademik başarılarına, öz-yeterliklerine, sergileyecekleri becerilere yansiyarak öğrenme-öğretme süreci sonucu ortaya çıkacak öğrenme ürünlerinde kendini göstermesi beklenen bir durumdur.

Bu araştırmada, Türkçe dersinde uygulanan proje tabanlı öğrenme yaklaşımı bağlamında gerçekleştirilen eylem araştırması ile öğrencilerin gerçek hayatla bağlantı kurabildikleri, öğrenme ortamında diğer öğrenciler ve öğretmen ile rahat iletişim kurabildikleri, deneyimlerinden anlam oluşturabildikleri ve bilgiyi araç olarak kullanıp ortaya ürün koyabildikleri öğrenci merkezli öğrenme yaşantılarının sağlanabildiği görülmüştür.

Öğrenciler ile süreç sonunda yapılan yarı-yapılandırılmış görüşmelerde, Türkçe dersinde gerçekleşen etkinlikler ve bu etkinlikler sonucu ortaya çıkan öğrenme ürünlerine yönelik görüşlerinde olumlu yönde değişimler meydana geldiği bulgusuna ulaşılmıştır. Öğrenciler; Türkçe dersini eğlenceli, zevkli, günlük hayatta özellikle iletişim kurma becerileri üstünde etkili ve diğer derslere de katkısı olan bir ders olarak tanımlamışlardır. Elde edilen diğer bir bulgu da öğrencilerin dört dil becerisi olan dinleme, okuma, konuşma ve yazma etkinliklerine ilişkin duygu ve düşüncelerinde değişimler yaşandıklarını ve bu etkinliklerde sıkılmayarak sevmeye başladıklarını belirtmeleridir. Bu bulguya ulaşılmasının nedeni olarak uygulama öncesinde ve uygulama sürecinde gerçekleştirilen öğrenme etkinlikleri arasındaki

farklar gösterilebilir. Çünkü uygulama süresince önceki öğrenme yaşantılarından farklı olarak öğrencilerin;

- Amaçlı, not alarak, katılımlı, seçici, sorgulayarak, bilgi edinmek için, sebep-sonuç ilişkisi kurarak, konuşmacıyı, konuşma ortamını, konuşma içeriğini değerlendirerek dinleme,
- Bilgi edinmek, bilgi vermek, duygu ve düşüncelerini ifade etmek için, günlük ilişkilerin gerektirdiği, üstlendiği role uygun, topluluk önünde, konu dışına çıkmadan, beden dilini kullanarak, destekleyici ve açıklayıcı örnekler vererek konuşma,
- Amaçlı, akıcı, not alarak, sorgulayarak, metin içi ve metin dışı anlam kurarak, vurgu, tonlama ve sesletime dikkat ederek okuma,
- Amaçlı, mantıksal bütünlük içinde, duygu, düşünce ve hayallerini anlatan, yaşantısından ve günlük hayattan destekleyici ve açıklayıcı örnekler vererek, sebep sonuç ilişkisi kurarak yazma

kazanımlarına ulaşabilecekleri daha zengin etkinlikler yapılmış ve öğrenciler tarafından bu etkinliklere bağlı, ilgileri ve tercihleri doğrultusunda öğrenme ürünleri ortaya konmuştur.

Elde edilen bir diğer bulgu ise sınıfın tamamının dinleme becerisinde meydana gelen gelişimin iletişim kurma becerisine olumlu biçimde yansımadır. Dinleme becerisinin konuşma, okuma ve yazma becerilerine temel oluşturduğu, bu becerideki gelişimin; öğrencilerin iletişim kurmalarında, öğrenmelerinde ve zihinsel yapılarını geliştirmelerinde kolaylaştırıcı bir etkisi olduğu düşünüldüğünde bunun önemli bir bulgu olduğu söylenebilir.

Ayrıca, öğrencilerin uygulama sonrasında dinleme, okuma, konuşma ve yazma becerilerine ilişkin herhangi bir etkinlikte zorlanmadıkları sonuçlarına ulaşılmıştır. Araştırmadan elde edilen bu bulgu Sidekli (2010) tarafından yapılan çalışmanın bulgularıyla paralellik göstermektedir. Sidekli (2010) tarafından yapılan çalışmada eylem araştırması sürecinde öğrencilere uygulanan yapılandırıcı okuma ve anlama etkinliklerinin öğrencilerin temel okuma, akıcı okuma ve okuduğunu anlama düzeylerine nasıl bir etki ettiği incelenmiş, eylem araştırması sürecinde öğrencilere uygulanan yapılandırıcı yaklaşım doğrultusundaki etkinliklerin öğrencilerin hikâye edici metinlerdeki sesli okuma ve okuduğunu anlama becerilerini geliştirmelerine etki ettiği sonucuna ulaşılmıştır.

4.3.Öneriler

Bu bölümde araştırmanın sonuçlarına dayalı olarak geliştirilen öneriler “Uygulamaya Yönelik Öneriler” ve “Yapılacak Araştırmalara Yönelik Öneriler” olmak üzere iki başlık altında sunulmuştur.

4.3.1. Uygulamaya Yönelik Öneriler

- Öğretmen aynı zamanda bir araştırmacıdır ve araştırma ortamı sınıftır. Öğretmenlerin kendi sınıf ortamlarında araştırmacı rolünü sergileyebilmelerinde eylem araştırması önemli bir rol üstlenmektedir. Ancak öğretmenler eylem araştırmasını bilmemektedir. Bu nedenle eğitim fakültelerindeki öğretmen yetiştirme programlarına eylem araştırması dersi konulabilir.
- Nitelikli öğretmen ve nitelikli öğretim için mesleki gelişim konusunda öğretmenlere sağlanacak sürekli desteğin varlığı çok büyük önem taşımaktadır. Öğretmen niteliklerini güncel gelişmeler ışığında arttırmak amacıyla alanda çalışmakta olan öğretmenlerin öğrenme-öğretme yaklaşımlarına yönelik bilgi eksikliklerini ve eğitim ihtiyaçlarını belirlemeye yönelik ihtiyaç analizi çalışmaları gerçekleştirilebilir. Bu bağlamda Meb-Üniversite işbirliği yapılarak uygulama ile kuramın birbirini desteklediği hizmet-içi eğitim çalışmaları gerçekleştirilebilir.
- Öğretmenler için üniversitelerde uzman öğretim elemanları tarafından on-line dersler hazırlanarak kendi sınıflarında farklı öğrenme-öğretme yaklaşımlarını kullanmak isteyen öğretmenlerin, uygulamalı olarak düzenlenen on-line dersler sayesinde gerekli eğitimi almaları sağlanabilir.
- Farklı alanlarda güçlü olan öğretmenlerin sahip oldukları deneyim, bilgi ve becerileri meslektaşlarıyla paylaşabilecekleri etkinlikler ve on-line ortamlar yaratılabilir.
- İlköğretim Türkçe öğretimi konusunda araştırma yapan ilköğretim Türkçe derslerine yönelik eylem araştırmalarına ağırlık vererek hem kendi gelişimleri hem de öğretmen adaylarının gelişimleri için ders içeriği geliştirebilirler.
- İlköğretim Türkçe öğretimi konusunda araştırma yapan akademisyenler Türkçe öğretiminde proje tabanlı öğrenme yaklaşımının uygulanmasına yönelik araştırmalara ağırlık vererek hem kendi gelişimleri hem de öğretmen adaylarının gelişimleri için ders içeriği geliştirebilirler.

4.3.2. Yapılacak Araştırmalara Yönelik Öneriler

- Proje tabanlı öğrenme yaklaşımının uygulanmasında karşılaşılan sorunları çözmeye eylem araştırmasının rolünü belirlemeye yönelik farklı derslerde araştırmalar yapılabilir.
- Proje tabanlı öğrenme yaklaşımının uygulanmasında karşılaşılan sorunları çözmeye eylem araştırmasının rolünü belirlemeye yönelik farklı sınıf düzeylerinde araştırmalar yapılabilir.

- Türkçe dersi kapsamında farklı öğrenme yaklaşımlarının uygulanması sırasında karşılaşılan problemlerin çözümünde eylem araştırmasının rolünü belirlemeye yönelik araştırmalar yapılabilir.
- Benzer biçimde yapılacak araştırmalarda öğretmen ve öğrenci görüşlerinin yanında veli görüşlerine de yer verilerek çok boyutlu veri toplanması sağlanabilir.



KAYNAKLAR

- [1]. Adelman, C. (1993). Kurt Lewin and the origins of action research. *Educational Action Research*, 1(1),7-24.
- [2]. Aksoy, N. (2003). Eylem araştırması: Eğitimsel uygulamaları iyileştirme ve değiştirmede kullanılacak bir yöntem. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi*,36, 474-489.
- [3]. Akpınar, E., ve Ergin, Ö. (2005). Yapılandırmacı kuramda fen öğretmenin rolü. *İlköğretim-Online*, 4(2), 55-64.
- [4]. Atikler, A. (1997). *The role of action research in the self-development of an elt teacher: a descriptive case study*. Unpublished Master's Thesis. Bilkent University The Institute of Social Sciences and Economics. Ankara.
- [5]. Altrichter, H., Posch, P., & Somekh, B. (1993). *Teachers investigate their work. An introduction to methods of action research*. London: Routledge.
- [6]. Altrichter, H., Kemmis S., McTaggart, R., & Zuber-Skerritt, O. (2002) The concept of action research. *The Learning Organization*, 9 (3), 125-131.
- [7]. Applefield, J.M., Huber, R., & Moallem, M. (2000). Constructivism in theory and practice: Toward a beter understanding. *High School Journal*, 84 (2), 35-53.
- [8]. Ayvaci, H.Ş., ve Çoruhlu, T.Ş. (2010). Fen ve teknoloji dersi proje tabanlı öğretim uygulamasında ilköğretim öğrencilerinin karşılaştıkları güçlükler. *Uludağ Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi* 1, 43-59.
- [9]. Baki, A., ve Bütüner, S.Ö. (2009). Kırsal kesimdeki bir ilköğretim okulunda proje yürütme sürecinden yansımalar, *İlköğretim Online*, 8(1), 146-158.
- [10]. Başbay, M., ve Ateş, A. (2009). The reflections of student teachers on project based learning and investigating self evaluation versus teacher evaluation. *Procedia Social and Behavioral Sciences*,1, 242-247.
- [11]. Barone, T., Berliner, D.C., Blanchard, J., Casanova, U., & McGowan, T. (1996). A future for teacher education. John Siluka. (Ed.). *Handbook of research on teacher education* (2nd ed.) in (pp. 1108-1149). NY: Macmillan.
- [12]. Bassey M. (1998). Action research for improving educational practice. Rob Halsall.(Ed.). *Teacher research and school improvement* in (pp.93-108). Open University Press.
- [13]. Baumann, J.F. (1996). Conflict or compatibility in classroom research. *Educational Researcher*, 25(7), 29-36.
- [14]. Berg, B.L. (2001). *Qualitative research methods for the social sciences* (4th ed.). Boston: Allyn & Bacon.
- [15]. Beverly, J. (1993). Teacher-as-researcher. ERIC Clearinghouse on Teacher Education, Washington, D.C.ED355205 1993-03-00.

- [16]. Bidwell, S.E. (2000). *Project-Based Learning for Cosmetology Students. Career Education*. (ERIC Document Reproduction Service No. ED448282).
- [17]. Black, P. (2011). Ideology, evidence and the raising of standards. Justin Dillon & Meg Maguire. (Eds.) *Becoming a teacher* in (pp.42-54). Buckingham: Open University Press.
- [18]. Blank, W. (1997). Authentic instruction. William E. Blank & Sandra H. Harwell. (Eds.). *Promising practices for connecting high school to the real world* in (pp. 15-21). Tampa, FL: University of South Florida.
- [19]. Bloom, B.S. (1979). *İnsan nitelikleri ve okulda öğrenme*. (D.A. Özçelik, Çev.). Ankara: Milli Eğitim Basım Evi.
- [20]. Blumenfeld, P., Soloway, E., Marx, R., Krajcik, J., Guzdial, M., & Palincsar, A. (1991). Motivating project-based learning: sustaining the doing, supporting the learning. *Educational Psychologist*, 26(3 & 4), 369-398.
- [21]. Bryson, E. (1994). *Will A Project Approach To Learning Provide Children Opportunities To Do Purposeful Reading And Writing, As Well As Provide Opportunities For Authentic Learning In Other Curriculum Areas?* Unpublished manuscript. (ERIC Document Reproduction Service No. ED392513).
- [22]. Bogdan, R.C., & Biklen, S. K. (1998). *Qualitative research for education: an introduction to theory and methods*. Needham Heights, MA: Allyn and Bacon Inc.
- [23]. Bottoms, G., & Webb, L.D. (1998). *Connecting the curriculum to "real life."* Breaking Ranks: *Making it happen*. Reston, VA: National Association of Secondary School Principals. (ERIC Document Reproduction Service No. ED434413)
- [24]. Boudourides, M.A. (1998). Constructivism and education. <http://www.math.upatras.gr/~mboudour/articles/constr.html> 22 Aralık 2013 tarihinde adresinden erişildi.
- [25]. Brown, B.L. (2002). *Improving teaching practices through action research*. Doctoral Dissertation, Virginia Polytechnic Institute and State University, Virginia.
- [26]. Burr, S.N. (2001). *Collaboration, reflection and self-assesment to promate curricular change in early child edication*. Doctoral Dissertation, South Caroline University, Spartanburg.
- [27]. Butler, S.M. & Mcmunn, N.D. (2006). *A teacher's guide to classroom assessment understanding and using assessment to improve student learning*. San Francisco: Jossey-Bass.
- [28]. Büyüköztürk, Ş. (2014). *Sosyal bilimler için veri analizi el kitabı*. Ankara: Pegem Akademi.
- [29]. Carboni, L.W., Wynn, S.R., & McGuire, C.M. (2007). Action research with undergraduate preservice teachers: emerging/merging voices. *Action in Teacher Education*, 29(3),50-59.
- [30]. Cohen, K.M. (1995). *Achieving Positive Attitudes Toward Science Through Alternative Assessments*. Doctoral Dissertation, (UMI No. 1380599).
- [31]. Cannon, J. (1997). The constructivist learning environment survey may help halt student exodus from college sciense courses. *Journal of College Science Teaching*, 27(1),67-71.

- [32]. Cochran-Smith, M., & Lytle, S. (1999). The teacher research movement: a decade later, *Educational Researcher*, 28(7), 15-25.
- [33]. Cochran-Smith, M., & Lytle, S. L. (2001). Beyond certainty taking an inquiry stance on practice. Ann Lieberman & Lynne Miller. (Eds.). *Teachers caught in the action: professional development that matters* in (pp. 45-60) NY: Teachers College Press.
- [34]. Cohen, L., Manion, L., & Morrison, K. (2000). *Research methods in education* (5th ed.). London: Routledge Falmer.
- [35]. Calhoun, E.F. (2002). Action research for school improvement. *Educational Leadership*, 56(6), 18-24.
- [36]. Corbin, J.M. & Strauss, A.L. (2007). *Basics of qualitative research: Techniques and procedures for developing grounded theory*. CA: Sage Publications Thousand Oaks,
- [37]. Costello, P.J.M. (2007). *Action research*. London: Continuum Books.
- [38]. Coşkun, M. (2004). *Coğrafya eğitiminde proje tabanlı öğrenme yaklaşımı*. Yayınlanmamış Doktora Tezi, Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- [39]. Creswell, J.L. (2012). *Educational research. planning, conducting, and evaluating quantitative and qualitative research*.(4th ed.). Boston: Pearson Education, Inc.
- [40]. Cunha, P.R. (2005). *Teaching software engineering using project-based learning*. Paper presented at the International Conference on Engineering Education and Research, Tainan, Taiwan, ROC.
- [41]. Curtis, D. (2002). The power of projects. *Educational Leadership*, 60(1),50-53.
- [42]. Çakan, S. (2005). *Proje tabanlı öğrenme yaklaşımının uygulandığı 6. sınıf matematik dersine ait öğrenci ve öğretmen görüşleri: bir eylem araştırması*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Balıkesir Üniversitesi Fen Bilimleri Enstitüsü, Balıkesir.
- [43]. Çakıcı, Y. (2008). Fen ve teknoloji öğretiminde yapılandırıcı yaklaşımlar. Özgür Taşkın. (Ed). *Fen ve teknoloji öğretiminde yeni yaklaşımlar içinde* (s.1-19). Ankara: Pegem A Yayıncılık.
- [44]. Çakır, Ö. (2010). Materyal geliştirmede mikro-öğretim: öğretmen adaylarının yöntem ve geribildirimler üzerine görüşleri. *Adıyaman Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 3(5), 55-73.
- [45]. Çeçen, A. (2002). *İlköğretim öğrencilerinde kelime hazinesinin geliştirilmesi*. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi. İnönü Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Malatya.
- [46]. Çepni, S., Küçük, M. ve Gökdere, M. (2002). *Hizmet öncesi öğretmen eğitimi programlarındaki araştırmalara yönelik derslerin incelenmesi*. V. Ulusal Fen Bilimleri ve Matematik Eğitimi Kongresi. ODTÜ, Ankara.
- [47]. Çiftçi, S. (2006). *Sosyal bilgiler öğretiminde proje tabanlı öğrenmenin öğrencilerin akademik risk alma düzeylerine, problem çözme becerilerine, erişilerine kalıcılığa ve tutumlarına etkisi*. Yayınlanmamış Doktora Tezi. Selçuk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Konya.

- [48]. Darling-Hammond, L., & Bransford, J. (Eds.). (2005). *Preparing teachers for a changing world: What teachers should learn and be able to do*. San Francisco, CA: Jossey Bass.
- [49]. Darling-Hammond, L., & McLaughlin, M.W. (1995). Policies that support professional development in an era of reform. *Phi Delta Kappan*, 76(8), 597-604.
- [50]. Day, C. (2002). School reform and transitions in teacher professionalism and identity. *International Journal of Educational Research*, 35, 677-692.
- [51]. Dede, Y., ve Yaman, S. (2003). Fen ve matematik eğitiminde proje çalışmalarının yeri, önemi ve değerlendirilmesi. *Gazi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 23(1), 117-132.
- [52]. Demir, T. (2013). Türkçe öğretimi dersinde proje tabanlı öğrenme yaklaşımı. *Ana Dili Eğitimi Dergisi*, 1(1),53-76.
- [53]. Demir, C., ve Yapıcı, M. (2007). Anadili olarak Türkçenin öğretim sorunları. *Sosyal Bilimler Dergisi*, IX(2), 177-192.
- [54]. Demirel, Ö. (2007). *Eğitimde program geliştirme*. PegemA Yayıncılık: Ankara.
- [55]. Dickinson, K.P., Soukamneuth, S., Yu, H.C., Kimball, M., D'Amico, R., Perry, R., Kingsley, C., & Christopher, S.P. (1998). Providing Educational Services in The Summer Youth Employment and Training Program Technical Assistance Guide. (ERIC Document Reproduction Service No. ED420756.). Washington DC: U.S. Department of Labor, Office of Policy & Research.
- [56]. Diffily, D. (2002). Project-based learning: meeting social studies standards and the needs of gifted learners, *Gifted Child Today*, 25(3), 40-43.
- [57]. Dodds, M. (2001). Continuing professional development nurturing the expert within. Janet Soler, Anna, Craft, & Burges, Hilary (Eds.). *Teachers' development: exploring our own practice*. In (pp.50-56). London: Paul Chapman Publishing and The Open University.
- [58]. Edwards, K.M. (2000). *Everyone's guide to successful project planning: Tools for youth*. Portland, OR: Northwest Regional Educational Laboratory.
- [59]. Ekiz, D. (2003). *Eğitimde araştırma yöntem ve metodlarına giriş. Nitel, nicel ve eleştirel kuram metodolojileri*. Ankara: Anı Yayıncılık.
- [60]. Elliott, J. (1991). *Action research for educational change*. Buckingham: OpenUniversity Press.
- [61]. Elsayed, M. (1997). *Yirmi birinci yüzyılda öğretmen rolü konusunda geleceğe yönelik bir bakış açısı*. Ağustos-Eylül 1997. Uluslararası Dünya Öğretmen Konferansı. Ankara:MEB Öğretmen Yetiştirme ve Eğitimi Genel Müdürlüğü.
- [62]. Epçaçan, C., ve Erzen, M. (2008). İlköğretim Türkçe dersi öğretim programının değerlendirilmesi. *Uluslararası Sosyal Araştırmalar Dergisi*, 1(4), 182-202.
- [63]. Erdem, M. (2002). Proje tabanlı öğrenme. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 22, 172-179.

- [64]. Erdem, M., ve Akkoyunlu, B. (2002). İlköğretim sosyal bilgiler dersi kapsamında beşinci sınıf öğrencileriyle yürütülen ekiple proje tabanlı öğrenme üzerine bir çalışma. *İlköğretim-Online1*(1), 2-11.
- [65]. Erden, M. (1995). *Eğitim psikolojisi gelişim-öğrenme-öğretme*. Ankara: Arkadaş Yayınları.
- [66]. Ergün, M. (1997). *Eğitim sosyolojisine giriş*. 4. Baskı. Ankara: Ocak Yayıncılık.
- [67]. Ferrance, E. (2000). Themes in Education. Action Research. LAB. A Program of the Education Alliance. North east and Islands Regional Educational Laboratory at Brown University.
- [68]. Fidan, N. (1986). *Okulda öğrenme ve öğretim*. Ankara: Kadioğlu Matbaası.
- [69]. Fleming, D. (2000). *A teacher's guide to project-based learning*. (ERIC Document Reproduction Service No. Ed: 469734). WV: AEL, Inc. Charleston.
- [70]. Flores, M. (2005). How do teachers learn in the workplace? Findings from an empirical study carried out in Portugal. *Journal of In-service Education*, 31(3), 485-508.
- [71]. Fullan, M.G. (1995). The limits and the potential of professional development. Thomas Guskey, & Michael Huberman. (Eds.). *Professional development in education: new paradigms and practices* in (pp. 253-267). New York: Teachers College Press.
- [72]. Furlong, J., & Maynard, T. (1995). *Mentoring student teachers*. London: Routledge.
- [73]. Frank, M., & Barzilai, A. (2004). Integrating alternative assesment in a project-based learning course for pre-service science and technology teachers. *Assesment & Evaluation in Higher Education*, 29(1), 41-61.
- [74]. French, W.L., & Bell, C. (1995). *Organization development: behavioral science interventions for organization improvement*. Washington: Prentice Hall.
- [75]. Garet, M.S., Porter, A.C., Desimone, L., Binnan, B.F., & Yoon, K.S. (2001). What makes professional development effective? Results from a national sample of teachers. *American Educational Research Journal*, 38(4), 915-945.
- [76]. Ganser, T. (2000). An ambitious vision of professional development for teachers. *NASSP Bulletin*, 84(618), 6-12.
- [77]. Gay, L. R., Mills, G. E., & Airasian, P. (2011). *Educational research. competencies for analysis and applications (10th ed.)*. USA: Pearson Education, Inc.
- [78]. Glanz, J. (1999). A primer on antian research for the school administratars. *The Clearing House*, 301-304.
- [79]. Glatthom, A. (1995). Teachers development. Lorin Anderson. (Ed). *International encyclopedia of teaching and teacher education* in (pp. 41-57). London: Pergamon Press.
- [80]. Goodnough, K. (2001). Enhancing professional knowledge: a case studyof an elementary teacher. *Canadian Journal of Education* 26, 218-236.

- [81]. Goodnough, K. (2003). Facilitating action research In the context of science education: reflections of a university researcher. *Educational Action Research*,11(1), 40-63.
- [82]. Goodson, I., & Hargreaves, A. (2005). Series editors' preface. Alma Harris & Daniel. Muijs (Eds.) *Improving schools through teacher leadership* in (pp.vii-vix). New York: Open University Press.
- [83]. Gordon, T. (2013). *Etkili öğretmenlik eğitimi* (Ş. Karakale, Çev.). Ankara: Profil Yayıncılık.
- [84]. Gökmen, M. (2014). *Developing efl instructors' reflective teaching through collaborative action research and peer observation*. Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Çığ Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Mersin.
- [85]. Greenwood, D. J., & Levin, M. (2007). *Introduction to action research*. Thousand Oaks: Sage Publications.
- [86]. Grimmett, P.P. (1995). Developing voice through teacher research: Implications for educational policy. In J. Smyth (Ed.), *Critical discourses on teacher development*(pp. 113-129). London: Cassell.
- [87]. Guskey, T. R. (1995). Professional development in education: In search of the optimal mix. Thomas. R. Guskey & Michael Huberman (Eds.), *Professional development in education: New paradigms and practices* in (pp.114-131). New York: Teachers College Press.
- [88]. Gül, H. (2000). Türkiye'de Kamu yönetiminde hizmet içi eğitim. *Dokuz Eylül Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 2(3), 1-14.
- [89]. Gültekin, M. (2005). The effect of project based learning on learning outcomes in the fifth grade social studies course in primary education, *Educational Science: Theory & Practice*, 5(2), 548-556.
- [90]. Hacıoğlu, F., ve Alkan, C.(1997). *Öğretmenlik uygulamaları öğretim teknolojisi*. İstanbul: Alkım Yayınlar.
- [91]. Halsall R. (1998), *Teacher research and school improvement*. Buckingham: Open University Press.
- [92]. Hargreaves, D. (2005) *About learning: report of the learning working group*. London: Demos.
- [93]. Harwell, S. (1997). Project-based learning. William E. Blank & Sandra Harwell (Eds.), *Promising practices for connecting high school to the real world* in (pp. 23-28). Tampa, FL: University of South Florida. ERIC Document Reproduction Service No. ED407586.
- [94]. Hein, G.E.&Price, S. (1994). *Active assessment for active science a guide for elementary school teachers*. Portsmouth: Heinemann.
- [95]. Henson, K.T. (1996). Teachers as researchers. John Sikula, Thomas Buttery, & Edith Guyton (Eds.). *Handbook of research on teacher education* in (pp. 53-64). Second Edition. New York: Macmillan.

- [96]. Holst, J.K. (2003). *Implementing project-based learning in pre-service teacher education*. 10 Mayıs 2014 tarihinde <http://citeseerx.ist.psu.edu/viewdoc/summary?doi=10.1.1.111.5998> adresinden erişildi.
- [97]. Holter, I.M., & Schwartz-Barcott, D. (1993). Action research: what is it? how has it been used and how can it be used in nursing? *Journal of Advanced Nursing*, 128, 298-304.
- [98]. Hong, C.E., & Lawrence, S.A. (2011). Action research in teacher education: classroom inquiry, reflection, and data-driven decision making. *Journal of Inquiry & Action in Education*, 4(2),1-17.
- [99]. Hopkins, D. (2008). *A teacher's guide to classroom research*. (4th.ed.). NY:The McGraw-Hill.
- [100]. IBE-International Bureau of Education. (1997). Teachers in the change process *Educational Innovation and Information*, 93, 1-8.
- [101]. IBE-International Bureau of Education. (1998). Curriculum development. *Educational Innovation and Information*, 97,1-8.
- [102]. IBE-International Bureau of Education. (1999). South and South-East Asia course on curriculum development. *Educational Innovation and Information*, 99, 1-8.
- [103]. Imants, J. (2002). Restructuring schools as a context for teacher learning. *International Journal of Educational Research*, 37, 715-732.
- [104]. Johnson, A.P. (2009). *What every teacher should know about action research*. NJ: Pearson Education, Inc.
- [105]. Johnson, A.P. (2011). *A short guide to action research*. (4th ed). USA: Pearson Education, Inc.
- [106]. Karadağ, R. (2010). *İlköğretim türkçe dersinde farklılaştırılmış öğretim yönteminin uygulanması: bir eylem araştırması*. Yayınlanmamış Doktora Tezi. Anadolu Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Eskişehir.
- [107]. Karlin, M., & Viani, N. (2001). *Project-based learning*. Medford, OR: Jackson Education Service District. 15 Mayıs 2014 tarihinde <http://www.jacksonesd.k12.or.us/it/ws/pbl/> adresinden erişildi.
- [108]. Katz, L. (1994). The Project Approach. ERIC digest. Urbana, IL: ERIC Clearinghouse on Elementary and Early Childhood Education. (ERIC Document Reproduction Service No. ED: 368509).
- [109]. Katz, L. G., & Chard, S.C. (1989). *Engaging children's minds: the project approach*. Norwood, NJ: Ablex.
- [110]. Kauchak, D. & Eggen, P. (2003). *Learning and teaching research based methods* (4rd ed.). Pearson Education.
- [111]. Kavcar, C., Oğuzkan, F. A. ve Sever, S. (1995). *Türkçe öğretimi*. Ankara: Engin Yayınevi.

- [112]. Kemmis, S. (1988). Action research. John P. Keeves (Ed.). *Educational research, methodology, and measurement: an international handbook* in (p.177-190). Oxford: Pergamon.
- [113]. Kemmis, S. (1993). Action research and social movement: a challenge for policy research. *Educational Policy Analysis Archives*, 1(1), 1-8.
- [114]. Kemmis, S., & McTaggart, R. (1988). *The action research reader* (3rd ed.). Geelong, Australia: Deakin University Press.
- [115]. Kennedy, M.M. (1997). The connection between research and practice. *Educational Researcher*, 26(7), 4-12.
- [116]. Kincheloe, J.L. (2003). *Teachers as researchers: qualitative inquiry as a path to improvement*. London: RoutledgeFalmer.
- [117]. King, B., & Newmann, F. (2004). Key link: Successful professional development must consider school capacity. *Journal of Staff Development*, 25(1), 26-30.
- [118]. Kitchen, J., & Stevens, D. (2008). Action research in teacher education. *Action Research*, 6(1), 7-28.
- [119]. Kılıç, M. (2005). Öğretmenin rolü ve görevlerine ilişkin görüşlerin yeni ilköğretim programı çerçevesinde değerlendirilmesi. *Eğitimde Yansımalar: VIII, Yeni İlköğretim Programlarını Değerlendirme Sempozyumu bildiriler kitabı* içinde (s. 41-50). Erciyes Üniversitesi Eğitim Fakültesi, Kayseri.
- [120]. Kılıç, M. (2009). *Proje tabanlı öğrenmede web tabanlı araç geliştirilmesi ve kullanımına yönelik öğretmen ve öğrenci görüşleri*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Hacettepe Üniversitesi Fen Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- [121]. Knight, S. L., Wiseman, D. L., & Cooner, D. D. (2000). Using collaborative teacher research to determine the impact of professional development school activities on elementary students' math and writing outcomes. *Journal of Teacher Education*, 51, 26-38.
- [122]. Knoll, M. (1997). The project method: its vocational education origin and international development. *Journal Of Industrial Teacher Education*, 34 (3).
- [123]. Knowles, M. (1983). Adults are not grown up children as learners. *Community Services Catalyst*, 13(4), 4-8.
- [124]. Koenig, J.A. (2011). *Assessing 21st Century skills: Summary of a workshop*. Washington, DC: National Research Council.
- [125]. Korkmaz, H. (2002). *Fen eğitiminde proje tabanlı öğrenmenin yaratıcı düşünme, problem çözüme ve akademik risk alma düzeylerine etkisi*. Yayınlanmamış Doktora Tezi, Hacettepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Ankara.
- [126]. Korkmaz, H. (2004). *Fen ve teknoloji eğitiminde alternatif değerlendirme yaklaşımları*. Ankara: Yeryüzü Yayınevi.

- [127]. Korkmaz, H., ve Kaptan, F. (2001). Fen eğitiminde proje tabanlı öğrenme yaklaşımı. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 20,193 -200.
- [128]. Korucu, S. (2011). *The use of action research as a model in the professional development of an english teacher: a case study*. Unpublished Master's Thesis. Selcuk University Institute of Social Sciences, Kayseri.
- [129]. Kosnik, C., & Beck, C. (2000). The action research process as a means of helping student teachers understand and fulfill the complex role of the teacher. *Educational Action Research*, 8,(1),119-136.
- [130]. Krajcik, J. S., & Czerniac, C. M. (2014). *Teaching science in elementary and middle school. A project -based approach*.(4th ed.). NY: Taylor &Francis.
- [131]. Kubinova, M. (1997). Student's projects from the point of view of diagnostics. M. Henjy, J. Novotna (Eds.), in Proceedings. SEMT 95. Praha: Charles University, Faculty of Education.
- [132]. Kubinova, M., Novotna, J., & Littler, G. H. (1998). Projects and Mathematical Puzzles-A Tool for development of Mathematical Thinking. European Research in Mathematics Education I, II: Group 5.
- [133]. Kuşdemir Kayıran, B. (2007). *Çoklu zekâ kuramı destekli kubaşık öğrenme yönteminin, türkçe dersine ilişkin tutum ve okuduğunu anlamaya yönelik akademik başarı üzerindeki etkisi*, Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Çukurova Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Adana.
- [134]. Kutlu, Ö. (2005). Yeni ilköğretim programlarının öğrenci başarısındaki gelişimi değerlendirme. *Eğitimde Yansımalar: VIII, Yeni İlköğretim Programlarını Değerlendirme Sempozyumu bildiriler kitabı* içinde (s. 64-71). Erciyes Üniversitesi Eğitim Fakültesi, Kayseri.
- [135]. Kuzu, A. (2009). Öğretmen yetiştirme ve mesleki gelişimde eylem araştırması. *Uluslararası Sosyal Araştırmalar Dergisi*, 2(6), 425-433.
- [136]. Küfrevitoğlu, R.B., Baydaş, Ö., ve Göktepe, Y. (2011). *Proje ve beceri yarışmalarında elde edilen kazanımlar, karşılaşılan zorluklar ve öneriler*. 22-24 September 2011, 5th International Computer & Instructional Technologies Symposium. Fırat University, Elazığ.
- [137]. Lai, E.R., & Viering, M. (2012). *Assessing 21st century skills: integrating research findings*. National Council on Measurement in Education Vancouver, B.C. 14 Şubat 2015 tarihinde [http://images.pearsonassessments.com/images/tmrs/Assessing_21st_Century_Skills_NCME .pdf](http://images.pearsonassessments.com/images/tmrs/Assessing_21st_Century_Skills_NCME.pdf) adresinden erişildi.
- [138]. Lambert, M., Wallach, C. & Ramsey, B. (2007). The other three Rs: Small schools project examines instructional change through relationships, relevance, and rigor. *Journal of Staff Development*, 28(4), 36-38.
- [139]. Lederman, N.G., & Niess, M.L. (1997). Action research: our actions may speak louder than our words. *School Science & Mathematics*,97(8), 397-399.
- [140]. Lieberman, A. (1999). Networks. *Journal of Staff Development*, 20(3).

- [141]. Lieberman, A., & Pointer Mace, D. (2008). Teacher learning: the key to education reform. *Journal of Teacher Education*, 59(3), 226-234.
- [142]. Liu, M., & Y. Hsiao. (2002). Middle school students as multimedia designers: A project-based learning approach. *Journal of Interactive Learning Research* 13 (4), 311-337.
- [143]. Lodico, M. G., Spaulding, D. T., & Voegtle, K. H. (2006). *Methods in educational research from theory to practice*. San Francisco, USA: Wiley Imprint.
- [144]. Loucks-Horsley, S., & Stiegelbauer, S. (1991). Using knowledge of change to guide staff development. Ann Lieberman & Lynne Miller (Eds.), *Staff development for education in the 90s: new demands, new realities, new perspectives* (2nd ed.) in (pp. 15-36). New York: Teachers College Press.
- [145]. Masters, J. (1995). The history of action research. Ian. Hughes (ed.) *Action Research Electronic Reader*, University of Sydney. 12 Ekim 2015 tarihinde <http://www.aral.com.au/arow/rmasters.html> adresinden edinildi.
- [146]. Marx, R.W., Blumenfeld, P.C., Krajcik, J., Blunk, M., Crawford, B., Kelly, B., & Meyer, K.M. (1994). Enacting project-based science: Experiences of four middle grade teachers. *Elementary School Journal*, 94(5), 517-538.
- [147]. Marx, R.W., Blumenfeld, P.C., Krajcik, J. S., & Soloway, E. (1997). Enacting project-based science: Challenges for practice and policy. *Elementary School Journal*, 97, 341-358.
- [148]. McMillan J.H. (2004). *Educational research: Fundamentals for the consumers* (4th ed.). Boston: Allyn & Bacon.
- [149]. McMillan, J.H. (2006). *Understanding and evaluating educational research*. (3rd ed.). Upper Saddle River, NJ: Merrill/Prentice Hall.
- [150]. McNiff, J. (2002). *Action research for professional development concise advice for new action researches*. 10 Nisan 2014 tarihinde http://74.125.155.132/scholar?q=cache:Os511smluTI:scholar.google.com/+Action+Research+for+Professional+Development+Concise+Advice+for+New+Action+Researches&hl=tr&as_sdt=2000 adresinden erişildi.
- [151]. McNiff, J., Lomax, P., & Whitehead, J. (2004). *You and your action research project*. London: Routledge Falmer.
- [152]. Milli Eğitim Bakanlığı (2008). *Öğretmen yeterlikleri. öğretmenlik mesleği genel ve özel alan yeterlikleri*. Ankara: Devlet Kitapları Müdürlüğü.
- [153]. Milli Eğitim Bakanlığı (2009). *Talim ve terbiye kurulu başkanlığı ilköğretim türkçe dersi öğretim programı ve kılavuzu (1-5. sınıflar)*. 14 Kasım 2013 tarihinde <http://ttkb.meb.gov.tr/program.2.aspx> adresinden erişildi.
- [154]. Milli Eğitim Bakanlığı (2016). *Uluslararası öğrenci değerlendirme programı pisa 2015 ulusal raporu*. 10 Aralık 2016 tarihinde <http://pisa.meb.gov.tr/> adresinden erişildi.

- [155]. Mergendoller, J.R., & Thomas, J.W. (2001). *Managing project-based learning: principles from the field buck institute for education*. 09 Ağustos 2013 tarihinde <http://www.bie.org> adresinden erişildi.
- [156]. Mertler, C.A., & Charles, C.M. (2008). *Introduction to education research*. Boston: Allyn & Bacon.
- [157]. Mertler, C.A. (2009). *Action research. Teachers as researchers in the classroom*. (2nd. ed.). Thousand Oaks, California: SAGE Publication, Inc.
- [158]. Meyer, D.K., Turner, J.C., & Spencer, C.A. (1997). Challenge in a mathematics classroom: Students' motivation and strategies in project based learning. *The Elementary School Journal*, 97, 501-521.
- [159]. Michele, G., & Kretschmer, R.E. (1996). Teachers as researchers: supporting professional development. *The Volta Review*, 98(3), 81-103.
- [160]. Miles, M.B., & Huberman, A.M. (1994). *Qualitative data analysis*. Thousand Oaks, CA: Sage Publication.
- [161]. Mills, G.E. (2007). *Action research: A guide for the teacher researcher*. 3rd ed. Upper Saddle River, NJ: Pearson Education Hall.
- [162]. Moursund, D.G. (1999). *Project-based learning in an information technology environment*. Eugene, OR: ISTE. Select Chapters Available On The Web.
- [163]. Moursund, D.G. (2001). *Problem-based learning and project-based learning*. 18 Ekim 2012 tarihinde <http://www.uoregon.edu/~moursund/Math/pbl.htm> adresinden erişildi.
- [164]. Moursund, D., Bielefeldt, T., & Underwood, S. (1997). *Foundations for the road ahead: project-based learning and information technologies*. washington, dc: national foundation for the improvement of education. 10 Temmuz 2012 tarihinde <http://www.iste.org/research/roadahead/pbl.html> adresinden erişildi.
- [165]. Mundry, S. (2005). Changing perspectives in professional development. *Science Educator*, 14(1), 9-15.
- [166]. Nas, R. (2003). *Türkçe öğretimi*. Bursa: Ezgi Kitabevi.
- [167]. Neapolitan, J.E. (2000). *What do teachers believe about action research as a mechanism for change?* 12 Mayıs 2015 tarihinde <http://www.eric.ed.gov/PDFS/ED438260.pdf> adresinden erişildi.
- [168]. Nelson, E. (2015). Through collaborative action research. *Teacher Research: Integrating Action, Observation, and Reflection*, 8(2), 285-299.
- [169]. Newell, R.J. (2003). *Passion for learning how project based learning meets the needs of 21 st. century students*. a scarecrow education book, innovations in education series, No: 3, USA.
- [170]. Norton, L.S. (2009). *Action research in teaching and learning: a practical guide to conducting pedagogical research in universities*. London: Routledge.

- [171]. Nunan, D. (2001). *Designing tasks for the communicative classroom*. Cambridge: Cambridge University Press.
- [172]. O'Brien, R. (2003). An overview of the methodological approach of action research. (Online). 12 Mayıs 2015 tarihinde <http://www.wb.nevrobrien/papers/artinal.hUm> adresinden erişildi.
- [173]. OECD (2009). *Creating effective teaching and learning environments. First Results from TALIS. Teaching And Learning International Survey. OECD*. 07 Haziran 2015 tarihinde <https://www.oecd.org/edu/school/43023606.pdf> adresinden erişildi.
- [174]. Önel, Z. (1998). *The effect of action research as a teacher development model on becoming reflective in teaching: A case study*. Doctoral Dissertation, METU, Ankara.
- [175]. Özbay, Y. (2012). Eğitim Psikolojisi. Yaşar Özbay ve Serdar Erkan (Ed.), *Eğitim Psikolojisi* içinde (s. 2-26). Ankara: Pegem Yayıncılık.
- [176]. Özdemir, P. (2001). *The effectiveness of action research as a teacher development tool: A case study*. Unpublished Master's Thesis, METU, Ankara.
- [177]. Özden, Y. (2002). *Eğitimde yeni değerler*. 4. Baskı. Ankara: PegemA Yayıncılık.
- [178]. Özden, Y. (2005a). *Öğrenme ve öğretme*. 7. Baskı. Ankara: PegemA Yayıncılık.
- [179]. Özden, Y. (2005b). *Eğitimde yeni değerler*. 6. Baskı. Ankara: PegemA Yayıncılık.
- [180]. Özer, B. (2003). Öğretmenlerin Yeni Görevi: Öğrenmeyi Öğretme. Öğrenmeyi Öğrenme Etkinlikleri. Ankara: ODTÜ Kültür ve Kongre Merkezi.
- [181]. Özer, B., ve Gelen, İ. (2008). Öğretmenlik mesleği genel yeterliklerine sahip olma düzeyleri hakkında öğretmen adayları ve öğretmenlerin görüşlerinin değerlendirilmesi. *Mustafa Kemal Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 5(9),39-55.
- [182]. Özkan, Ö. (2011). The Long-Term Effects of Action Research As A Professional Developmental Strategy. Unpublished Master's Thesis. Bilkent University, Department of Teaching English as a Foreign Language, Ankara.
- [183]. Parsons, R.D., & Brown, K.S. (2002). *Teacher as reflective practitioner and action researcher*. Belmont, CA: Wadsworth/Thomson Learning.
- [184]. Pastor, S., & Maria, R. (2015). Collaborative action research: an effective tool for interdisciplinary education. *EduRe Journal*. 2(1), 1-13.
- [185]. Patterson, L., & Shannon, P. (1993). Reflection, inquiry, action. Leslie Patterson (Ed.). *Teachers are researchers: Reflection and action* in (pp.7-11). Newark, DE: International Reading Association.
- [186]. Patton, M.Q. (2002). *Qualitative research and evaluation methods* (3rd ed.). Thousand Oaks, CA: Sage Publication.

- [187]. Pektaş, H.M., Çelik, H., ve Köse, S. (2009). Proje tabanlı öğrenme yaklaşımı üzerine uygulama güçlük ölçeğinin geliştirilmesi. *Ahi Evran Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 10 (3), 111-118.
- [188]. Perkins D. N. (1999). The many faces of constructivism. *Educational Leadership*, 199,6-11.
- [189]. Pettersson, T., Postholm, M.B., Flem, A., & Gudmundsdottir, S. (2004). The classroom as a stage and teacher's role. *Teaching and Teacher Education*, 20, 589-605.
- [190]. Price, J.N. (2001). Action research, pedagogy and change: the transformative potential of action research in pre-service teacher education. *Journal of Curriculum Studies*,33(1), 43-74.
- [191]. Porter, A., Garet, M., Desimone, L., & Birman, B. (2003). Providing effective professional development: Lessons from the Eisenhower program. *Science Educator*, 12(1),23-40.
- [192]. Prochaska, J., DiClemente, C., & Norcross, J. (1992). In search of how people change: Applications to addictive behaviors. *American Psychologist*, 47(9), 1102-1114.
- [193]. Quick, H., Holtzman, D., & Chaney, K. (2009). Professional development and instructional practice: Conceptions and evidence of effectiveness. *Journal of Education for Students Placed at Risk (JESPAR)*, 14 (1), 45-71.
- [194]. Railshback, J. (2002). Project-based instruction: Creating Excitement for Learning. North Regional Educational Laboratory.
- [195]. Rawson, M. (2000). Learning to learn: more than a skill set. *Studies in Higher Education* 25(2),225-238.
- [196]. Reason, P., & Bradbury, H. (2001). *Handbook of action research: Participative inquiry and practice*. London: Sage Publications.
- [197]. Reyes, R. (1998). *Native perspective on the school reform movement: A hot topics paper*. Portland, OR: Northwest Regional Educational Laboratory, Comprehensive Center Region X. (ERIC: ED423101).
- [198]. Ruddell, M. (2000). *Dot.com lessons worth learning: student engagement, literacy, and project-based learning*. international reading association, Newark D.E. (ERIC: ED444119).
- [199]. Sales, A., Traver, J.A., & Garcia, R. (2011). Action research as a school-based strategy in intercultural Professional development for teachers. *Teaching and Teacher Education*, 27, 911-919.
- [200]. Saracaloğlu, S., Özyılmaz Akamca, G., ve Yeşildere, S. (2006). İlköğretimde proje tabanlı öğrenmenin yeri. *Türk Eğitim Bilimleri Dergisi*. 4(3),241-260.
- [201]. Sagor, R. (2000). *Guiding school improvement with action research*. Alexandria, VA: ASCD.
- [202]. Schmuck, R.A. (1997). *Practical action research for change*. Arlington Heights, Ill: IRI/Skylight Training and Publishing.
- [203]. Schoen, S.F., & Nolen, J. (2004). Action research: Decreasing acting-out behavior and increasing learning. *Teaching Exceptional Children*, 37, 26-29.

- [204]. Seferoğlu, S.S. (2009). Yeterlikler, standartlar ve bilişim teknolojilerindeki gelişmeler ışığında öğretmenlerin sürekli mesleki eğitimi. Eğitimde Yansımalar IX: Türkiye'nin Öğretmen Yetiştirme Çıkmazı Ulusal Sempozyumu *bildiriler kitabı* içinde (s. 204-217). Ankara: Başkent Üniversitesi Eğitim Fakültesi ve Tekişik Eğitim Araştırma Geliştirme Vakfı.
- [205]. Seidel, S. Aryeh, L., & Steinberg, A. (2002). *Project based and experiential learning after school programming*. (ERIC Document Reproduction Service. Ed 481931).
- [206]. Senemoğlu, N. (2007). *Gelişim öğrenme ve öğretim. kuramdan uygulamaya*. Düzenlenmiş yeni basım. Ankara: Gönül Yayıncılık.
- [207]. Senge, P., & Lannon-Kim, C. (1991). Recapturing the spirit of learning through a systems approach. *School Administrator*, 48(9), 8-13.
- [208]. Sever, S. (2000). *Türkçe öğretimi ve tam öğrenme*. Ankara: Anı Yayıncılık.
- [209]. Sever, S. (2001). Öğretim dili olarak Türkçenin sorunları ve öğretme-öğrenme sürecindeki etkili yaklaşımlar. *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Dergisi*, 34(1-2), 11-22.
- [210]. Sever, S., Kaya, Z., ve Aslan, C. (2006). *Etkinliklerle türkçe öğretimi*. İstanbul: Morpa Yayınları.
- [211]. Sherman T. M., & Kurshan, B. L. (2005). Constructing learning: Using technology to support teaching for understanding. *Learning and Leading with Technology*, 32(5), 10-13.
- [212]. Simkins, M. (1999). Project-based learning with multimedia. *Thrust for Educational Leadership*, 28(4), 10-13.
- [213]. Smith, M.K. (2001) 'Kurt Lewin, groups, experiential learning and action research, *the encyclopedia of informal education*, 12 Mayıs 2015 tarihinde <http://www.infed.org/thinkers/et-lewin.htm>. adresinden erişildi.
- [214]. Smith, K., & Sela, O. (2005). Action research as a bridge between pre-service teacher education and in-service professional development for students and teacher educators. *European Journal of Teacher Education*. 28(3), 293-310.
- [215]. Solomon, G. (2003). Project-based learning: a primer. *Technology & Learning*, 23(6), 1-8.
- [216]. Somekh, B. (1995) The contribution of action research to development in social endeavours: a position paper on action research methodology. *British Educational Research Journal*, 21(3), 339-355.
- [217]. Soprano, K., & Yang, L.L. (2013), Inquiring into my science teaching through action research: a case study on one pre-service teacher's inquiry-based science teaching and self-efficacy. *International Journal of Science and Mathematics Education*, 11(6), 1351-1368.
- [218]. Sönmez, V. (1993). *Eğitim felsefesi*. Ankara: Adım Yayıncılık.
- [219]. Sözer, E. (1991). *Türk üniversitelerinde öğretmen yetiştirme sistemlerinin öğretmenlik davranışlarını kazandırma yönünden etkililiği*. Eskişehir: Anadolu Üniversitesi Yayını.

- [220]. Stringer, E. (2014). *Action research*. (4th ed.). Thousand Oaks, California: Sage Publications.
- [221]. Şakırgil, L.E. (2014). *An action research study on teacher development in a university context*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Çağ Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Mersin.
- [222]. Taşkaya, S.M., ve Muştı, M.C. (2008). Sınıf öğretmenlerinin Türkçe öğretim yöntemlerine ilişkin görüşleri. *Elektronik Sosyal Bilimler Dergisi*, 7(25), 240-251.
- [223]. Tate, M.L. (2009). Workshops: Extend learning beyond your presentation with these brain-friendly strategies. *Journal of Staff Development*, 30(1), 44-46.
- [224]. Tavşancıl, E. (2010). *Tutumların ölçülmesi ve spss ile veri analizi*. Ankara: Nobel Yayın Dağıtım.
- [225]. Tekin, H. (1980). *Okullarımızdaki Türkçe öğretimi*. Ankara: Mars Matbaası.
- [226]. Tezbaşaran, A. (1997). *Likert tipi ölçek geliştirme kılavuzu*. Ankara: Türk Psikologlar Derneği Yayınları.
- [227]. Thomas, J.W. (2000). *A review of research on project-based learning*. Doctoral Dissertation, San Rafael University, California.
- [228]. Tomal, D.R. (2003). *Action research for educators* (2nd ed.). Usa: Rowman & Littlefield Publishers.
- [229]. Tretten, R., & P. Zachariou. (1997). *Learning about project-based learning: Assessment of project-based learning in Tinkertech schools*. San Rafael, CA: The Autodesk Foundation.
- [230]. Tricoglus, G. (2001). Living the theoretical principles of critical ethnography in educational research. *Educational Action Research*, 9(1), 135-148.
- [230]. Turgut, F. (1977). *Eğitimde ölçme ve değerlendirme metodları*. Ankara: Nüve Matbaası.
- [232]. Tutkun, Ö.F., ve Aksoyalp, Y. (2010). 21. yüzyılda öğretmen yetiştirme eğitim programının boyutları. *Selçuk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 24, 361-370.
- [233]. Valli, L. (2000). Connecting teacher development and school improvement: ironic consequences of a preservice action research course. *Teaching and Teacher Education*, 16(7), 715-730.
- [234]. Varış, F. (1973). *Öğretmen yetiştirme üzerine*. Ankara: Ankara Üniversitesi Eğitim Fakültesi Yayınları, 50. Yıla Armağan, No: 36.
- [235]. Varış, F. (1988). *Eğitimde program geliştirme: Teori ve teknikler*. Ankara: Ankara Üniversitesi Eğitim Fakültesi Yayınları.
- [236]. Varışoğlu, B., ve Sevim, O. (2014). Proje tabanlı iş birlikli öğrenmenin öğrencilerin türkçe dersindeki etkileri konusunu öğrenmelerine etkisi. *Uluslararası Sosyal Araştırmalar Dergisi*, 7 (32), 540-550.
- [237]. Verloop, N., Driel, J. V., & Meijer, P. (2001). Teacher knowledge and the knowledge base of teaching. *International Journal of Educational Research*, 35, 441-461.


- [238]. Westwood, P. (2006). *Teaching and learning difficulties: Cross-curricular perspectives*. Victoria, Australia: ACER.
- [239]. Williams, D.A. (1998). *Documenting children's learning: assesment and evaluation in the project approach*. Unpublished Master's Thesis, University of Alberta. Edmonton/ Alberta, Canada.
- [240]. Wilson, S.M. (1995). Not tension but intension: A response to Wong's analysis of the researcher/teacher. *Educational Researcher*, 24(8), 19-22.
- [241]. Whitehead, J. (1989). Creating a living educational theory from questions of the kind, 'How do I improve my practice?'. *Cambridge Journal of Education*, 19(1), 41-52.
- [242]. Wong, E.D. (1995a). Challenges confronting the researcher/teacher: Conflicts of purpose and conduct. *Educational Researcher*, 24(3), 22-28.
- [243]. Wong, E.D. (1995b). Challenges Confronting the Researcher/Teacher: A Rejoinder to Wilson. *Educational Researcher*, 24(8), 22-23.
- [244]. Wrigley, H.S. (1998). Knowledge in action: The promise of project based learning. Focus on Basics, 2 (Issue D). 17 Mayıs 2014 tarihinde <http://gseweb.harvard.edu/~ncsall/fob/1998/wrigley.htm> adresinden erişildi.
- [245]. Wurdinger, S., Haar, J.R., Hugg, & Bezon, J. (2007). A qualitative study using project-based learning in a mainstream middle school. *Improving Schools* 10 (2),150-161.
- [246]. Yalçın, S.K., ve Özek, F. (2006). Söz varlığının, temel dil becerilerinin ve akademik disiplinlerin kazanımına olan etkileri, *Milli Eğitim*, 171, 130-139.
- [247]. Yaşar, Ş., Gültekin, M., Türkan, B., Yıldız N., ve Girmen, P. (2005). Yeni ilköğretim programlarının uygulanmasına ilişkin sınıf öğretmenlerinin hazır bulunuşluk düzeylerinin ve eğitim gereksinimlerinin belirlenmesi (Eskişehir İli Örneği). *Eğitimde Yansımalar: VIII, Yeni İlköğretim Programlarını Değerlendirme Sempozyumu bildiriler kitabı* içinde (s. 51-63). Erciyes Üniversitesi Eğitim Fakültesi, Kayseri.
- [248]. Yıldırım, R. (2001). *Öğrenmeyi öğrenmek*. İstanbul: Sistem Yayıncılık.
- [249]. Yıldırım, A., ve Şimşek, H. (2011). *Sosyal bilimlerde nitel araştırma yöntemleri* (6. Baskı.). Ankara: Seçkin Yayıncılık.
- [250]. Yıldız, C. (2003). *Türkçe öğretiminde alternatif yöntemler*. Ankara: Anı Yayıncılık.
- [251]. Yiğit, C. (2016). *Öğretmenlerin mesleki gelişiminde eylem araştırmasının kırkpatrick program değerlendirme modeline göre incelenmesi*. Yayınlanmamış Doktora Tezi. Gaziantep Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Gaziantep.
- [252]. Yurtluk, M. (2005). Proje tabanlı öğrenme. Özcan Demirel (Edt). *Eğitimde yeni yönelimler* içinde (s.67-79). Ankara: Pegema Yayıncılık.
- [253]. Zuber-Skerritt, O. (2001). Action learning and action research: paradigm, praxis and programs. Shankar Sankaran (Eds.). *Effective change management through action research and*

action learning: concepts, perspectives, processes and applications in (pp. 1-20). Lismore:
Australia Southern Cross University Press.



EKLER

Ek-1: İzin Belgesi

**T.C.
MERSİN VALİLİĞİ
İl Millî Eğitim Müdürlüğü**

Sayı : 34776202/605/2264942
Konu: Araştırma İznî

02/09/2013

**MERSİN ÜNİVERSİTESİ REKTÖRLÜĞÜNE
(Genel Sekreterlik)**

İlgi: a) Mersin Üniversitesi 19/08/2013 tarihli ve 15302574-605.01-828/11306 sayılı yazınız.
b) Valilik Makamının, 29/08/2013 tarihli ve 34776202/605/2252702 sayılı yazısı.

Üniversiteniz Eğitim Bilimleri Enstitüsü Eğitim Bilimleri Anabilim Eğitim Programları ve Öğretim Bilim Dalı Doktora Öğrencisi Eylem YALÇIN İNCİK'in "İlkokul Öğretmen ve Öğrencilerinin Proje Tabanlı Öğrenmeye İlişkin Sorunlarını Çözmede Eylem Araştırması: 4. Sınıf Türkçe Kapsamında Bir Çalışma" konulu çalışmayı uygulayabilmesi ile ilgili 19.08.2013 tarihli ilgi yazınızda belirtilen okulda uygulama yapılması ile ilgili talebiniz incelenmiştir.İlgi (b) Valilik Oluru ile uygun görülmüştür.

Bilgilerinizi ve gereğini rica ederim.

M. Sabri ÖZBEY
Vali a.
Müdür Yardımcısı

EKLER:
1- Valilik Oluru

02 09 13
01
1526

MERSİN ÜNİVERSİTESİ REKTÖRLÜĞÜ
VAZİİSİZLERİ ŞUBE
MÜDÜRLÜĞÜ
20 Eylül 2013
Kayıt No.: 1012
Dosya No.: 1526

Bu belge, 3070 sayılı Elektronik İmza Kanununun 5-inci maddesinde belirtilen güvenli elektronik imza ile imzalanmıştır. Evrak teyidi <http://evraksorgu.meb.gov.tr> adresinden (48e-8a5e-30bf-99e7-3ef66 koda ile yapılabilir.

Mersin İl Millî Eğitim Müdürlüğü Danişgöner Mahallesi, GMK. Bulvarı, Yenışehir /MERSİN Bilgi için : /-Saniye PARLAK / Şef. Ayla SAĞLAM YAŞAR/ Memur Araştırma Planlama İstatistik Hizmetleri Birimi / Telefon: 0 (324) 329 34 83-84 Dahili Tel: 120 Faks: 0 (324) 327 35 18 - 19
E-Posta: mersinmem@meb.gov.tr - istatistik33@hotmail.com Elektronik Ağ: <http://mersin.meb.gov.tr>

Ek-2: Öğretmen Kişisel Bilgi Formu

Adınız-Soyadınız:
Cinsiyetiniz:
Kadın () Erkek ()
Yaşınız:
20-25 () 26-30 () 31-35 () 36-40 () 41-45 () 46 ve üstü ()
Branşınız :
Kıdeminiz:
0-5 () 6-10 () 11-15 () 16-20 () 21-25 () 26 yıl ve üstü ()
Mezun olduğunuz okul:
İdari Bir göreviniz var mı?
Evet () Hayır ()
Bir önceki soruya cevabınız evet ise lütfen aşağıya görevinizi yazınız.
Bugüne kadar herhangi bir kursa / hizmet içi eğitime/mesleki gelişim etkinliğine katıldınız mı?
Evet () Hayır ()
Bir önceki soruya cevabınız evet ise nasıl bir kursa katıldınız? Lütfen aşağıya yazınız.
Bugüne kadar eylem araştırmasına yönelik herhangi bir eğitim aldınız mı?
Evet () Hayır ()
Bir önceki soruya cevabınız evet ise nasıl bir eğitim aldınız? Lütfen aşağıya yazınız.
Bugüne kadar sınıfınızda herhangi bir eylem araştırması gerçekleştirdiniz mi?
Evet () Hayır ()
Bugüne kadar proje tabanlı öğrenmeye yönelik herhangi bir eğitim aldınız mı?
Evet () Hayır ()
Bir önceki soruya cevabınız evet ise nasıl bir eğitim aldınız? Lütfen aşağıya yazınız.
Bugüne kadar derslerinizde proje tabanlı öğretim uyguladınız mı?
Evet () Hayır ()
Bir önceki soruya cevabınız evet ise hangi derslerinizde uyguladınız?
() Fen ve Teknoloji () Sosyal Bilgiler () Matematik () Türkçe () Görsel Sanatlar () Beden Eğitimi () Müzik

Ek-3: Sınıf Listesi

T.C.
MERSİN VALİLİĞİ
Mezitli Mahallesi Devlet İlkokulu Müdürlüğü
4. Sınıf / C Şubesi Sınıf Listesi

Sınıf Öğretmeni: BERDAL TOKGÜN
Sınıf Müdürü: Yrd. Ali YILMAZ

Sınıf Başkanı: ...
Sınıf Başkanı Yrd: ...

S.No	Öğrenci No	Adı	Soyadı	Cinsiyeti
1	28	ALI	ÇALIK	Erkek
2	122	YUNUS EMRE	ŞEYH SAĞALCI	Erkek
3	173	ÖNDER	ÖZBAŞ	Erkek
4	174	BARIS	BASIR	Erkek
5	147	SAMİL METE	KULUŞ	Erkek
6	220	BİLAL YUSUF	ŞAHİN	Erkek
7	263	OSMAN	ŞEKER	Erkek
8	278	MUHAMMED ENES	ŞAKIN	Erkek
9	279	BERDAN	ÖZGÜR	Erkek
10	307	BURAK BURKE	KAYA	Kız
11	354	SUDE	KESKİN	Kız
12	400	ZEHRA DİLAY	ÖBREKÇİ	Erkek
13	421	ÖMER ARDA	GÖRÜL	Kız
14	495	NAZLI DOĞA	ÖLÇEN	Erkek
15	544	BUGRAHAN SAMET	DULLUĞRUBİ	Kız
16	596	BETÜL MEHİRKA	NANIK	Erkek
17	724	ULUK BURRA	NAR	Erkek
18	767	ULUŞ BERDAN	ERMAN	Erkek
19	825	EMİR POLAT	CAMKIRAN	Kız
20	898	ALEYNA	AÇI	Kız
21	938	İBİL	TURAN	Kız
22	982	ELİF MEA	BEŞEÇİ	Kız
23	984	MELİNSU GÜL	YILMAZ	Kız
24	1013	CANAN	DOĞANAY	Kız
25	1264	BUSRA	MENK	Kız
26	1780	LEYLA	BAĞDURAN	Kız
27	1352	ÖYKÜ DOĞA	MEH	Erkek
28	1428	HASAN BEKİR	DEMİRHAN	Erkek
29	1440	SAPAK	YILMAZ	Erkek
30	1493	FAHRETTİN ALP	DOĞAN	Erkek
31	1540	ZEYNEP	YÜCE	Erkek
32	1542	ARDA	GÜNEŞ	Erkek
33	1544	BELGİN	GÖRMEZ	Kız
34	1625	BUSE	VURAL	Kız
35	1633	NİSA NUR	ÇİFTÇİ	Kız
36	1674	SLIDE	VURAL	Erkek
37	1731	HÜMEYİN KAYRA	ALTUĞ	Erkek
38	1732	SERHAT	YULUŞ	Erkek
39	1780	EREN	VELİHAM	Kız
40	1793	SUDE NAZ	KOÇ	Kız
41	1798	ESMA EZGİ	KÖMÜRLÜ	Kız
42	1799	ÖZKAN	YILMAZ	Erkek
43	1771	İBİL	KIRIC	Kız

Kız Öğrenci Sayısı : 19 Erkek Öğrenci Sayısı : 24 Toplam Öğrenci Sayısı : 43

20.11.2015 09:06:45



Ek-4: Veli Onay Formu

Sayın Veli,

Öncelikle yapacağım bu çalışmaya gösterdiğiniz ilgi ve bana ayırdığınız zaman için teşekkür ederim. Bu form, araştırmanın amacını ve öğrencinizin bir katılımcı olarak haklarını tanımlamayı amaçlamaktadır.

Bu araştırmanın amacı, “İlkokul Öğretmen ve Öğrencilerinin Proje Tabanlı Öğrenmeye İlişkin Sorunlarını Çözmede Eylem Araştırması: 4. Sınıf Türkçe Dersi Kapsamında Bir Çalışma” adlı doktora tez çalışması için belirlenen hedef öğrencilerin Türkçe dersine ve Proje Tabanlı Öğrenme Yaklaşımına yönelik görüşlerini almaktır.

Velisi bulunduğunuz öğrencinin araştırmama gönüllü olarak katılımının ve dile getireceği görüşlerin, bu çalışmaya ışık tutacağına inanıyorum. Araştırmamın geçerlik ve güvenilirliğini sağlamak, ayrıca görüşme sırasında ortaya çıkabilecek olası kesintileri önleyebilmek amacıyla görüşmenin ses kaydını almak istiyorum. Kayda alınacak bu görüşme, yalnızca bilimsel bir veri olarak bu araştırma için kullanılacak ve bunun dışında hiçbir amaçla kullanılmayacaktır. Öğrencinizin ya da sizin isteğiniz doğrultusunda ses kayıtları, veriler yazıldıktan sonra silinebilecek ya da size teslim edilecektir. İzniniz olmadığı takdirde, öğrencinizin ismi bu araştırmada kullanılmayacak, yerine takma bir isim kullanılacaktır. Öğrenci istediği zaman görüşmeyi kesebilir ve çalışmadan ayrılabilir. Bu durumda yaptığımız kayıtları ve yazılan raporları size teslim edeceğim. Bu sözleşmeyi okuyup, bu araştırmaya velisi bulunduğunuz öğrencinin gönüllü olarak katıldığına ve araştırma kapsamında benim size verdiğim güvenceye ilişkin olarak bu formu imzalamanızı rica ediyorum. Bu sözleşmeyi okuyarak imzaladığınız için teşekkür ederim.

Görüşülen Öğrenci Velisi

Görüşmeci: Arş. Gör. Eylem YALÇIN İNCİK
Mersin Üniversitesi
Eğitim Bilimleri Enstitüsü

Ek-6: Kazanım Gözlem Formları (Dinleme)

Öğrenme Alanı: DİNLEME
A. Dinleme Kurallarını Uygulama
1. Dinlemek için hazırlık yapar.
2. Dinleme amacını belirler.
3. Dinleme amacına uygun yöntem belirler.
4. Dikkatini dinlediğine yoğunlaştırır.
5. Görgü kurallarına uygun dinler.
B. Dinlediğini Anlama
1. Dinlediklerini anlamlandırmada ön bilgilerini kullanır.
2. Dinlediklerini anlamlandırmada sunulan görsellerden yararlanır.
3. Dinlerken vurgu, tonlama ve telaffuza dikkat ediyor.
4. Dinlediklerini zihninde canlandırır.
5. Dinlediklerinde ne, nerede, ne zaman, nasıl, niçin ve kim (5N1K) sorularına cevap arar.
6. Dinlediklerinde geçen bilmediği kelimelerin anlamlarını tahmin eder.
7. Dinledikleri kelimelerin gerçek ve mecaz anlamlarını ayırt eder.
8. Dinlediklerinde eş sesli kelimeleri ayırt eder.
9. Dinlediklerinde eş ve zıt anlamlı kelimeleri ayırt eder.
10. Dinlediklerinde duygusal ve abartılı sözleri ayırt eder.
11. Dinlediklerinde öznel ve nesnel yargıları ayırt eder.
12. Dinlediklerinde gerçek olanla hayal ürünü olanı ayırt eder.
13. Dinlediklerinde sebep-sonuç ilişkileri kurar.
14. Dinlediği şiirin ana duygusunu belirler.
15. Dinlediklerinin konusunu belirler.
16. Dinlediklerinin ana fikrini belirler.
17. Dinlediklerinde destekleyici ayrıntıları, yardımcı fikirleri bulur.
18. Dinlediği olayın nasıl gelişeceğini ve sonucunu tahmin eder.
19. Konuşmacıyı, konuşma ortamını ve konuşma içeriğini değerlendirir.
20. Dinlediklerinde dil, ifade ve bilgi yanlışlıklarını belirler.
21. Dinledikleri ile ilgili çıkarımlar yapar.
22. Bir etkinliğin veya işin aşamalarını anlatan yönergeleri uygular.
23. Dinlediklerinde geçen bilmediği kelimelerin anlamını araştırır.
24. Dinledikleri ile ilgili kendi yaşantısından ve günlük hayattan örnekler verir.
25. Dinlediği konuya uygun farklı başlıklar bulur
26. Dinlediklerine uygun karşılaştırmalar yapar.
27. Dinlediklerinde geçen varlıkları ve olayları sınıflandırır.
28. Dinledikleri konulara ilişkin sorular sorar ve sorulara cevaplar verir.
29. Dinlediklerini özetler.
30. Başlıktan hareketle dinleyeceği konunun içeriğini tahmin eder.
31. Dinlediklerinde ortaya konulan sorunları belirler ve onlara farklı çözümler bulur.
32. Dinlediklerini başkalarıyla paylaşır.
33. Dinlediklerinde hikâye unsurlarını belirler.
C. Tür, Yöntem ve Tekniklere Uygun Dinleme
1. Katılımlı dinler.
2. Seçici dinler.
3. Sorgulayarak dinler.
4. Bilgi edinmek için haber, sunu, belgesel vb. dinler izler.
5. Eğlenmek için masal, hikaye, şarkı, tekerleme, tiyatro vb. dinler ve izler.
6. Şiir ve müzik dinletilerine katılır.
7. Grup konuşmalarını ve tartışmalarını dinler.

Ek-6 devam: Kazanım Gözlem Formları (Konuşma)

Öğrenme Alanı: KONUŞMA
A. Konuşma Kurallarını Uygulama
1. Konuşmak için hazırlık yapar.
2. Konuşma amacını belirler ve dinleyicilere söyler.
3. Konuşma yöntemini belirler.
4. Dinleyicilerle göz teması kurar.
5. Kelimeleri yerinde ve anlamlarına uygun kullanır.
6. Kelimeleri doğru telaffuz eder.
7. Akıcı konuşur.
8. Sesine duygu tonu katar.
9. Konuşmalarında beden dilini kullanır.
10. Konuşma sırasında gereksiz hareketlerden kaçınır.
11. Konu dışına çıkmadan konuşur.
12. Görgü kurallarına ve değerlere (milli, manevi, kültürel, sosyal, vb.) uygun konuşur.
13. Konuşma konusunu belirler.
B. Kendini Sözlü Olarak İfade Etme
1. Kendine güvenerek konuşur.
2. Konuşmasında olayları oluş sırasına göre anlatır.
3. Yeni öğrendiği kelimeleri konuşmalarında kullanır.
4. Konuşmasını görsel sunu ile destekler.
5. Dinleyici grubunu ve bulunduğu ortamı dikkate alarak konuşur.
6. Konuşmasında ana fikri vurgular.
7. Konuşmasında yardımcı fikirleri ve destekleyici fikirleri vurgular.
8. Konuşmasında önemseydiği bilgileri vurgular.
9. Düşüncelerini mantıksal bütünlük içinde sunar.
10. Konuşurken dinleyicilere sorular sorar ve sorulara cevaplar verir.
11. Konuşmasında yaşantısından ve günlük hayattan örnekler verir.
12. Konuşmalarında destekleyici ve açıklayıcı örnekler verir.
13. Konuşmalarında farklı düşünmeye yönlendiren ifadeleri kullanır.
14. Konuşmalarında önem belirten ifadeleri kullanır.
15. Konuşmalarında mizahi öğelere yer verir.
16. Konuşmasını konuşma içeriğini ve konuşma ortamını değerlendirir.
17. Konuşmalarında karşılaştırmalar yapar.
18. Konuşmalarında sebep-sonuç ilişkileri bulur.
19. Bir fikre katılıp katılmadığını nedenleriyle ortaya koyar.
20. Duygu düşünce ve hayallerini sözlü olarak ifade eder.
21. Dilek, istek, beğeni ve şikayetlerini ilgili kişilere bildirir.
22. Konuşmasının başında ve sonunda dikkat çekici ve çarpıcı ifadeleri kullanır.
23. Kendisini, ailesini ve çevresini tanıtır.
24. Bilgi edinmek amacıyla soru sorar.
25. Konuşmalarında ne, nerede, ne zaman, nasıl, niçin ve kim (5N 1K) öğelerini vurgular.
C. Tür, Yöntem ve Tekniklere Uygun Dinleme
1. Günlük ilişkilerin getirdiği farklı durumlara uygun konuşur.
2. Grup çalışmalarında duygu ve düşüncelerini paylaşır.
3. Topluluk önünde konuşur.
4. Üstlendiği role uygun konuşur.
5. Masal, hikaye, fıkra veya filmi tekniğine uygun anlatır.
6. Deneyim ve anılarını anlatır.
7. Konuşmalarında betimlemeler yapar.
8. İkna edici konuşur.
9. Bilgi vermek amacıyla konuşur
10. Sorgulayarak konuşur.

Ek-6 devam: Kazanım Gözlem Formları (Okuma)

Öğrenme Alanı: OKUMA
A. Okuma Kurallarını Uygulama
1. Okumak için hazırlık yapar.
2. Okuma amacını belirler.
3. Okuma amacına uygun yöntem belirler.
4. Okuduğu kelimeleri doğru telaffuz eder.
5. Noktalama işaretlerine dikkat ederek okur.
6. Sesli okumada vurgu ve tonlamalara dikkat eder.
7. Akıcı okur.
8. Kurallara uygun sessiz okur.
9. Dikkatini okuduğuna yoğunlaştırır.
B. Okuduğunu Anlama
1. Ön bilgileri kullanarak okuduğunu anlamlandırır.
2. Metinde verilen ipuçlarından hareketle, karşılaştığı yeni kelimelerin anlamlarını tahmin eder.
3. Okuma öncesi, okuma sırası ve sonrasında metinle ilgili soruları cevaplandırır.
4. Metnin giriş, gelişme ve sonuç bölümleri hakkında tahminlerde bulunur.
5. Okuduklarını zihninde canlandırır.
6. Okuduklarındaki duygusal ve abartılı öğeleri belirler ve sorgular.
7. Okuduklarında ne, nerede, ne zaman, nasıl, niçin ve kim (5N 1K) sorularına cevap arar.
8. Farklı düşünmeye yönlendiren ifadeleri dikkate alarak okur.
9. Önem belirten ifadeleri dikkate alarak okur.
10. Okuduklarında karşılaştırmalar yapar.
11. Okuduklarında sebep-sonuç ilişkileri kurar.
12. Betimleyen ve tanımlayan ifadeleri dikkate alarak okur.
13. Genel ve özel durumları bildiren ifadeleri dikkate alarak okur.
14. Destekleyici ve açıklayıcı ifadeleri dikkate alarak okur.
15. Özetleyen ve sonuç bildiren ifadeleri dikkate alarak okur.
16. Okuduklarında gerçek olanla hayal ürünü olanı ayırt eder.
17. Okuduğu metindeki öznel ve nesnel yargıları ayırt eder.
18. Okuduklarının konusunu belirler.
19. Okuduklarının ana fikrini belirler.
20. Okuduklarında yardımcı fikirleri ve destekleyici ayrıntıları belirler.
21. Okuduğu şirin ana duygusunu belirler.
22. Okumasını, metnin içeriğini ve okuma ortamını değerlendirir.
23. Başlık ve içerik ilişkisini sorgular.
24. Metindeki anlam bakımından çelişkili ifadeleri saptar.
25. Okuduklarından çıkarımlar yapar.
26. Metinde ortaya konan sorunları belirler ve onlara farklı çözümler bulur.
27. Metindeki düşüncelerle kendi düşünceleri arasındaki benzerlik ve farklılıkları belirler.
28. Bir etkinliğin veya işin aşamalarını anlatan yönergeleri bulur.
29. Okuduklarıyla ilgili kendi yaşantısından ve günlük hayattan örnekler verir.
30. Okuduğunu özetler.
31. Okuduklarında " hikâye unsurları" nı belirler.
32. Yazarın amacını belirler.
33. okuduğu metnin yazarı hakkında bilgi edinir.
34. Okuduklarında geçen varlıkları ve olayları sınıflandırır.
35. Görsellerden yararlanarak metnin içeriğini tahmin eder.
36. Okuduğunu anlamlandırmada görsellerden yararlanır.
37. Metim içerisindeki renkli, altı çizili, koyu vb. ifadelerin önemli noktaları vurguladığını bilerek okur.
38. Okuduklarındaki dil, ifade ve bilgi yanlışlarını belirler.
39. Başlıktan hareketle okuyacağı metnin içeriğini tahmin eder.
40. Okuduklarında eksik bırakılan ya da konuyla ilgisi olmayan bilgiyi fark eder.

41. Okuduklarını başkalarıyla paylaşır.
C. Anlam Kurma
1. Metin içi anlam kurar.
2. Metin dışı anlam kurar.
3. Metinler arası anlam kurar.
D. Söz Varlığını Geliştirme
1. Görsellerden yararlanarak söz varlığını geliştirir.
2. Kelimelerin eş ve zıt anlamlılarını bulur.
3. Eş sesli kelimelerin anlamlarını ayırt eder.
4. Bilmediği kelimelerin anlamlarını araştırır.
5. Ekleri kullanarak kelimeler türetir.
6. Kelimelerin gerçek, mecaz ve terim anlamlarını ayırt eder.
E. Tür, Yöntem ve Tekniklere Uygun Dinleme
1. Serbest okuma yapar.
2. Anlama tekniklerini kullanır.
3. Not alarak okur.
4. Okurken önemli gördüğü yerleri belirginleştirir.
5. Metnin türünü dikkate alarak okur.
6. Bilgi edinmek için okur.
7. Eğlenmek için fıkra, bilmece, tekerleme, masal vb. okur.
8. Paylaşarak okumaktan zevk alır.
9. Gazete ve dergi okur.
10. Sorgulayıcı okur.
11. Metindeki anahtar kelimelerle çalışma yapar.

Ek-6 devam: Kazanım Gözlem Formları (Yazma)

Öğrenme Alanı: YAZMA
A. Yazma Kurallarını Uygulama
1. Yazmak için hazırlık yapar.
2. Yazma amacını belirler.
3. Kelimeler, cümleler ve satırlar arasında uygun boşluklar bırakır.
4. Anlamlı ve kurallı cümleler yazar.
5. Yazılarında noktalama işaretlerini doğru ve yerinde kullanır.
6. Yazılarında yazım kurallarını uygular.
7. Sayfa düzenine ve temizliğine dikkat eder.
8. Yazılarında sözlük ve yazım kılavuzundan yararlanır.
9. Sıralamalarda sayı, sembol ve işaretlerden yararlanır.
10. Bütün yazılarını bitişik eğik yazı ile yazar.
11. Konu dışına çıkmadan yazar.
12. Yazılarında kelime tekrarlarından kaçınır.
13. Yazma yöntemini belirler.
14. Yazma konusunu belirler.
B. Kendini Yazılı Olarak İfade Etme
1. Kelimeleri yerinde ve anlamlarına uygun kullanır.
2. Yeni öğrendiği kelimeleri yazılarında kullanır.
3. Yazısına uygun başlık belirler.
4. Yazılarında alt başlıkları belirler.
5. Yazısının giriş ve sonuç cümlelerini özenle seçer.
6. Yazılarında söz varlığından yararlanır.
7. Olayları, oluş sırasına göre yazar.
8. Yazılarında mizahi öğelere yer verir.
9. Yazılarında kelime türlerini işlevlerine uygun kullanır.
10. Mantıksal bütünlük içinde yazar.
11. Yazılarında an fikre yer verir.
12. Yazılarında yardımcı fikirlere yer verir.
13. Yazılarında farklı düşünmeye yönlendiren ifadeleri kullanır.
14. Yazılarında kendi yaşantısından ve günlük hayattan örnekler verir.
15. Yazılarında uygun ifadeleri kullanarak destekleyici ve açıklayıcı örnekler verir.
16. Yazısını anlam ve biçim bakımından değerlendirir.
17. Yazılarında karşılaştırmalar yapar
18. Yazılarında sebep-sonuç ilişkileri kurar.
19. İmza atar ve anlamını bilir.
20. İzlenim ve deneyimlerine dayalı yazılar yazar.
21. Duygu, düşünce ve hayallerini anlatan yazılar yazar.
22. Kendisini, ailesini ve çevresini tanıtan yazılar yazar.
23. Özet çıkarır.
24. Kendisine ilginç ve çekici gelen karakter, olay, yer, an vb. ile ilgili görüş ve düşüncelerini yazar.
25.
26. Bir fikre katılıp katılmadığını nedenleriyle açıklayan yazılar yazar.
27. Bir etkinliğin, işin, vb. aşamalarını anlatan yönergeler hazırlar.
28. Sorular yazar.
29. Formları yönergelerine uygun doldurur.
30. Eksik bırakılan metni yazarak tamamlar.
31. Yazılarında önem veren ifadeleri kullanır.
32. Yazılarında ne, nerede, ne zaman, nasıl, niçin ve kim (5N 1K) öğelerini vurgular.
C. Tür, Yöntem ve Tekniklere Uygun Yazma

1. Günlük, anı vb. yazar
2. Davetiye ve tebrik kartı yazar.
3. Mektup yazar.
4. Açıklayıcı ve bilgilendirici yazılar yazar.
5. Hikaye yazar.
6. Yazılarında betimlemeler yapar
7. Kısa oyunlar yazar.
8. Şiir yazar.
9. İkna edici yazılar yazar.
10. Sorgulayıcı yazılar yazar.
11. İş birliği yaparak yazar.
12. Vurgulamak istediği kelime ya da cümleleri farklı yazar.
13. istediği bir konuda yazılar yazar.
14. Duyuru, afiş vb. yazar.



Ek-7: Eylem Araştırmasına Yönelik Öğretmen Eğitimi Programı

T.C. Mersin Üniversitesi Eğitim Bilimleri Bölümü Eğitim Programları ve Öğretimi Anabilim Dalı İlkokul Öğretmen ve Öğrencilerinin Proje Tabanlı Öğrenmeye İlişkin Sorunlarını Çözmede Eylem Araştırması: 4. Sınıf Türkçe Dersi Kapsamında Bir Çalışma Doktora Tezi Öğretmen Eğitimi Programı			
Dersin Adı		Saat/Gün	
EYLEM ARAŞTIRMASI		12 Saat/3 Gün	
Öğretim Sistemi	Yüz-yüze		
Dersin Kazanımları	<ol style="list-style-type: none"> 1. Eylem araştırmasını tanımlar. 2. Eylem araştırmasının amacını söyler. 3. Eylem araştırması türlerini listeler. 4. Eylem araştırmasının hangi durumlarda kullanıldığını açıklar. 5. Eğitimde eylem araştırmasının kullanılabilceği durumlara örnekler verir. 6. Eğitimsel eylem araştırmasının özelliklerini listeler. 7. Eylem araştırması uygulama sürecini şematik olarak gösterir. 8. Eylem araştırmasında araştırma konusunun nasıl belirleneceğini açıklar. 9. Eylem araştırmasına uygun problem/araştırma konusu belirler. 10. Probleme/araştırma konusuna uygun araştırma sorusu yazar. 11. Eylem araştırmasında kullanılan veri toplama tekniklerini listeler. 12. Verilen probleme/araştırma konusuna uygun veri toplama tekniklerini söyler. 13. Çeşitli veri toplama teknikleri kullanmanın önemini açıklar. 14. Veri analizi yöntemlerini açıklar. 15. Verilen analiz sonuçlarını yorumlar. 16. Analiz sonuçlarına uygun temalar ve kategoriler belirler. 17. Analiz sonuçlarını raporlaştırır. 18. Analiz sonuçlarına uygun alanyazınını tarar. 19. Analiz sonuçlarına uygun öneriler oluşturur. 20. Eylem planını tanımlar. 21. Önerilere uygun eylem planı geliştirir. 22. Eylem planlarının nasıl uygulanacağını açıklar. 23. Uygulanan eylem planlarının etkililiğinin nasıl değerlendirileceğini açıklar. 		
Dersin Amacı	Bir sınıf öğretmenin eylem araştırması, eğitimsel eylem araştırması, eylem araştırmasının kullanılabilceği durumlar, eylem araştırması uygulama sürecine yönelik bilgi edinmesini sağlayacak, kendi sınıf ortamında eylem araştırması uygulayabilecek yeterliklerini geliştirecek bir hizmet-içi öğretmen eğitimi vermektir.		
Dersin İçeriği	Eylem Araştırması, Eylem Araştırması Türleri, Eylem Araştırması Özellikleri, Eylem Araştırması Uygulama Süreci		
Gün/Saat	Konular	Dersin Kazanımları	Uygulama Süreci
1.Gün/1-2. ders (45+45)	Eylem Araştırması Eylem Araştırmasının Amacı	<ol style="list-style-type: none"> 1. Eylem araştırmasını tanımlar. 2. Eylem araştırmasının amacını söyler. 3. Eylem araştırmasının hangi durumlarda kullanıldığını açıklar. 4. Eğitimde eylem araştırmasının kullanılabilceği durumlara örnekler verir. 	Anlatım, Soru Cevap, Tartışma, Sunu Yapma
1.Gün/3-4. ders (45+45)	Eylem Araştırması Türleri, Eğitimsel Eylem Araştırmasının Özellikleri	<ol style="list-style-type: none"> 1. Eylem araştırması türlerini listeler. 2. Eğitimsel eylem araştırmasının özelliklerini listeler. 	Anlatım, Soru Cevap, Tartışma, Sunu Yapma
2.gün/1-2. Ders (45+45)	Eylem Araştırması Uygulama Süreci Araştırma Problemine Karar Verme	<ol style="list-style-type: none"> 3. Eylem araştırması uygulama sürecini şematik olarak gösterir. 4. Eylem araştırmasında araştırma konusunun nasıl belirleneceğini açıklar. 5. Eylem araştırmasına uygun problem/araştırma konusu 	Anlatım, Soru Cevap, Tartışma, Sunu Yapma

		belirler. 6. Probleme/araştırma konusuna uygun araştırma sorusu yazar.	
2.gün/3-4. ders (45+45)	Veri Toplama	7. Eylem araştırmasında kullanılan veri toplama tekniklerini listeler. 8. Verilen probleme/araştırma konusuna uygun veri toplama tekniklerini söyler. 9. Çeşitli veri toplama teknikleri kullanmanın önemini açıklar.	Anlatım, Soru Cevap, Tartışma, Sunu Yapma
3. Gün/1-2. Ders (45+45)	Veri Analizi/ Yorum	10. Veri analizi yöntemlerini açıklar. 11. Verilen analiz sonuçlarını yorumlar. 12. Analiz sonuçlarına uygun temalar ve kategoriler belirler. 13. Analiz sonuçlarını raporlaştırır.	Anlatım, Soru Cevap, Tartışma, Sunu Yapma
3. Gün/3-4. ders (45+45)	Eylem Planı Geliştirme	14. Analiz sonuçlarına uygun alanyazınını tarar. 15. Analiz sonuçlarına uygun öneriler oluşturur. 16. Eylem planını tanımlar. 17. Önerilere uygun eylem planı geliştirir. 18. Eylem planlarının nasıl uygulanacağını açıklar. 19. Uygulanan eylem planlarının etkililiğinin nasıl değerlendirileceğini açıklar.	Anlatım, Soru Cevap, Tartışma, Sunu Yapma
ÖLÇME ve DEĞERLENDİRME: Değerlendirme, öğretmenin kendi sınıfında Türkçe dersinde gerçekleştireceği Proje Tabanlı Öğrenme uygulamalarına ilişkin yürüteceği eylem araştırması sürecinin gözlemlenmesi ile gerçekleştirilecektir.			
KAYNAKLAR: Eylem Araştırması Kitapçığı Yıldırım, A., Şimşek, H.(2011).Sosyal Bilimlerde Nitel Araştırma Yöntemleri. Ankara: Seçkin Matbaacılık.8. Baskı. Glesne, C. (2012). Nitel Araştırmaya Giriş (Çev. Edt. Ali Ersoy, Pelin Yalçınoğlu). Ankara: Anı Yayıncılık.			

Ek-7 devam: Proje Tabanlı Öğrenme Öğretmen Eğitimi Programı

T.C. Mersin Üniversitesi Eğitim Bilimleri Bölümü Eğitim Programları ve Öğretimi Anabilim Dalı İlkokul Öğretmen ve Öğrencilerinin Proje Tabanlı Öğrenmeye İlişkin Sorunlarını Çözmede Eylem Araştırması: 4. Sınıf Türkçe Dersi Kapsamında Bir Çalışma Doktora Tezi Öğretmen Eğitimi Programı			
Dersin Adı		Saat/Gün	
PROJE TABANLI ÖĞRENME		12 Saat/4 Gün	
Öğretim Sistemi	Yüz-yüze		
Dersin Kazanımları	<ol style="list-style-type: none"> 1. Proje Tabanlı Öğrenmeyi tanımlar. 2. Geleneksel öğrenme ve Proje Tabanlı Öğrenme arasındaki farklılıkları listeler. 3. Proje Tabanlı Öğrenmede öğrenci ve öğretmen rollerini tanımlar. 4. Proje Tabanlı Öğrenme uygulama basamaklarını listeler. 5. Proje Tabanlı Öğrenmede proje konuları belirlenirken dikkat edilmesi gerekenleri açıklar. 6. Proje Tabanlı Öğrenmede grupların oluşturulmasında dikkat edilmesi gerekenleri açıklar. 7. Proje Tabanlı Öğrenmede grup çalışmasının önemini tartışır. 8. Proje Tabanlı Öğrenmede çalışma takviminin nasıl oluşturulacağını açıklar. 9. Proje Tabanlı Öğrenmede proje bütçesinin nasıl oluşturulacağını açıklar. 10. Proje Tabanlı Öğrenme çalışma takvimi hazırlar. 11. Proje Tabanlı Öğrenme bütçe tablosu hazırlar. 12. Proje Tabanlı Öğrenmede çalışma takvimi ve proje bütçesi oluşturmanın önemini tartışır. 13. Proje Tabanlı Öğrenmede proje sonuç raporunun niteliklerini listeler. 14. Proje Tabanlı Öğrenmede proje sonucunun nasıl sunulabileceğine ilişkin örnekler verir. 15. Proje Tabanlı Öğretim çalışma süreci içerisinde grupların kontrol edilmesinin önemini tartışır. 16. Proje Tabanlı Öğrenmede çalışma süreci içerisinde grupların hangi aşamalarda kontrol edilmesi gerektiğini açıklar. 17. Proje Tabanlı Öğrenmede kullanılan değerlendirme yöntemlerini tanımlar. 18. Proje Tabanlı Öğrenmede kullanılan değerlendirme türlerine örnekler verir. 19. Proje Tabanlı Öğrenme değerlendirme formu hazırlar. 20. Proje Tabanlı Öğrenme akran değerlendirme formu hazırlar. 21. Proje Tabanlı Öğrenme grup değerlendirme formu hazırlar. 22. Proje Tabanlı Öğrenme çalışma süreci içerisinde grupların hangi aşamalarda değerlendirileceğini açıklar. 23. Proje Tabanlı Öğrenmenin öğrenci açısından faydalarını listeler. 24. Proje Tabanlı Öğrenmenin sınırlılıklarını listeler 25. Proje Tabanlı Öğrenme uygulamaları sırasında karşılaşılabilecek sorunları listeler. 		
Dersin Amacı	Bir sınıf öğretmenin Proje Tabanlı Öğrenmeye yönelik bilgilerini artıracak, proje tabanlı öğrenme uygulamalarına yönelik yeterliklerini geliştirecek bir hizmet-içi öğretmen eğitimi vermektir.		
Dersin İçeriği	Proje Tabanlı Öğrenme, Proje Tabanlı Öğrenmede Öğrenci ve Öğretmen Rollerini, Proje Tabanlı Öğrenmede Proje Konuları Belirlenirken Dikkat Edilmesi Gereken Nitelikler, Proje Tabanlı Öğrenme Uygulama Basamakları		
Gün/Saat	Konular	Dersin Kazanımları	Uygulama Süreci
1.Gün/1-2. ders (45+45)	Proje Tabanlı Öğrenme: Tanımı, Öğrenci ve Öğretmen Rollerini-Proje Tabanlı Öğretim Uygulama Basamakları	<ol style="list-style-type: none"> 1. Proje Tabanlı Öğrenmeyi tanımlar. 2. Geleneksel öğrenme ve Proje Tabanlı Öğrenme arasındaki farklılıkları listeler. 3. Proje Tabanlı Öğrenmede öğrenci ve öğretmen rollerini tanımlar. 4. Proje Tabanlı Öğrenme uygulama basamaklarını listeler. 	Anlatım, Soru Cevap, Tartışma, Sunu Yapma
1.Gün/3-4. ders (45+45)	Proje Tabanlı Öğrenme Uygulama Basamakları: Hedeflerin Yapılacak İş Ya	<ol style="list-style-type: none"> 5. Proje Tabanlı Öğrenmede proje konuları belirlenirken dikkat edilmesi gereken özellikleri açıklar. 	Anlatım, Soru Cevap, Tartışma, Sunu Yapma

	Da Konunun Belirlenmesi-Grupların Oluşturulması	6. Proje Tabanlı Öğrenmede gruplar oluşturulurken dikkat edilmesi gereken özellikleri açıklar. 7. Proje Tabanlı Öğrenmede grup çalışmasının önemini tartışır.	
2.gün/1-2. Ders (45+45)	Proje Tabanlı Öğrenme Uygulama Basamakları:Çalışma Takviminin ve Proje Bütçesinin Oluşturulması	8. Proje Tabanlı Öğrenmede çalışma takviminin nasıl oluşturulacağını açıklar. 9. Proje Tabanlı Öğrenmede proje bütçesinin nasıl oluşturulacağını açıklar. 10. Proje Tabanlı Öğrenme çalışma takvimi hazırlar. 11. Proje Tabanlı Öğrenme bütçe tablosu hazırlar. 12. Proje Tabanlı Öğrenmede çalışma takvimi ve proje bütçesi oluşturmanın önemini tartışır.	Anlatım, Soru Cevap, Tartışma, Sunu Yapma
2.gün/3-4. ders (45+45)	Proje Tabanlı Öğrenme Uygulama Basamakları:Sonuç Raporunun Nitelikleri ve Sunuş Biçiminin Belirlenmesi Grupların Kontrolü	13. Proje Tabanlı Öğrenmede proje sonuç raporunun niteliklerini listeler. 14. Proje Tabanlı Öğrenmede proje sonucunun nasıl sunulabileceğine ilişkin örnekler verir. 15. Proje Tabanlı Öğrenmede çalışma süreci içerisinde grupların hangi aşamalarda kontrol edilmesi gerektiğini açıklar. 16. Proje Tabanlı Öğrenme çalışma süreci içerisinde grupların kontrol edilmesinin önemini tartışır.	Anlatım, Soru Cevap, Tartışma, Sunu Yapma
3. Gün/1-2. Ders (45+45)	Proje Tabanlı Öğrenme Uygulama Basamakları:Değerlendirme	17. Proje Tabanlı Öğrenmede kullanılan değerlendirme yöntemlerini tanımlar. 18. Proje Tabanlı Öğrenmede kullanılan değerlendirme türlerine örnekler verir. 19. Proje Tabanlı Öğrenme değerlendirme formu hazırlar. 20. Proje Tabanlı Öğrenme akran değerlendirme formu hazırlar. 21. Proje Tabanlı Öğrenme grup değerlendirme formu hazırlar. 22. Proje Tabanlı Öğrenme çalışma süreci içerisinde grupların hangi aşamalarda değerlendirileceğini açıklar.	Anlatım, Soru Cevap, Tartışma, Sunu Yapma
3. Gün/3-4. ders (45+45)	Proje Tabanlı Öğrenme Faydaları ve Karşılaşılabilecek Sorunlar	23. Proje Tabanlı Öğrenmenin öğrenci açısından faydalarını listeler. 24. Proje Tabanlı Öğrenmenin sınırlılıklarını listeler. 25. Proje Tabanlı Öğrenme uygulamaları sırasında karşılaşılabilecek sorunları listeler.	Anlatım, Soru Cevap, Tartışma, Sunu Yapma
ÖLÇME ve DEĞERLENDİRME: Değerlendirme, öğretmenin kendi sınıfında Türkçe dersinde gerçekleştireceği Proje Tabanlı Öğrenme uygulamalarının gözlemlenmesi ile gerçekleştirilecektir.			
KAYNAKLAR: Proje Tabanlı Öğrenme Kitapçığı. Sünbül, A. M.(2011). Öğretim İlke ve Yöntemleri. Ankara: Eğitim Yayınevi. Sönmez, V. (2009). Öğretim İlke ve Yöntemleri. Ankara: Anı Yayıncılık.			

Ek-8: Eylem Araştırması Kitapçığı



EYLEM ARAŞTIRMASI

Eylem araştırması, sosyal bilimler alanında küçük çaplı bir inceleme olarak başlangıç ve günümüzde eğitim araştırmaya ve alan yazını üzerinde büyük bir etkiye sahip olmuştur.

Klasikni toplumsal kavraklardan olan eylem araştırmaları (Bogdan ve Biklen, 1999) arasında (Lizmer, 2006) sanayi, politika eğitim ve hemşirelik gibi pek çok alanda kullanılmakta birlede son yıllarda en yaygın kullanımı, eğitim alanında olmuştur. (Abelcher, Posch ve Schmohl, 1993; Cochran-Smith ve Lytle, 1999)

Eylem araştırmasının eğitim alanına uyarılan farklı türleri vardır:

- Çalışmamı nasıl geliştirebilirim? sorusuna yanıt arandır (Wiliams, 1999)
- Kavramların kendi eğitim uygulamalarını araştırmaya tekniklerini kullanarak sistemati olarak dikkatlice inceleme türüdür (Farrugia, 2000)
- Eğitimdelem uygulamalarını iyileştirmek ve oranın iyileşmek için sistemi ve süreci olan aşamalıdır (Cochran, 2002).
- Bir grup insanın bir problemi tanımlaması, problemi çözümlenmek için bir şeyler yapması, çabalarının ne kadar başarılı olduğunu ölçmesi, sonuçları tamiri olunmadığı takdirde yeniden denemesi yani yaparak yaşayarak öğrenme türüdür (O'Brien, 2003).
- Hem öğretmenler hem de akademisyenler tarafından yapılabılır, okul ve sınıf gibi yerel seviyelerde de yapılır, buna bağlı olarak da çalışmaları oluşturulmasında en güçlü araştırmalardan biridir (Erick, 2003).
- Eylem araştırması, uygulamada ortaya çıkan sorunları analiz etmeye ve çözümlenmesi yönelik olarak uygulayıcıların tek başlarına ya da bir araştırmacı ile birlikte uygulama süreci çalışmalarını içeren, araştırma ile uygulamayı bir araya getiren ve araştırmacı sonuçlarının uygulamaya aktarımını kolaylaştıran bir araştırma yaklaşımıdır (Yıldırım ve Şimşek, 2006).
- Eylem araştırmaları genellikle akademisyenler tarafından değil de süreç içerisinde araştırmacı roller üstlenen öğretmenler tarafından aktif olarak kullanılır ve eğitimin çeşitli konularında sistemati ve bilimsel olarak bilgi elde etme ve uygulamaları geliştirme amacıyla yapılabılır bir yöntem olarak görülmektedir (Kuzu, 2009).

BÖLÜM 1

EYLEM ARAŞTIRMASI TEMEL KAVRAMLAR

Öğrenme Hedefleri

Bu bölümün öğrenme hedefleri:

- Eylem araştırmanın anlamı ve kapsamı.
- Eylem araştırmanın amacı ve bilimsel süreçleri.
- Eylem araştırması araştırmacılar için nasıl yararlıdır.
- Eylem araştırması türleri.
- Eylem araştırması araştırmacıları için yararlıdır.

Özellikler

- Eylem araştırması.
- Eylem araştırmasının özellikleri.
- Eylem araştırmasının sınırları.
- Eylem araştırması türleri.

Eylem araştırmasının eğitim alanındaki en önemli amacı, eğitim dünyasında ortaya çıkan gerçekleri sistemati olarak anlamak ve bunları ile uygulama alanındaki sorunları çözümlenmesinde etkili yöntemler uygulamayı geliştirmektir (Aksoy, 2003; Goodough, 2003; Kuzu, 2009; Lederman ve Niles, 1997; Price, 2001; Tricoglus, 2001; Vakk, 2000).



Eylem Araştırmasının Özellikleri

Eylem araştırmasının temel özellikleri şunlardır: araştırmacılar araştırma sürecinde hangi konulara odaklanmalı ve hangi göstergeleri kullanmalı konusunda yol gösterici olacaktır. Eylem araştırmasının temel özellikleri şu şekilde ifade edilmektedir (Johnson, 2009, akt. Duran, 2008, s. 64-65):



- Eylem araştırması sistemati bir süreçtir. Verilerin toplanması, analizi ve sunumu da belli bir düzenlilik içinde yapılır.
- Eylem araştırması yeni bir bilgiyi elde etmeye yöneliktir.
- Eylem araştırması araştırmacılar tarafından yapılır. Araştırmacı araştırma sürecini başlangıçta tanımlar ve süreci düzenler.
- Eylem araştırmada veri toplama başlamadan plan yapılmaz. Sistemati bir araştırma için veri toplama önce bir plana ve bir takvime sahip olmalıdır. Şu da unutulmalıdır ki, araştırma sürecinde planlar ya da veri toplama türü değişebilir.
- Eylem araştırmaların süreci değişebilir. Yapılan bir eylem araştırmasının amacı, araştırma sorusuna, araştırmanın doğasına, araştırma çevresine ve toplanan verilerdeki ölçümlere göre belirlenir.
- Ölçümler düzenli olmalıdır. Ölçümlerin süresi 1 dakikadan 1 saate ya da daha fazlasına dek uzanabilir. Yazılan gözlemler bir kere çok kısa ve ya da uzun bir zaman ya da tarih yazılacak yapılan gözlemler biçiminde olabilir, bir kere daha uzun ve daha resmi olabilir.
- Eylem araştırmaları üst ve informal boyuttadır, daha ayrıntılı ve formal boyutlara uzanabilir. Eylem araştırmalarında araştırmacılar önce basit olan araştırmalar yaptırır, daha sonra ayrıntılı çalışmalara yönlendirebilirler.
- Eylem araştırmaları bazen bir kurum üzerinde yapılabılır. Okullar, üniversiteler ve kuruluşlar ilgili kurumların bir kurumsal boyutu olması için genellikle araştırmacılar önce bir alan

Ek-8 devam: Eylem Araştırması Kitapçığı

yaşın başlaması yaparlar. Eylem araştırması sonunda elde edilen sonuçlar, aynı konuda daha farklı biçimlerde, değişik yöntemlerle yapılmış çalışmalarda ilgililer kurularak sunulabilir.

•Eylem araştırmalarında bir eylem apat etmeye çalışarak adz konusu değildir. Bir şey, başka bir şeyle karşılaştırılmaya çalışılır. Bu çalışmalarda deney ve kontrol grupları, bağımlı ya da bağımsız değişkenler ya da ortaya atılmış denenciler adz konusu değildir. Bir eylem araştırmacı, farklı biçimlerde bir dizi fobğraf yaratır ve bulunduğu ortamda "Neler olduğunun" başlıcaın tarafından tanımlanarak anlatılmaktadır. sağlar.

•Bazen eylem araştırmalarında nicel yöntemler kullanılır, ancak burada dikkat edilmesi gereken nokta elde edilen sonuçların geniş bir kitleye genelleştirilmesinden kaçınılmasıdır. Çünkü küçük gruplar üzerinde çalışma yapıldıkça bazı değişkenler kontrol edilememiş ya da önceden hesaplanamamış olabilir.



Eğişel Eylem Araştırmalarının Özellikleri

Yukarıda verilen özellikler eylem araştırmalarının geneline ilkindir. Eğişel eylem araştırmalarının özellikleri ise şu şekilde tanımlanabilir (Eliot, 1991 aktaran Çelik, 1999, s. 404-405):

- Eylem araştırması okulunda öğretilenleri yapıldıkça sosyal durumları ve insan eylemlerini araştırır.
- Eylem araştırmasının amacı öğretilenleri kendi sorununu denetlemeye anlamasını sağlamaktır.
- Eylem araştırması kuramsal bir temel dayanır. Bu temel içinde durumu değiştirmeye niyetlenen eylem, problem tüm detayları ile anlaşılıncaıya katılarak kabul edilir.
- "Neler olduğunu" açıklamak için eylem araştırması bir konuyu işler ve bu konuyu belirli bir bağda restantısal durumaıya ilgilendirir.
- Eylem araştırması "neler olduğunu" problem durumunda eylemlerle ve etkileşimde bulunan kişilerle örneğin öğretmenler ve öğrenciler, öğretmenler ve okul yöneticileri) bütüncül olarak ele alır.

•Eylem araştırması bir duruma katılımcıları görüş açılarından bakılığ için "neler olduğunu" yine onların kullandığı dđ kullanarak açıklar ve tanımlar. Bu dđ küçük yapılmış sosyal durumlardan ve insan eylemlerini açıklamak ve tanımlamak için insanların kullandığı sağlıyıcıdır.

•Eylem araştırması probleme katılımcıların açılarından bakılığ için ancak serbest diyalog ile geçerli olabilir.

•Eylem araştırması, araştırmacı ile katılımcıların serbest diyalogunu içendiğinden araştırmacı ve katılımcılar arasında serbest bölgi akışı olmalıdır.



EYLEM ARAŞTIRMASI TÜRLERİ

Eylem araştırmalarına ilişkin farklı yaklaşımlar ve sınıflamalar vardır. Eylem araştırmalarının sınıflandırılmasında katılımcılar, katılımcıların araştırmadaki rolleri ve eylemin gerçekleştiriliği ortam değişkenleri göz önünde bulundurulur (Ulunet, 2005). Yapılan bu sınıflamalar bir araya getirilerek üç türü ile sınıflandırılmıştır (Yıldırım ve Şimşek, 2005, s.206-207).

Teknikbilimselbiçimli Eylem Araştırması

Bu yaklaşımda amaç daha önceden belirlenmiş kuramsal bir çerçeve içinde bir uygulamayı test etmek ya da değerlendirmektir. Buna göre, elde edilen kuramsal çerçeveye hakim bir araştırmacının rehberliğinde uygulayıcı yeni bir yaklaşımı uygulamaya koyabilir ve bu süreç araştırmacı tarafından analiz edilerek uygulamaya ilişkin bir değerlendirmeye yapılabilir.

Bu yaklaşımda araştırmacı ile uygulayıcı arasında uygulama sürecine ilişkin yoğun bir etkileşim vardır. Uygulama sürecinde ortaya çıkan araştırmaya aktarılır. Araştırmacı uzmanlığı çerçevesinde uygulamaya devam eder. Bu yaklaşımın kullandığı araştırmalarda bu sürecin belirlenmesi araştırmacının temel amacıdır.



2. Uygulanabilirlik İçin Uygulanabilir Eylem Araştırması

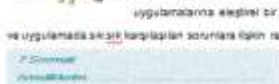
Bu yaklaşımda araştırmacı ve uygulayıcı bir araya gelerek uygulamada ortaya çıkan olası sorunları anlamak, bu sorunları neden olan olası etkenleri ve olası müdahale yöntemleri belirler. Araştırma problemi uygulayıcı ile araştırmacı tarafından sorunları değerlendirilmesi sürecinde işbirliğinde yapılır.

Yaklaşım, uygulamayı geliştirmeye yönelik olduğundan "uygulanabilir eylem araştırması" olarak da bilinir. Bu yaklaşımda uygulayıcı ile gerçekleştirilen etkileşim araştırmacının seyrini değiştirebileceği için "Teknikbilimselbiçimli" yaklaşıma göre daha esnektir. Ancak, bu seyrin değişikliği sistemdeki veri toplanmasını zorlaştırabilir.



3. Özgürlükçü/Keşifçilik/Eleştirel Eylem Araştırması

Bu yaklaşımda amaç, uygulayıcıya yeni bilgiler, beceriler ve deneyimler kazandırılması ve uygulayıcının kendi uygulamalarını nasıl eleştirel olarak ele almasıdır. Böylelikle, uygulayıcı kendi uygulamalarını bir problem çözme süreci olarak görecektir ve sürekli olarak bu süreç içinde kendi rolünü sorgulayacaktır. Aynı zamanda, uygulamalarının eleştirel bir gözle bakabilmesi aracılığıyla geliştirebileceği ve uygulamada olası karşılaşılan sorunları için rasyonel açıklamalar getirebileceği.



BÖLÜM 2

EYLEM ARAŞTIRMASI UYGULAMA SÜRECİ

Öğrenciler İçin

Bu bölümün amacı, öğrencilere

- Eylem Araştırması Uygulama sürecini tanıtmaktır.
- Eylem Araştırması Uygulama sürecini tanıtmaktır.
- Eylem Araştırması Uygulama sürecini tanıtmaktır.
- Eylem Araştırması Uygulama sürecini tanıtmaktır. Öğrencilerin, araştırmacılarla birlikte çalışarak, araştırmacıların araştırmalarını destekleyebilecekleri öğrenmelerini sağlar.

Öğretmenler İçin

- Eylem Araştırması Uygulama Süreci.
- Eylem Araştırması Uygulama Süreci ve Öğretmenlerin Rolü.
- Araştırma Problemleri Nasıl Tanımlanır?
- Soruları Belirleme.
- Veri Toplama ve Veri Yorumlama.
- Veri Analizi.
- Eylem Araştırması Planlama ve Değerlendirme.

Ek-8 devam: Eylem Araştırması Kitapçığı

yaşın tadaması yaparlar. Eylem araştırması sonunda elde edilen sonuçlar aynı konuda daha farklı biçimlerde, değişik yöntemlerle yapılmış çalışmalarda ilklere kullandık sunulabilir.

•Eylem araştırmalarında bir şeyleri apat etmeye çalışmak söz konusu değildir. Bir şey, başka bir şeyle karşılaştırılmaya çalışılmaz. Bu çalışmalarda deney ve kontrol grupları, bağımsız ya da bağımlı değişkenler ya da ortaya atılmış denenceler söz konusu değildir. Bir eylem araştırmacısı, farklı biçimlerde bir olayı fotoğraflar ya da bulunduğu ortamda "Neler olduğunu" başlatan taraftan tam olarak anlaşılmışın sağlar.

•Bazen eylem araştırmalarında nicel yöntemler kullanılır, ancak burada dikkat edilmesi gereken nokta elde edilen sonuçların geniş bir kitleye genelleştirilmesinden kaçınılmasıdır. Çünkü küçük gruplar üzerinde çalışma yaptıkten bazı değişkenler kontrol edilemeye ya da önceden hesaplanamamı olabilir.



Eğitsel Eylem Araştırmalarının Özellikleri

Yukarıda verilen özellikler eylem araştırmalarının geneline ilkinir. Eğitsel eylem araştırmalarının özellikleri ise şu şekilde tanımlanabilir (Elio, 1991 aktaran Dahi, 1999, s. 404-405).

- Eylem araştırması okulunda öğretmenlerin yaşadıkları sosyal durumları ve insan eylemlerini araştırır.
- Eylem araştırmasının amacı öğretmenin kendi sorununu tanımlamasına anlamasını sağlamaktır.
- Eylem araştırması kuramsal bir temele dayanır. Bu temel içinde durumu değiştirmeye niyetlenen eylem, problem tüm detayları ile anlaşılacağına kadar geçici kabul edilir.
- "Neler olduğunu" açıklamak için eylem araştırması bir konuyu ileri ve bu konuyu üzerine bağlı rastlantısal durumlara ilkinir.
- Eylem araştırması "neler olduğunu" problem durumunda eylemde ve etkilerinde bulunan kişiler (özellikle öğretmenler ve öğrenciler, öğretmenler ve okul yöneticileri) katılımlarıyla yapılır.

•Eylem araştırması bir duruma katılımcıların görüşlerinden dolayı için "neler olduğunu" yine ortamın bulunduğu di kullanılarak açıklar ve tanımlar. Bu di görüşler yapılmış sosyal durumları ve insan eylemlerini açıklamak ve tanımlamak için insanların bulunduğu sağıduyudur.

•Eylem araştırması probleme katılımcıların açısından dolayı için ancak serbest diyalog ile gerçekleştirilebilir.

•Eylem araştırması, araştırma ile katılımcıların serbest diyalogunu içerdikinden araştırma ve katılımcılar arasında serbest bilgi akışı olmalıdır.



EYLEM ARAŞTIRMASI TÜRLERİ

Eylem araştırmaları için farklı yaklaşımlar ve sınıflamalar vardır. Eylem araştırmalarının sınıflandırılmasında katılımcılar, katılımcıların araştırmadaki rolleri ve eylemin gerçekleştirildiği ortam değişkenleri göz önünde bulundurulur (Lounet, 2008). Yapılan bu sınıflamalar bir araya getirilerek üç tür altında sınıflandırılmıştır (Yıldırım ve Şimşek, 2005, s.296-297).

Teknik/Bilimsel/Bilgi Eylem Araştırması

Bu yaklaşımda amaç daha önceden belirlenmiş kuramsal bir çerçeve içinde bir uygulamayı test etmek ya da değerlendirmektir. Buna göre, sözlü edilen kuramsal çerçeveye bakarak bir araştırmacının rehberliğinde uygulayıcı yeni bir yaklaşım uygulamaya koyabilir ve bu süreç araştırmacı tarafından analiz edilerek uygulamaya ilkin bir değerlendirme yapılabilir.

Bu yaklaşımda araştırmacı ile uygulayıcı arasında uygulama sürecine ilkin yoğun bir etkileşim vardır. Uygulama sürecinde ortaya çıkan araştırmaya aktarılır. Araştırmacı uzmanlığı çerçevesinde uygulamaya devam eder. Bu yaklaşımın kullanıldığı araştırmalarda bu süreç belirlenmiş araştırmacının temel amacıdır.



2. Uygulanabilirlik İçin/Tartışma Odaklı Eylem Araştırması

Bu yaklaşımda araştırmacı ve uygulayıcı bir araya gelecek uygulamada ortaya çıkan olası sorun alanlarını, bu sorunları neden olan olası etkenleri ve olası müdahale yöntemleri açıklar. Araştırma problemi uygulayıcı ile araştırmacı tarafından sorunları değerlendirilmesi sorununda ilkin içinde yapılır.

Yaklaşım, uygulamayı geliştirmeye yönelik olduğundan "uygulama odaklı eylem araştırması" olarak da bilinir. Bu yaklaşımda uygulayıcı ile gerçekleştirilen etkileşim araştırmacının seyri değiştireceği için "Teknik/Bilimsel/Bilgi" yaklaşımına göre daha esnekir. Ancak, bu seyir değişikliği sistematiği veri toplanmasını zorlaştırabilir.



3. Özgürlük/Keşif/Keşif Eylem Araştırması

Bu yaklaşımda amaç, uygulayıcı yeni bilgiler, beceriler ve deneyimler kazanmasını ve uygulayıcının kendi uygulamaları nasıl eleştirel bakış açısı geliştirmesine yardımcı olmaaktır. Böylelikle, uygulayıcı kendi uygulamalarını bir problem çözüme süreci olarak görecektir ve süreçte olarak bu süreç içinde kendi rolünü sorgulayacaktır. Aynı zamanda, uygulamalarının eleştirel bir gözle takabime anlayışını geliştirebilecek ve uygulamada sıkışık karşılaşılan sorunları için rasyonel açıklamalar getirebilecektir.



BÖLÜM 2

EYLEM ARAŞTIRMASI UYGULAMA SÜRECİ

Öğrenciler İçin

- Eylem Araştırması: Uygulama süreci nedir?
- Eylem Araştırması: Uygulama süreci nasıl yapılır?
- Eylem Araştırması: Uygulama süreci nasıl değerlendirilir?
- Eylem Araştırması: Uygulama süreci nasıl değerlendirilir? Uygulama süreci nedir? Uygulama süreci nasıl yapılır? Uygulama süreci nasıl değerlendirilir? Uygulama süreci nasıl değerlendirilir?

Öğretmenler İçin

- Eylem Araştırması: Uygulama Süreci
- Eylem Araştırması: Uygulama Süreci ve Değerlendirme Süreci
- Araştırma Problemleri Nasıl Tanılır?
- Sorunları Tanımlama
- Yeni Sorunlar ve Yeni Sorun Tanımlama
- Yeni Sorunlar Tanım
- Eylem Uygulama Planı ve Değerlendirme Planı Tanım

Ek-8 devam: Eylem Araştırması Kitapçığı

EYLEM ARAŞTIRMASI UYGULAMA SÜRECİ

Eylem araştırmasına yönelik karşılaşılan yaklaşımlar ve anılamaların ortak noktası eylem araştırmasının eylem-plana, plan eyleme geçme, veri toplama ve çözümleme ile yazma süreci şeklinde gerçekleşen döngüsel bir uygulama biçimi olmasıdır. Yürüm ve Şimşek (2009) eylem araştırmasının,

- Problem belirlene,
- Veri toplama,
- Verilerin analizi,
- Eylem planı belirlene,
- Eylem gerçekleştirme ve alternatif ya da yeni bir eyleme karar verme aşamalarından oluştuğunu belirtmişlerdir.

Eylem Araştırmasında Veri Toplama ve Çözümleme Süreci

Eylem araştırmasında geliştirmek veya değiştirmek istenen durumu ilgili verileri toplandıktan ve bu verileri analiz edilmesi sürecinde çeşitli teknik ve yöntemler kullanılabilir.

Eylem araştırması için seçilecek yöntemler araştırmacının yetkinlik düzeyine ve araştırma konusunun özelliklerine dayanır ve bu durumda başlı olarak da eylem araştırmasında hem nitel hem de nicel yöntemler kullanılabilir (Kocak, 1997; Altay, 2002). Bu sayede araştırmacılar içerisinde araştırma sonuçlarını yeni verimle değerlendirebildikleri notalarda uygun gördüğü araştırma tekniklerini kullanma veya yeni araştırma tekniklerini sadece dahi etme olanağına kavuşmuş olur. Böylece, eylem araştırmasında bitimden fazla zaman ve mekânlarda belirli destekler nitelikte veriler toplanarak veri geliştirilmesine ulaşılmaya başlar. (Kuzu, 2009). Örneğin eylem araştırmalarında elde edilen nitel veriler desteklemek için tutum ve öz değerlendirme gibi nicel veri toplama araçları da kullanılabilir.



Eylem araştırmasının süreçlerini şu şekilde açıklatabilir (Yürüm ve Şimşek, 2009).

3. Sorulara Dayalı İhtiyaçlar

- Yapılandırılmış, yapılandırılmamış ve yarı-yapılandırılmış görüşmeler,
- Standart testler,
- Anketler, tutum ölçekleri,
- Kontrol listeleri, öz değerlendirme formları vb.

4. İhtiyaçlara Dayalı İhtiyaçlar

- Sesli video kayıtları,
- Gözlemler, İnternet kayıtları, e-postalar,
- Öğrenci görüşleri,
- Haritalar, Planlar, Anket kayıtları vb.

Alan yazın taranması, verilerin analizi ve değerlendirilmesinde önemli katkılara sahiptir. Bu nedenle veri toplama aşaması ile eş zamanlı olarak araştırmacı tarafından ilgili alan yazın taranması yapılmalı ve değerlendirilmelidir.

4. Veri Analizi Yöntemleri



Değerlendirilmesi araştırma

Araştırma sürecinde toplanan verilerin analizinde de nitel ve nicel analiz yaklaşımlarından yararlanılabilir. Eylem araştırmasından elde edilen verilerin çözümlemesinde en sık kullanılan yöntemler betimsel çözümleme, çarpık çözümleme ve tümevarım çözümlemesidir.

Veri analizi, verilerin düzenlenmesi, araştırma sonuçları çerçevesinde belirlenmesi ve yorumlanması aşamalarından oluşur. Eylem araştırmalarında analiz veri toplama ile eş zamanlı yürütülür ve toplanacak ilk verilerin türü ve niteliğine göre yapılır. Verilerin belirlenmesi ve değerlendirilmesi çerçevesinde araştırmacı bitirilen sonuçlara ulaşır ve probleme ilişkin öneriler ortaya koyar.

Uygulayıcının aynı zamanda araştırmacı simadığı eylem araştırmalarında veri analizinden elde edilen sonuçların diğer uygulayıcılar ile paylaşılması araştırma sonuçlarının geçerliğini teyit etme yanında uygulayıcıya karşılan sorulara ilgili bir anlayış kazandırma ve farklı

1. Araştırma Problemine Karar Verme



Eylem araştırması, bir problem durumu ya da uygulama sürecinde incelenmesi gereken bir boyutu belirlemekle ilgilidir. Uygulama ortamında uygulayıcı rahatsız eden bir durum, gelişmesi gereken bir süreç ya da yeni bir yaklaşımı deneme olası konu kaynağından arındırılır.

Eylem araştırması problemi sadece araştırmacının ilgili çerçevesinde değil, aynı zamanda araştırmaya katılan uygulayıcıların da önemli görüşleri konular dikkate alınarak belirlenmelidir. Bu nedenle eylem araştırması yapılacak araştırmacı-uygulayıcılar ile beyin fırtınası yaparak sorunları belirleyebilir.

2. Soruların Belirlenmesi

Eylem araştırması probleminin soru ya da sorular şeklinde ifade edildiği aşamadır. Araştırma soruları belirlenirken araştırmacının ilgili alan yazını dikkate alması gerekmektedir. Alan yazın taranması, sorulara yer olacak boyutları ve diğer konuların belirlenmesinde ve alan yazını ile değerlendirilmesinde yardımcı olur.



3. Veri Toplama ve Alan Yazın Taranması

Belirlenen araştırma sorularının dikkate alınarak, problemin daha ayrıntılı tanımlanması ve problemin çözümüne yönelik olarak öneriler elde edilmesi amacıyla ilgili alanda veri toplama sürecidir. Eylem araştırması sürecinde veri toplama teknikleri araştırma konusuna araştırmacının duyurduğu araştırmacının ihtiyaçları çerçevesinde göre değişiklik gösterebilir. Yaygın olarak kullanılan bu teknikler;

• Deneyimsel dayalı ihtiyaçlar:

- Aktif ve pasif katılım
- Kalımla gözlem,
- Saha notları,
- Toplantı tutanakları ve
- Gözlemler

yorum ve açıklanan değerlendirme fırsatı vermesi nedeniyle de önemlidir.



5. Eylem/Uygulama Planı ve İzleme Planı Geliştirme

Toplanan verilerin analizi ve yorumu çerçevesinde araştırmacının ilgili uygulama ya da süreç için bir çözüm planı ya da alternatif bir uygulama geliştirilmesine ilgilidir. Uygulama sürecinde belirlenmiş olan araştırmacı veya uygulayıcı bu önerileri otadan kaldırmak ya da yeniden değerlendirilmeye yönelik öneriler belirler ve bundan sonra süreci yaygın, sistemli bir plan çerçevesinde yürütür.

Eylem planında sırasıyla adımlar, bunların süreleri ve zamanları açık olarak belirtilir. Bu planda araştırmacı dışında birey ya da kurumlar da değerlendirilen bir uygulama varsa bu birey veya kurumlara nasıl bir katkıya göleceği belirtilmelidir.

Yeni eylem planı uygulamaya konulurken bu uygulamayı izleyecek ve değerlendirecek bir mekanizmayı da süreç dahi etmek gerekmektedir. İzleme sürecinde yeni uygulamanın ne derecede planla sadık kalınarak yapıldığına ve eski süreçle göre ne derecede etkili ve verimli olduğuna yönelik veriler toplanır. İzleme planı uygulayıcıya yeni uygulamanın beklenen ve beklenmeyen sonuçlarını gösterir.

6. Eylem Planını Uygulama ve İzleme

Geliştirilen plan çerçevesinde yeni uygulama ile kopulur. Bu süreçte planda sadık kalınması ancak uygulamada görülecek problemlerin çözümüne veya ortaya çıkabilecek durumlara değerlendirilme yönelik olarak gerekli değişiklikler yapılmalıdır.

Geliştirilen izleme planı çerçevesinde uygulama izlenir ve veriler toplanır. İzleme süreci araştırmacı veya uygulayıcının kendisi bazılar yaparak uygulama sürecinde dahi olan bireylerin, uygulayıcı izleme planı olan bireylerin veya kurum yöneticilerinin görüş ve değerlendirilme de ek veri kaynağı olarak başvurabilir.

Ek-8 devam: Eylem Araştırması Kitapçığı

7. Uygulamanın Analizi/Değerlendirmesi ve Yeni Eylem Planı Hazırlama

Uygulama sonuçları analiz edilir ve problemin ne derece çözüldüğüne yönelik değerlendirmeler yapılır. Bu değerlendirilmede, uygulamaya ortaya çıkan sorunlar, bu sorunların kaynakları, planın etkililiği, benzer problemler için çözümler ve aynı probleme yönelik olarak söylenecek yeni adımlar ele alınır.

Uygulama sonuçlarına göre problemin çözümüne yönelik yeni bir eylem planı oluşturulur ya da uygulamayı geliştirmek amacıyla bir sonraki aşama planlanır. Araştırma probleminde bağlı olarak bu aşama birkaç kez tekrar edilebilir ve aynı problem çerçevesinde çeşitli alternatif uygulamalar denenenebilir ve sonuçları değerlendirilebilir.

KAYNAKÇA

- Akay, N. (2003). Eylem araştırması: Eğitimsel uygulamaları iyileştirme ve değiştirmede kullanılacak bir yöntem. *Okul ve Uygulamada Eğitim Yönelimi*, 16, 474-489.
- Altrichter, H., Posch, P. & Somelich, B. (1985). *Teachers investigate their work* (London: Routledge).
- Cochran-Smith, M. & Lytle, S. (1999). The teacher research movement: a decade later. *Educational Researcher*, 28(7), 15-25.
- Calhoun, E. F. (2002). Action research for school improvement. *Educational Leadership*, 56(6), 13-24.
- Çeleni, B., Küçük, M., Gözeler, M. (2002). Hemen Önceki Öğretmen Eğitim Programlarındaki Araştırmalara Yönelik Değerlemesi. V. Ulusal Fen Bilimleri ve Matematik Eğitimi Kongresinde Sunulan Sözlü Bildiri, 15-18 Eylül, ODTÜ Kültür ve Kongre Merkezi, Ankara.
- Debit, D. P. (1998). Current debates in action research. *Systemic Practice and Action Research*, 2(5), 457-492.
- Duban, N. (2008). İktisatî bilim ve teknoloji dersinin sorgulamaya dayalı öğrenme yaklaşımına göre uygulanması: Bir eylem araştırması. *Yayımlanmamış doktora tezi*, Anadolu Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Eskişehir.

- Ekiz, D. (2009). Eğitimde araştırma yöntem ve metodolojisi. *İhtif: nitel ve eleştirel düşünme metodolojileri* Ankara: Anı Yayıncılık.
- Ferrance, E. (2007). Themes in Education. Action Research: LAB, A Program of the Education Alliance, Northeastland Islands Regional Educational Laboratory at Brown University.
- Goodough, K. (2003). Facilitating action research in the context of science education: reflections of a university researcher. *Educational Action Research*, 11(1), 40-63.
- Karasar, N. (1999). *Bilimsel araştırma yöntemleri* (5. Basım). Nobel Yayın Dağıtım, Ankara.
- Kotnick, C. & Beck, C. (2000). The Action Research Process as a Means of Helping Student Teachers Understand and Fulfill the Complex Role of the Teacher. *Educational Action Research*, 8(1), 119-136.
- Kuzcu, A. (2009). Öğretmen yetiştirme ve mesleki gelişimde eylem araştırması. *Uludağ Sosyal Araştırmalar Dergisi*, 2(6), 425-433.
- Lademan, N. G. & Nease, M. L. (1997). Action research: our actions may speak louder than our words. *School Science & Mathematics*, 97(8), 397-399.
- O'Brien, R. (2005). An Overview of the Methodological Approach of Action Research. (On-line). <http://www.sib.ni/mbn/paper/actnal.html>
- Price, J. N. (2001). Action research, pedagogy and change: the transformative potential of action research in pre-service teacher education. *Journal of Curriculum Studies*, 33(1), 43-74.
- Tricogias, G. (2001). Living the theoretical principles of critical ethnography in educational research. *Educational Action Research*, 9(1), 135-148.
- Uzunel, Y. (2006). Bası makale: özel eğitimden örnekleme eylem araştırması. *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Özel Eğitim Dergisi*, 6(2), 1-12.
- Vall, L. (2000). Connecting teacher development and school improvement: ironic consequences of a preservice action research course. *Teaching and Teacher Education*, 16(7), 715-730.
- Whitehead, J. (1988). Creating a living educational theory from questions of the kind, 'How do I improve my practice?'. *Cambridge Journal of Education*, 18(1), 41-52.
- Winter, R. (1998). Finding a voice-thinking with others: A conception of action research. *Educational Action Research*, 6(1), 53-68.
- Yıldırım, A. & Şimşek, H. (2006). *Sosyal bilimlerde nitel araştırma yöntemleri* (5. Baskı). Ankara: Seçkin Yayıncılık.

Ek-8 devam: Proje Tabanlı Öğrenme Yaklaşımı Kitapçığı



BÖLÜM 1

PROJE TABANLI ÖĞRENME TEMEL KAVRAMLAR

Öğrenme Modelleri

Öğrenme modelleri şunlardır:

- Proje Tabanlı Öğrenme (PÖÖ)
- İnceleme Öğrenme ve Proje Tabanlı Öğrenme arasındaki farklılıkların araştırılması.
- Proje Tabanlı Öğrenme ve Öğrenme ve Öğrenme arasındaki farklılıkların araştırılması.

Öğrenme

- Proje Tabanlı Öğrenme
- Proje Tabanlı Öğrenme (PÖÖ)
- Proje Tabanlı Öğrenme ve Öğrenme
- Proje Tabanlı Öğrenme ve Öğrenme (PÖÖ)
- Proje Tabanlı Öğrenme ve Öğrenme (PÖÖ)
- Proje Tabanlı Öğrenme ve Öğrenme (PÖÖ)
- Proje Tabanlı Öğrenme ve Öğrenme (PÖÖ)

Proje Nedir?

Proje, öğrencilerin bir sorunu çözmek için bir araya gelerek çalıştıkları bir öğrenme sürecidir. Öğrenciler bir sorunu çözmek için bir araya gelerek çalıştıkları bir öğrenme sürecidir. Öğrenciler bir sorunu çözmek için bir araya gelerek çalıştıkları bir öğrenme sürecidir.

Öğrencilerin öğrenme sürecinde aktif olarak katıldıkları bir öğrenme sürecidir. Öğrencilerin öğrenme sürecinde aktif olarak katıldıkları bir öğrenme sürecidir.



Proje Nedir? Proje, öğrencilerin bir sorunu çözmek için bir araya gelerek çalıştıkları bir öğrenme sürecidir. Öğrencilerin öğrenme sürecinde aktif olarak katıldıkları bir öğrenme sürecidir.

Öğrencilerin öğrenme sürecinde aktif olarak katıldıkları bir öğrenme sürecidir. Öğrencilerin öğrenme sürecinde aktif olarak katıldıkları bir öğrenme sürecidir.

Öğrencilerin öğrenme sürecinde aktif olarak katıldıkları bir öğrenme sürecidir. Öğrencilerin öğrenme sürecinde aktif olarak katıldıkları bir öğrenme sürecidir.

PROJE TABANLI ÖĞRENME

Proje Tabanlı Öğrenme Nedir?

Proje tabanlı öğrenme, öğrencilerin belirli bir sorunu çözmek için bir araya gelerek çalıştıkları bir öğrenme sürecidir. Öğrencilerin öğrenme sürecinde aktif olarak katıldıkları bir öğrenme sürecidir.

7. Sınıf

Öğrenme

Proje Tabanlı Öğrenme Nedir?

Proje tabanlı öğrenme, öğrencilerin belirli bir sorunu çözmek için bir araya gelerek çalıştıkları bir öğrenme sürecidir. Öğrencilerin öğrenme sürecinde aktif olarak katıldıkları bir öğrenme sürecidir.

7. Sınıf

Öğrenme

Proje Tabanlı Öğrenme Nedir?

Proje tabanlı öğrenme, öğrencilerin belirli bir sorunu çözmek için bir araya gelerek çalıştıkları bir öğrenme sürecidir. Öğrencilerin öğrenme sürecinde aktif olarak katıldıkları bir öğrenme sürecidir.

7. Sınıf

Öğrenme

Proje Tabanlı Öğrenme Nedir?

Proje tabanlı öğrenme, öğrencilerin belirli bir sorunu çözmek için bir araya gelerek çalıştıkları bir öğrenme sürecidir. Öğrencilerin öğrenme sürecinde aktif olarak katıldıkları bir öğrenme sürecidir.

7. Sınıf

Öğrenme

Proje Tabanlı Öğrenme ve Geleneksel Öğrenme Arasındaki Farklılıklar

Öğrenme Modelleri	Geleneksel Öğrenme	Proje Tabanlı Öğrenme
Öğrenme	Öğrenciler öğretmen tarafından verilen bilgiyi öğrenirler.	Öğrenciler bir sorunu çözmek için bir araya gelerek çalışırlar.
Öğrenme	Öğrenciler öğretmen tarafından verilen bilgiyi öğrenirler.	Öğrenciler bir sorunu çözmek için bir araya gelerek çalışırlar.
Öğrenme	Öğrenciler öğretmen tarafından verilen bilgiyi öğrenirler.	Öğrenciler bir sorunu çözmek için bir araya gelerek çalışırlar.
Öğrenme	Öğrenciler öğretmen tarafından verilen bilgiyi öğrenirler.	Öğrenciler bir sorunu çözmek için bir araya gelerek çalışırlar.
Öğrenme	Öğrenciler öğretmen tarafından verilen bilgiyi öğrenirler.	Öğrenciler bir sorunu çözmek için bir araya gelerek çalışırlar.
Öğrenme	Öğrenciler öğretmen tarafından verilen bilgiyi öğrenirler.	Öğrenciler bir sorunu çözmek için bir araya gelerek çalışırlar.
Öğrenme	Öğrenciler öğretmen tarafından verilen bilgiyi öğrenirler.	Öğrenciler bir sorunu çözmek için bir araya gelerek çalışırlar.
Öğrenme	Öğrenciler öğretmen tarafından verilen bilgiyi öğrenirler.	Öğrenciler bir sorunu çözmek için bir araya gelerek çalışırlar.
Öğrenme	Öğrenciler öğretmen tarafından verilen bilgiyi öğrenirler.	Öğrenciler bir sorunu çözmek için bir araya gelerek çalışırlar.
Öğrenme	Öğrenciler öğretmen tarafından verilen bilgiyi öğrenirler.	Öğrenciler bir sorunu çözmek için bir araya gelerek çalışırlar.

Proje Tabanlı Öğrenme Nedir?

Proje tabanlı öğrenme, öğrencilerin belirli bir sorunu çözmek için bir araya gelerek çalıştıkları bir öğrenme sürecidir. Öğrencilerin öğrenme sürecinde aktif olarak katıldıkları bir öğrenme sürecidir.

7. Sınıf

Öğrenme

Ek-8 devam: Proje Tabanlı Öğrenme Kitapçığı

Ek-3
PROJE ÖRNEĞİNE İZ BÖLÜMÜ FORMU

Proje Adı: _____
Proje Başlangıcı: _____

Özellikler (örneğin):

1- Genel özellikler:

1. _____
2. _____
3. _____
4. _____
Diğer: _____

2) Her bir bölüme izlenimler:

1. _____
2. _____
3. _____
4. _____
Diğer: _____

Özellikler her bir izlenim için (y) tablosu

Özellik	İzlenim
Proje Başlangıcı	
Proje Kapsamı	
Proje Amaçları	
Proje İçeriği	
Diğer:	
1. _____	
2. _____	
3. _____	
4. _____	

Kaynak: Ç.Ö.Ö. (2015)

Ek-4
PROJE PLANLAMA AŞIRINDA YARARLANILAN KAYITLAR

İzlenim notları:

1. _____
2. _____
3. _____
4. _____

Kaydedilen/Değerlendirilen izlenim:

1. _____
2. _____
3. _____
4. _____

İzlenim notları:

1. _____
2. _____
3. _____
4. _____

Kaydedilen ve değerlendirilen izlenimlerin değerlendirilmesi için değerlendirilen izlenim notları:

1. _____
2. _____
3. _____
4. _____

İzlenim notları her bir izlenim için (y) tablosu:

1. _____
2. _____
3. _____
4. _____

1. _____
2. _____
3. _____
4. _____

İzlenim notları her bir izlenim için (y) tablosu:

1. _____
2. _____
3. _____
4. _____

İzlenim notları:

1. _____
2. _____
3. _____
4. _____

İzlenim notları her bir izlenim için (y) tablosu:

1. _____
2. _____
3. _____
4. _____

Kaynak: Ç.Ö.Ö. (2015)

Ek-5
PROJE DEĞERLENDİRME HAT TALEP GRUP RAPORU

Proje Adı: _____
Proje Başlangıcı: _____
Proje Kapsamı: _____

1) Bu proje grubunun amacı nedir?

2) Bu proje grubunun hedefleri nedir?

3) Bu proje grubunun içeriği nedir?

4) Bu proje grubunun değerlendirilmesi için hangi ölçütler kullanılmalıdır?

5) Bu proje grubunun değerlendirilmesi için hangi yöntemler kullanılmalıdır?

6) Bu proje grubunun değerlendirilmesi için hangi araçlar kullanılmalıdır?

7) Bu proje grubunun değerlendirilmesi için hangi kaynaklar kullanılmalıdır?

8) Bu proje grubunun değerlendirilmesi için hangi riskler kullanılmalıdır?

9) Bu proje grubunun değerlendirilmesi için hangi sonuçlar kullanılmalıdır?

10) Bu proje grubunun değerlendirilmesi için hangi öneriler kullanılmalıdır?

Kaynak: Ç.Ö.Ö. (2015)

Ek-6
GRUP ÖZ DEĞERLENDİRME FORMU

Proje Adı: _____
Proje Başlangıcı: _____
Proje Kapsamı: _____

Değerlendirme Kriterleri:

Kriter	Değerlendirme		
	1 (1)	2 (2)	3 (3)
1. İçeriklerin kalitesi			
2. İçeriklerin güncelliği			
3. İçeriklerin anlaşılabilirliği			
4. İçeriklerin ilgi çekiciliği			
5. İçeriklerin uygulanabilirliği			
6. İçeriklerin güncelliği			
7. İçeriklerin anlaşılabilirliği			
8. İçeriklerin ilgi çekiciliği			
9. İçeriklerin uygulanabilirliği			
10. İçeriklerin güncelliği			
11. İçeriklerin anlaşılabilirliği			
12. İçeriklerin ilgi çekiciliği			
13. İçeriklerin uygulanabilirliği			
14. İçeriklerin güncelliği			
15. İçeriklerin anlaşılabilirliği			
16. İçeriklerin ilgi çekiciliği			
17. İçeriklerin uygulanabilirliği			
18. İçeriklerin güncelliği			
19. İçeriklerin anlaşılabilirliği			
20. İçeriklerin ilgi çekiciliği			

Kaynak: Ç.Ö.Ö. (2015)

Ek-7
GRUP ÇALIŞIMININ DEĞERLENDİRME FORMU

Proje Adı: _____
Proje Başlangıcı: _____
Proje Kapsamı: _____

Değerlendirme Kriterleri:

Kriter	Değerlendirme				
	1 (1)	2 (2)	3 (3)	4 (4)	5 (5)
1. Grup üyelerinin katılımı					
2. Grup üyelerinin işbirliği					
3. Grup üyelerinin iletişim					
4. Grup üyelerinin zaman yönetimi					
5. Grup üyelerinin karar alma					
6. Grup üyelerinin problem çözme					
7. Grup üyelerinin yaratıcılık					
8. Grup üyelerinin dayanışma					
9. Grup üyelerinin sorumluluk					
10. Grup üyelerinin işbirliği					
11. Grup üyelerinin iletişim					
12. Grup üyelerinin zaman yönetimi					
13. Grup üyelerinin karar alma					
14. Grup üyelerinin problem çözme					
15. Grup üyelerinin yaratıcılık					
16. Grup üyelerinin dayanışma					
17. Grup üyelerinin sorumluluk					
18. Grup üyelerinin işbirliği					
19. Grup üyelerinin iletişim					
20. Grup üyelerinin zaman yönetimi					

Kaynak: Ç.Ö.Ö. (2015)

Ek-8
PROJE DEĞERLENDİRME FORMU 1

Özellik	Kabul edilmiş	Değerli	İzlenim	Değerli	Değerli
1. İçeriklerin kalitesi					
2. İçeriklerin güncelliği					
3. İçeriklerin anlaşılabilirliği					
4. İçeriklerin ilgi çekiciliği					
5. İçeriklerin uygulanabilirliği					
6. İçeriklerin güncelliği					
7. İçeriklerin anlaşılabilirliği					
8. İçeriklerin ilgi çekiciliği					
9. İçeriklerin uygulanabilirliği					
10. İçeriklerin güncelliği					
11. İçeriklerin anlaşılabilirliği					
12. İçeriklerin ilgi çekiciliği					
13. İçeriklerin uygulanabilirliği					
14. İçeriklerin güncelliği					
15. İçeriklerin anlaşılabilirliği					
16. İçeriklerin ilgi çekiciliği					
17. İçeriklerin uygulanabilirliği					
18. İçeriklerin güncelliği					
19. İçeriklerin anlaşılabilirliği					
20. İçeriklerin ilgi çekiciliği					

Kaynak: Ç.Ö.Ö. (2015)

Ek-9
PROJE DEĞERLENDİRME FORMU 2

Kriter	Değerlendirme	
	1 (1)	2 (2)
1. İçeriklerin kalitesi		
2. İçeriklerin güncelliği		
3. İçeriklerin anlaşılabilirliği		
4. İçeriklerin ilgi çekiciliği		
5. İçeriklerin uygulanabilirliği		
6. İçeriklerin güncelliği		
7. İçeriklerin anlaşılabilirliği		
8. İçeriklerin ilgi çekiciliği		
9. İçeriklerin uygulanabilirliği		
10. İçeriklerin güncelliği		
11. İçeriklerin anlaşılabilirliği		
12. İçeriklerin ilgi çekiciliği		
13. İçeriklerin uygulanabilirliği		
14. İçeriklerin güncelliği		
15. İçeriklerin anlaşılabilirliği		
16. İçeriklerin ilgi çekiciliği		
17. İçeriklerin uygulanabilirliği		
18. İçeriklerin güncelliği		
19. İçeriklerin anlaşılabilirliği		
20. İçeriklerin ilgi çekiciliği		

Kaynak: Ç.Ö.Ö. (2015)

Ek-10
PROJE ÖRNEĞİ

Proje Adı: _____
Proje Başlangıcı: _____
Proje Kapsamı: _____

Değerlendirme Kriterleri:

Kriter	Değerlendirme				
	1 (1)	2 (2)	3 (3)	4 (4)	5 (5)
1. Grup üyelerinin katılımı					
2. Grup üyelerinin işbirliği					
3. Grup üyelerinin iletişim					
4. Grup üyelerinin zaman yönetimi					
5. Grup üyelerinin karar alma					
6. Grup üyelerinin problem çözme					
7. Grup üyelerinin yaratıcılık					
8. Grup üyelerinin dayanışma					
9. Grup üyelerinin sorumluluk					
10. Grup üyelerinin işbirliği					
11. Grup üyelerinin iletişim					
12. Grup üyelerinin zaman yönetimi					
13. Grup üyelerinin karar alma					
14. Grup üyelerinin problem çözme					
15. Grup üyelerinin yaratıcılık					
16. Grup üyelerinin dayanışma					
17. Grup üyelerinin sorumluluk					
18. Grup üyelerinin işbirliği					
19. Grup üyelerinin iletişim					
20. Grup üyelerinin zaman yönetimi					

Kaynak: Ç.Ö.Ö. (2015)

Ek-8 devam: Proje Tabanlı Öğrenme Kitapçığı

davet etiketleri bir topları sırasında gerçekleştirilebilir. Gerçekleştirilecek sunumda powerpoint gösterimi hazırlanarak yazılan hikâye sunuyu izleyenlere özetlenip ayrıca grup tarafından yazılan hikâye kitap haline getirilip çoğaltılarak sunumu izleyenlere dağıtılabilir.

İ-Değerlendirme

Performans değerlendirme ölçeklerinin öğrenciler ve öğretmenler tarafından doldurulması

Örnek

Örnekteki bu projede grup değerlendirme ve ekran değerlendirme formlarından ve öğretmen tarafından hazırlanan rubriklerden de yararlanılabilir. Değerlendirme aşaması için ekler bölümünde verilen Ek-5-6 ve 7 öğrenciler tarafından, Ek-8-9-10 ise öğretmen tarafından uygulanabilir.

39

KAYNAKÇA

- Bidwell, S. E. (2000). *Project-based learning for cosmetology students*. Career education ERIC Document Reproduction Service No. ED448282.
- Blumenfeld, P. C., Soloway, E., Marx, R. W., Krajcik, J. S., Guzdal, M., and Palincsar, A. (1991). Motivating project-based learning: sustaining the doing, supporting the learning. *Educational Psychologist*, 26(3&4), 369-398.
- Burr, S. N. (2001). Collaboration, Reflection And Self-Assessment To Promote Curricula Change In Early Child Education. South Carolina University, Unpublished Doctorate Tesis. Spartanburg, UMI Number: 3020927.
- Chard, S. (2006). Sylvia Chard on Project Learning. <http://www.edutopia.org>.
- Çıbık, A.S. (2006). Proje Tabanlı Öğrenme Yaklaşımının Fen Bilgisi Desinde Öğrencilerin Mantıksal Düşünme Becerilerine Ve Tutumlarına Etkisi. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Adana Çukurova Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- Çiftçi, S. (2006). Sosyal Bilimler Öğretiminde Proje Tabanlı Öğrenmenin Öğrencilerin Akademik Risk Alma Düzeylerine, Problem Çözme Becerilerine, Erişlerine Kalıcılığa Ve Tutumlarına Etkisi. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Konya: Selçuk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- Dede, Y. ve Yanan, S. (2003). Fen ve matematik eğitiminde proje çalışmalarının varı önemi ve değerlendirilmesi. G.Ü. Gazi Eğitim Fakültesi Dergisi, 23, (1), 117-132.
- Demirhan, C. (2002). Program Geliştirmede Proje Tabanlı Öğrenme Yaklaşımı. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Ankara: Hacettepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- Katz, L. (1994). *The Project Approach*. ERIC digest, Urbana, IL: ERIC Clearing house on Elementary and Early Childhood Education, ERIC Document Reproduction Service No. ED: 368509.
- Korkmaz, H., ve Kaptan, F. (2001). Fen eğitiminde proje tabanlı öğrenme yaklaşımı. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 20, 193-200.
- MEB (2010). İlkokul Türkçe 4 Öğretmen Kılavuz Kitabı.
- Niesz, T. M. (2003). *The Project Approach To Learning: How The Project Approach Provides Opportunities For Authentic Learning*. Pacific Lutheran University UMI Number: 1416348.
- Sünbül, A. M. (2007). *Öğretim ilke ve yöntemleri*, Konya: Çizgi Kitabevi Yayınları.
- Williams, D. A. (1998). *Documenting Children's Learning: Assessment And Evaluation in The Project Approach*. Alberta University, Edmonton/ Alberta.

40

Ek-9: Araştırmacı Günlüğü Örneği

20.11.2013/Çarşamba

Bugün öğretmenin Türkçe dersine ilişkin gözlemlerimin ilk günü. Derste Nasrettin Hoca'nın Size Müjdem Var isimli fıkrası işlenecek. Ders, MEB tarafından gönderilen ders kitabından değil öğretmenin kendisinin belirlediği bir kaynaktan işleniyor.

Sınıf oldukça gürültülü. Derste sürekli bir gürültü hali var. Bir okuma yapılmadığı sürece tam bir sessizlik hali yok. Bütün öğrenciler fikirlerini rahatça söyleyebiliyorlar. Ancak geçerli bazı sınıf kuralları var. Bütün sınıf hazır olmadan ders başlamadı. Öğrenciler dersin başında konudan haberdar edildi. İşlenen okuma parçasının 3 ana bölüm halinde işleneceği öğretmen tarafından öğrencilere bildirildi:

1. okuma
2. anlatım
3. soruların cevaplandırılması (metni çözümleyelim)

Okuma etkinliği sırasında yanlış okuyan öğrenciler uyarıldı. Ancak doğru davranış öğretmen tarafından aynen gösterilmeden öğrencinin kendisinin bulması istendi. Başarılı olan öğrenciler alkış ile ödüllendirildi. Niçin başarılı oldukları ve ödüllendirildikleri yani gösterdikleri doğru davranışlar öğretmen tarafından belirtildi.

Okuma etkinliğinden sonra sınıftan rastgele öğrenciler seçilerek drama yapmaları istendi. Öğrenciler oldukça heyecanlı davranışlar gösterdiler. Ancak öğretmen tarafından belirlenen gruplar hazır oluncaya kadar sınıfta bir boşluk oluştu ve bu durum bir gürültüye yol açtı. Öğrencilerin rol yapmaları sırasında öğretmen tarafından bazı uyarılar ve müdahaleler geldi. Oluşturulan gruplar sadece kızlar ve sadece erkeklerden oluştuğu için sınıfta bir kız-erkek yarışına sebep oldu. Sonraki rol yapma da öğretmen tarafından belirlenen ve sınıfın başarılı öğrencilerinden oluşan öğrenci grupları tarafından gerçekleştirildi ve diğer öğrencilere örnek olarak gösterildi. Dersin işlenmesi sırasında öğretmen tarafından sınıf kuralları sık sık hatırlatıldı.

Öğretmen bütün öğrencilere söz hakkı vermeye çalıştı. Ancak tahta hiç kullanılmadı. Öğrencilerin ilgili soruları çözmeleri için yeterli zaman verildi. Ancak bu sırada öğrenciler tarafından merak edilen sorular da tartışılarak cevaplandırıldı. Dersin son 5 dakikasında genel değerlendirme ve uyarılar yapıldı.

Ek-10: Öğretmen Günlüğü Örneği

Sevgili Günlük,

13.03.2014

Bu gün proje tabanlı öğrenme hakkında öğrencilerime bilgi vermeye başladım. Öğrencilerimdeki merak ve öğrenme isteğini hissettim. Bunun için öğrencilere günlük tutmaları için bir defter verildi. Nasıl günlük tutulacağı hakkında bilgi verilip, örnek bir günlük okundu.

Konu hakkında(proje ve PTÖ) bilgisi olan var mı? sorusuna kalkan parmakları görünce çok sevindim. Alp gerçekten konuya hakimdi. Pelinsu ve birkaç arkadaşı konu hakkında verdikleri bilgiler çok hoş ve gurur vericiydi.

Proje ve proje tabanlı öğrenme hakkında yaptıkları araştırmaları anlatmaları gerçekten beni gururlandırdı. Vermeye çalıştığım bilgiler öğrenciler tarafından anlaşılması ve anında proje konuları üretmeleri beni çok mutlu etti. Bazı öğrencilerimdeki(Osman ve Serhat) ilgi ayrıca mutlu etti. Galiba öğrencilerim biraz yardımla PTÖ başarabilirler diye düşündüm. Endişe ve korkularım dağıldı.

Hele konular hakkındaki düşünceleri beni ayrıca mutlu etti. Öyle konu adları verdiler ki şaşırdım. Binlerce yıldır insanlığın araştırdığı konuları söylediklerinde uyarıda bulundum. Sınıf ortamında yapabileceklerimizi söylemelerini istedim. İçimden de merak ettikleri konuları onların 10 yaşındaki çocuklar değil de sanki araştırma görevlileri diye geçirip gururlandım.

Bunlardan aklımda kalanların bazıları şunlar:

Dünyanın katmanlarını araştırma.

Gökyüzü neden mavi?

İnsanlara faydalı olan öğrenme sistemleri.

Sınıfta bir robot üretme.

Balıklar suda nasıl yaşarlar?

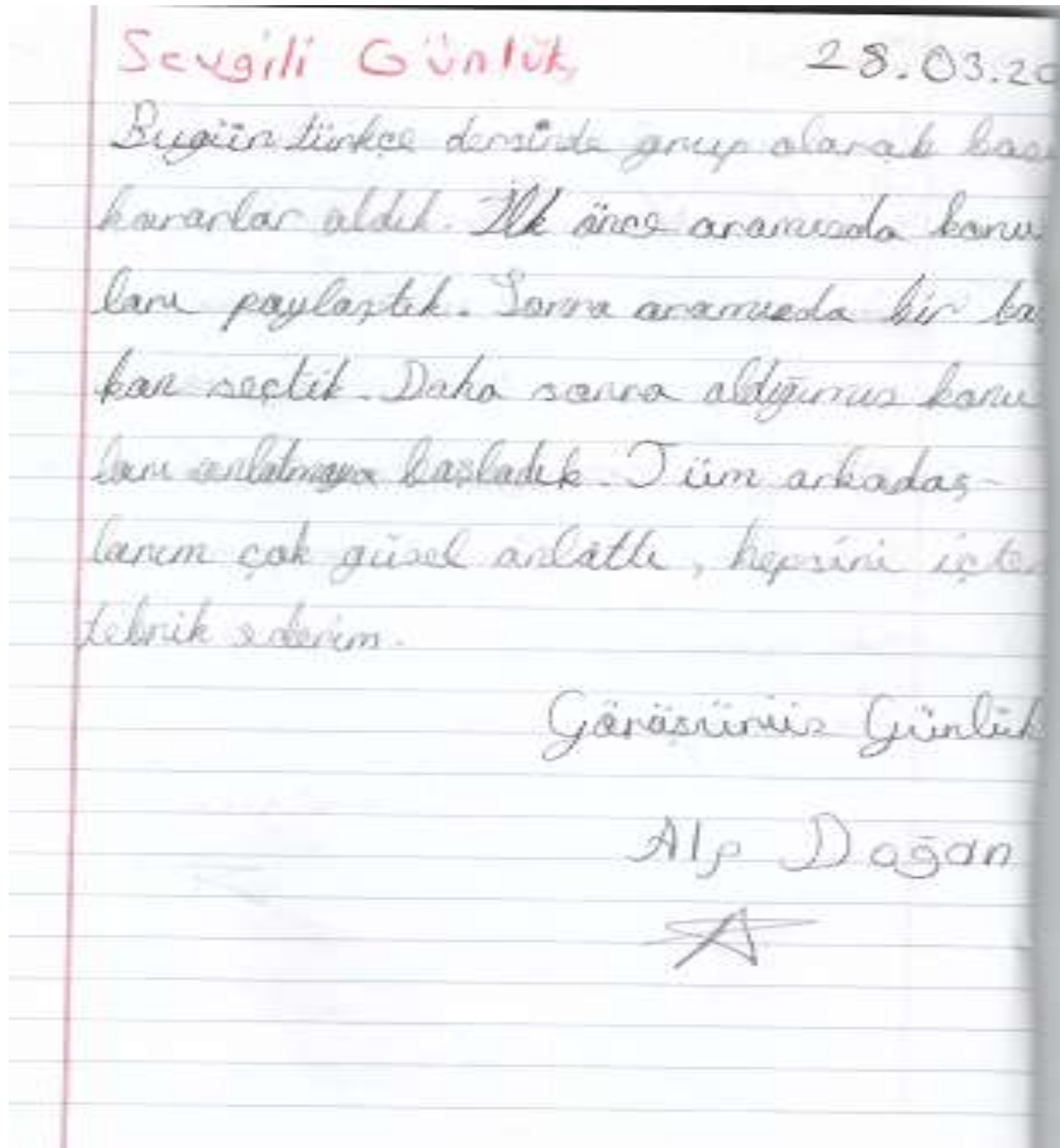
Gezegenler de yaşam var mı?

Ünlü bilim adamların hayatlarını araştıralım.

.....

Uyarımdan sonra bazı öğrenciler sınıfta yapılacak konular söylediler. Fakat zil çaldı. Sonra devam edeceğimizi, biraz daha araştırma yapmalarını istedim. Neler bulacakları konusunda çok meraklandım. Sabırsızlıkla o günü bekliyorum....

Ek-11: Öğrenci Günlüğü Örneği



Ek-12: Öğrenci Yazılı Metin Örneği

O gün, çok mutluydum. Çünkü en sevdiğim arkadaşım olan Ali, birde bir gün kılacaktı. Yani bir gün boyunca en iyi arkadaşımın eğlenip oynayacak, ardından sonra da beraber yatağa girip uyuyacaktık. Hem de gece yatmadan tost yiyecektik.

Oan çok heyecanlıydım. Anneme arkadaşım Ali ne zaman geldi diye sordum. Annem de birazdan gelir dedi. Zaten hep böyleydi. Oan pil çaktı. Hem de kapıyı yavaşça açıp "kimi o?" dedim. Ali de benim dedi. Kapıyı açtım. Ali yi içeri aldım. O gün tamamen oyun oynadık.

Yatmadan önce tostlarımızı yedik ve yattık. Alike'de kalma sırası ben de idi.

Ulas Berdaa Elwan

Ek-13: Yaka Kartları



Ek-14: Proje Tabanlı Öğrenmeye Yönelik Tutum Ölçeği

Sevgili Öğrenci,

Bu ölçek sizin proje tabanlı öğrenmeye yönelik duygu ve düşüncelerinizi belirlemek amacıyla geliştirilmiştir. Burada belirteceğiniz görüşler yalnızca araştırma amacıyla kullanılacaktır. Bu araştırmanın bilimsel bir nitelik taşıması için gerçek düşüncelerinizi belirtmeniz özel bir önem taşımaktadır. Sizden istenen hiçbir maddeyi boş bırakmamanız ve her biri için tek bir yanıt vermenizdir.

Maddeleri yanıtlarken sizden şöyle bir yol izlemeniz istenmektedir:

1. Lütfen her maddeyi dikkatlice okuyunuz.
2. Okuduğunuz maddenin size ne kadar uygun olduğunu ya da olmadığını karşılaştırınız.
3. Yanıtlarınızı şu seçeneklerden birini işaretleyerek belirtiniz:

				
Kesinlikle Katılıyorum	Katılıyorum	Kararsızım	Katılmıyorum	Kesinlikle Katılmıyorum





















Bilimsel bir çalışmaya yaptığınız katkılardan dolayı teşekkür ederim.











Arş. Gör. Eylem YALÇIN İNCİK

KİŞİSEL BİLGİLER:

Cinsiyetiniz : Kız () Erkek ()

Yaşınız : (Lütfen boşluğa yazınız)

İfade No	İFADELER	Kesinlikle Katılıyorum	Katılıyorum	Kararsızım	Katılmıyorum	Kesinlikle Katılmıyorum
1	Öğretmenimin proje çalışması yaptırmasını dört gözle beklerim.					
2	Yeni bir projeye başlama fikri beni heyecanlandırır.					
3	Proje çalışmaları yapmanın, planlı çalışma becerilerimi geliştirdiğine inanıyorum.					
4	Proje çalışmaları yapmanın, sorumluluk duygumu arttırdığımı düşünüyorum.					

5	Proje çalışmaları yapmak gündelik hayatı anlamamı kolaylaştırıyor.					
6	Proje çalışmalarının, araştırma yapmanın eğlenceli bir yolu olduğunu düşünüyorum.					
7	Projemin sonunda ne çıkacağını merakla beklerim.					
8	Proje çalışmaları sayesinde yeni fikirleri deneme fırsatı yakalarım.					
9	Proje çalışmaları yapmak kendime olan güvenimi azaltır.					
10	İnternette hazır proje alıp sunmak işime gelir.					
11	Proje çalışmalarıyla geçirdiğim zamana üzülürüm.					
12	Hazırladığım projeyi sunmak için can atarım.					
13	Başka grupların hazırladığı projeleri zevkle dinlerim.					
14	Proje çalışmaları, bilime olan merakımı geliştirir.					
15	Proje çalışmalarında işler yolunda gitmediğinde hemen vazgeçerim.					

Ek-15: Öğretmen Görüşme Bilgilendirme ve Yazılı İzin Formu

Bu formun hazırlanma amacı sizi gerçekleştirilecek araştırma hakkında bilgilendirmek ve buna bağlı olarak sizden yazılı izin almaktır. Öncelikle araştırmanın sınıfınızda yapılmasına ilişkin sözlü olarak verdiğiniz izine dayanarak Mersin Milli Eğitim Müdürlüğü'nden araştırma yapmak için resmi izin yazısı almış bulunmaktayım. Öncelikle yapacağım araştırmaya gösterdiğiniz ilgi için size teşekkür ederim.

Ben, Mersin Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü Eğitim Bilimleri Anabilim Dalı Eğitim Programları ve Öğretimi Doktora Programı öğrencisiyim ve aynı zamanda Eğitim Bilimleri Enstitüsünde araştırma görevlisi olarak çalışmaktayım. İlkokul Öğretmen ve Öğrencilerinin Proje Tabanlı Öğrenmeye İlişkin Sorunlarını Çözmede Eylem Araştırması: 4. Sınıf Türkçe Dersi Kapsamında Bir Çalışma başlıklı doktora tez çalışması yapmayı planlıyorum. Bu çalışma kapsamında sizinle ve öğrencilerinizle görüşmeler yapmayı, sınıfınızda ayrıntılı gözlem kayıtları ve notlar tutmayı düşünüyorum. Yapmayı planladığım görüşmeleri ses kayıt cihazıyla, ayrıntılı gözlemleri de video kamerayla kayıt etmeyi planlıyorum. Araştırmanın herhangi bir bölümünde kayıtları dinleme ve gözden geçirme hakkınız vardır. Kimi zaman siz uygun gördüğünüzde ben kayıtları dinlemenizi ve gözden geçirmenizi isteyebilirim. Araştırma sonunda elde edilen bilgiler yalnızca bilimsel amaçlı kullanılacaktır. Sizin ve öğrencilerinizin gerçek isimleri araştırma raporunda belirtilmeyecek, bunun yerine takma isimler ya da kodlamalar kullanılacaktır. Ancak, ses kayıt cihazından ve video kayıtlarından isimlerinizi silmek olanaksızdır. Bu araştırmada elde edilecek bilgileri benden başka araştırmayı yöneten öğretim üyelerinden, tez danışmanı Doç. Dr. Özler ÇAKIR, tez izleme jürisi üyeleri Prof. Dr. Tuğba YANPAR YELKEN, Yrd. Doç Dr. Çiğdem KILIÇ ve ileride tez izleme ve tez bitirme sınavlarına katılabilecek öğretim üyeleri göreceklerdir. Bu formu okuduğunuz ve bana zaman ayırdığınız için tekrar teşekkür ederim. Araştırma sürecine ilişkin sormak istediğiniz soru ya da sorularınız varsa her zaman yanıltmaya hazırım. Saygılarımla.

Arş. Gör. Eylem YALÇIN İNCİK

Mersin Üniversitesi

Eğitim Fakültesi

Eğitim Programları ve Öğretimi ABD

E-posta: eylemencik@mersin.edu.tr

Yukarıdaki açıklamaları okudum ve anladım. Araştırmaya gönüllü olarak katıldığımı aşağıdaki imzama kabul ettiğimi bildiririm.

Ek-16: Uygulama Öncesi Öğretmenle Yapılan Yarı-Yapılandırılmış Görüşme Soruları

.... /...../ 2013 tarihinde, saat İlköğretim Dördüncü Sınıf Türkçe Dersinde Proje Tabanlı Öğrenme Uygulamalarına ilişkin görüşme yapmak üzere Mezitli Muhittin Develi İlkokulu'nda bulunmaktayım.

Sayın..... sizinle proje tabanlı öğrenme konusunda yaptığınız uygulamalara ilişkin görüşme yapmak istiyorum. Daha önce bilgilendirme formunu okudunuz ve araştırmaya gönüllü olarak katıldığınızı yazılı olarak belirttiniz. Yapacağımız görüşmenin kaydedilmesini onaylıyor musunuz?

.....

Teşekkür ederim. Kendinizi hazır hissediyorsanız görüşme sorularına geçmek istiyorum.

1. Sınıfınızda hangi öğrenme yaklaşımlarını kullanıyorsunuz? Örneklerle açıklar mısınız?
2. Derslerinizde proje tabanlı öğrenme uyguluyor musunuz?
3. En çok hangi dersinizde PTÖ uyguluyorsunuz?
4. Herhangi bir dersinize ilişkin örnek bir PTÖ uygulama süreci anlatır mısınız?
5. PTÖ'nin sınıfınızda öğrenme ve öğretme sürecine etkileri nelerdir?
6. PTÖ'nin öğrencilerinizin öğrenmelerine katkısı var mıdır? Olumlu ve olumsuz yönleri nelerdir?
7. PTÖ uygulamaları sırasında karşılaştığınız güçlükler var mı?
8. Güçlüklerle karşılaşıyorsanız bunların üstesinden gelmek için neler yapıyorsunuz?

Teşekkürler. Bu görüşmenin dökümünü yaptıktan sonra belki yine sizinle görüşme yapmamız gerekebilir. Eğer gerekli olursa yeniden görüşme yapabilir miyiz?

Ek-17: Öğretmen Eğitimi Sonrası Öğretmenle Yapılan Yarı-Yapılandırılmış Görüşme Soruları

..... /...../ 2014 tarihinde, saat İlköğretim Dördüncü Sınıf Türkçe Dersinde Proje Tabanlı Öğrenme Uygulamaları ve Eylem araştırmasına ilişkin görüşme yapmak üzere Mezitli Muhittin Develi İlkokulu'nda bulunmaktayım.

Sayın..... sizinle eylem araştırmasının öğretmenlerin mesleki gelişimindeki rolü hakkındaki görüşlerinize ilişkin görüşme yapmak istiyorum. Yapacağımız görüşmenin kaydedilmesini onaylıyor musunuz?

.....

Teşekkür ederim. Kendinizi hazır hissediyorsanız görüşme sorularına geçmek istiyorum.

1-Eylem araştırmasının bir öğretmenin mesleki gelişimindeki yerine ilişkin düşünceleriniz nelerdir?

2- Eylem araştırmasının bir öğretmenin mesleki gelişiminde nasıl bir etkisi vardır?

Ek-18: Uygulama Sonrası Öğretmenle Yapılan Yarı-Yapılandırılmış Görüşme Soruları

..... /..... / 2014 tarihinde, saat İlköğretim Dördüncü Sınıf Türkçe Dersinde Proje Tabanlı Öğrenme Uygulamaları ve Eylem araştırmasına ilişkin görüşme yapmak üzere Mezitli Muhittin Develi İlkokulu'nda bulunmaktayım.

Sayın..... sizinle proje tabanlı öğrenme konusunda yaptığınız uygulamalara ilişkin görüşme yapmak istiyorum. Daha önce bilgilendirme formunu okudunuz ve araştırmaya gönüllü olarak katıldığınızı yazılı olarak belirttiniz. Yapacağımız görüşmenin kaydedilmesini onaylıyor musunuz?

.....

Teşekkür ederim. Kendinizi hazır hissediyorsanız görüşme sorularına geçmek istiyorum.

1. Proje tabanlı öğrenme uygulamasını niçin ve..... konusunda yapmak istediniz?
2. Türkçe dersinde gerçekleştirdiğiniz bu PTÖ uygulamasını diğer derslerinizde yaptığınız uygulamalarla karşılaştırdığınızda gördüğünüz temel farklar nelerdir?
3. Gerçekleştirdiğiniz PTÖ uygulaması sürecinde sınıfınızdaki etkileşimi nasıl değerlendiriyorsunuz?
4. Gerçekleştirdiğiniz PTÖ uygulamasında hangi sorunlarla karşılatınız?
5. Karşılaştığınız sorunların temel kaynakları nelerdir?
6. Karşılaştığınız bu sorunları çözümlenmede eylem araştırmasının nasıl bir rolü oldu?
7. Gerçekleştirdiğiniz PTÖ uygulamasının sınıfınızda öğrenme ve öğretme sürecine etkileri nelerdir?
8. PTÖ uygulamaları sırasında gerçekleştirdiğiniz eylem araştırması yönteminin öğrenme ve öğretme sürecine etkileri nelerdir?
9. Gerçekleştirdiğiniz PTÖ uygulamasının öğrencilerinizin öğrenmelerine katkısı oldu mu? Olumlu ve olumsuz yönleri nelerdir?
10. Gerçekleştirdiğiniz PTÖ uygulamasıyla öğrencilerde hangi becerilerin geliştiğini gözlemlediniz?
11. Bir sınıf öğretmeni olarak gerçekleştirdiğiniz PTÖ uygulaması mesleki bakımdan size neler kazandırdı?
12. PTÖ uygulamaları sırasında gerçekleştirdiğiniz eylem araştırması yöntemi mesleki bakımdan size neler kazandırdı?
13. Uygulamalarınız öncesinde size PTÖ ve eylem araştırmasına yönelik bir eğitim verildi. Bu eğitimlerden PTÖ'ye yönelik olanı almış ancak eylem araştırmasına yönelik olanı almamış olsaydınız ve gerçekleştirdiğiniz bütün bu uygulamaları yine yapmış olsaydınız ne gibi farklar olurdu?
14. PTÖ uygulamaları süresince öğrencilerde gözlemlediğiniz farklılıklar nelerdir (bilgi, beceri, duyuşsal)?
15. PTÖ'nin Türkçe dersinde uygulanmasına yönelik genel görüşleriniz nelerdir

Teşekkürler. Bu görüşmenin dökümünü yaptıktan sonra belki yine sizinle görüşme yapmamız gerekebilir. Eğer gerekli olursa yeniden görüşme yapabilir miyiz?

Ek-19: Öğrenci Görüşme Onay Formu

Merhaba,

Öncelikle yapacağım bu çalışmaya gösterdiğin ilgi ve bana ayırdığın zaman için teşekkür ederim. Bu form, araştırmanın amacını ve senin bir katılımcı olarak haklarını tanımlamayı amaçlamaktadır. Bu araştırmanın amacı, “İlköğretim 4. ve 5. Sınıf Fen ve Teknoloji Dersi Öğretim Programının Öğrencilerde Sorgulamaya Dayalı Öğrenme Yoluyla Elde Edilen Becerileri Geliştirme Düzeyine Etkileri” adlı doktora tez çalışması için belirlenen hedef öğrencilerin Fen ve Teknoloji dersine yönelik görüşlerini almaktır.

Araştırmama gönüllü olarak katılımının ve dile getireceğin görüşlerinin, bu çalışmaya ışık tutacağına inanıyorum. Araştırmamın geçerlik ve güvenilirliğini sağlamak, ayrıca görüşme sırasında ortaya çıkabilecek olası kesintileri önleyebilmek amacıyla görüşmemizin ses kaydını almak istiyorum. Kayda alınacak bu görüşme, yalnızca bilimsel bir veri olarak bu araştırma için kullanılacak ve bunun dışında hiçbir amaçla kullanılmayacaktır. Senin isteğin doğrultusunda ses kayıtları, veriler yazıldıktan sonra silinebilecek ya da sana teslim edilecektir. İzin olmadığı takdirde, ismin bu araştırmada kullanılmayacak, yerine takma bir isim kullanılabilir. İstedikçe görüşmeyi kesebilir ve çalışmadan ayrılabilirsin. Bu durumda yaptığımız kayıtları ve yazılan raporları sana teslim edeceğim.

Bu sözleşmeyi okuyup, bu araştırmaya gönüllü olarak katıldığını ve araştırma kapsamında benim sana verdiğim güvenceye ilişkin olarak bu formu imzalamanı rica ediyorum. Araştırmama katıldığını ve bu sözleşmeyi okuyarak imzaladığını için teşekkür ederim.

Ek-20: Uygulama Öncesi Öğrencilerle Yapılan Yarı- Yapılandırılmış Görüşme Soruları

..... /...../ 2014 tarihinde, saat İlköğretim Dördüncü Sınıf Türkçe Dersinde Proje Tabanlı Öğrenme Uygulamaları ve Eylem araştırmasına ilişkin görüşme yapmak üzere Mezitli Muhittin Develi İlkokulu'nda bulunmaktayım.

Sayın..... sizinle Türkçe dersi ve proje tabanlı öğrenme konusunda görüşme yapmak istiyorum. Daha önce bilgilendirme formunu okudunuz ve araştırmaya gönüllü olarak katıldığınızı yazılı olarak belirttiniz. Yapacağımız görüşmenin kaydedilmesini onaylıyor musunuz?

.....

- 1- Türkçe dersi hakkında neler düşünüyorsunuz?
- 2- Türkçe dersinde dinleme, konuşma, okuma ve yazmaya yönelik hangi etkinlikleri gerçekleştiriyorsunuz? Neler yapıyorsunuz?
- 3- Türkçe dersinde gerçekleştirilen etkinlikler içinde yapmaktan hoşlandığınız, sevdiğiniz etkinlik/etkinlikler var mı? Varsa bunlar neler?
- 4- Türkçe dersinde gerçekleştirilen etkinlikler içinde zorlandığınız, yaparken sıkıldığınız ve sorun yaşadığınız etkinlik/etkinlikler var mı? Varsa bunlar neler?
- 5- Derslerinizde proje çalışmaları yapıyor musunuz? Hangi derslerde yapıyorsunuz?
- 6- Proje çalışmalarında neler yapıyorsunuz? Adım adım nlatır mısınız?
- 7- Proje çalışmaları hakkında neler düşünüyorsunuz?
- 8- Bu çalışmalar sırasında karşılaştığınız bir problem var mı?

Ek-21: Uygulama Sonrası Öğrencilerle Yapılan Yarı-Yapılandırılmış Görüşme Soruları

..... /...../ 2014 tarihinde, saat İlköğretim Dördüncü Sınıf Türkçe Dersinde Proje Tabanlı Öğrenme Uygulamaları ve Eylem araştırmasına ilişkin görüşme yapmak üzere Mezitli Muhittin Develi İlkokulu'nda bulunmaktayım.

Sayın..... sizinle Türkçe dersi ve bu derste gerçekleştirdiğiniz proje tabanlı öğrenme uygulamaları hakkında görüşme yapmak istiyorum. Daha önce bilgilendirme formunu okudunuz ve araştırmaya gönüllü olarak katıldığınızı yazılı olarak belirttiniz. Yapacağımız görüşmenin kaydedilmesini onaylıyor musunuz?

.....

- 9- Türkçe dersi hakkında neler düşünüyorsun?
- 10- PTÖ uygulamaları ile ilgili neler düşünüyorsun?
- 11- Türkçe dersinde gerçekleştirilen PTÖ uygulamaları sonucunda bu derse karşı olan duygu ve düşüncelerinde bir değişim gerçekleşti mi?
- 12- PTÖ uygulamaları sana neler kattı?
- 13- PTÖ uygulamaları sırasında karşılaştığın problemler nelerdi?
- 14- Karşılaştığın problemleri nasıl çözümledin?
- 15- Türkçe dersinde gerçekleştirilen PTÖ uygulamaları sende ne tür farklılıklar oluşturdu?
- 16- PTÖ Türkçe dersinde uygulanmasına yönelik görüşlerin nelerdir?
- 17- PTÖ uygulamalarını diğer derslerde kullanmak ister misin?

Ek-22: Öğrenci Ürünleri (Davetiye)

Sınıfça hazırladığımız, hazırlarken öğrendiğimiz, öğrenirken eğlendiğimiz “Türkçeyi Yeşillendirelim” adlı projemizin ürünlerini sizlerle paylaşmak bizlere mutluluk verecek. Coşkumuza katılmanız ve bizleri onurlandırmanız dileğiyle.

Mezitli Muhittin Develi ilkokulu

4-C Sınıfı

Tarih: 31.05.2014

Saat: 11.00

Yer: Mezitli Muhittin Develi ilkokulu

Toplantı Salonu



Ek-22 devam: Öğrenci Ürünleri (Bilgilendirici Metin)

Doğa ile İlgili Düşüncelerim

Doğa insanların olmasa olmas tabiiat kaynaklarından biridir. Ağaçlar oksijen verdiği için ve havadaki kükürlü oksitleri temizlediği için yaşam kaynaklarıdır. Doğada bulunan diğer canlılar (hayvanlar) doğanın dengesine katkıda bulunurlar. Doğada bulunan ağaçlar, bitkiler, canlılar, insan hayatı için önemli kaynaklardır. Çünkü ağaçlar olmasa, hayat insanlar için zorlaşacaktır. İnsanların doğaya bakıp ve bakmaması gerektir. Örnek vericek alırsak, ağaçların besilmesi, yağmurun yağmasını sağlar. Suyun birleşmesi, doğada yaşayan canlıların barınma görmesine sebep olacaktır. Bunun için insanların doğaya birleşmesi ve bakması lazım. (Daha sağlıklı bir yaşam için)

Ek-22 devam: Öğrenci Ürünleri (Bilgilendirici Metin)

Tiyatradaki Neler Kullanılır?

- 1- Konuşma tarzı,
- 2- Yüz ifadeleri
- 3- Ton ayarlamaları
- 4- El ve kol hareketleri

Tiyatroya yapmamak bize neler sağlıyor?

- 1- Kendimize güvenimizi kazandırır.
- 2- Konuşmamızı düzeltir.
- 3- El, kol hareketlerimizi geliştirir.

Tiyatroya Ne Demek?

Tiyatro insanların güldürmek, neşelendirmek için yapılır. Tiyatroya katılmak için bir serüvene ihtiyacımız olur. O serüvenin eylemleri, konuşmaları, hareketleri. Böylece tiyatroya katılır. Tiyatro bir kişiyle yapılabilir. Birkaç kişiyle birlikte yapılır. Çeşit çeşit oyunlar yapılır.

Sude

Bergin

4/4

394

Ek-22 devam: Öğrenci Ürünleri (Bilgilendirici Metin)

Tiyatır Nedir?

Bir öyküyü oyuncuların ses ve hareketleriyle canlandırmasına denir. Tiyatronun diğer edebi eserlerden en önemli farkı; diğer edebi eserler okunak ve dinlenmek için yazılmışken, bunun sahnele seyirci önünde oynanmasıdır. Göze görünür bir karaktere sahip olması, meyalara geliş niteliği ile toplum psikolojisine hitab eder. Kendisi de seyircinin kolektif vicolanından güç alır. Eseri yasan bisilere' miellif, yazılı bir metin veya dile getirilmesi oyuncularo benabılmış tasarıya eser, oyunu sahnele canlandırılan bisilere oyuncu denir. Bir tiyatır eserinde; konu, bisiler, çare, zaman, üslup, amaç gibi altı unsur vardır.

Ek-22 devam: Öğrenci Ürünleri (Anlatım Grubu-Proje Gösterisi Konuşma Metni)

Proje Tabanlı Öğrenme

Rekin - Değerli Misafirler,

"Türkçemizi Geliştirelim" isimli projemizin ürünlerini sizlere paylaşacağımıza bu fırsatı göstermişsiniz hay geldiniz.

Şafak - Hay geldiniz.

Tom üç aydır hazırladığımız, çalıştığımız, öğrendiğimiz ve öğrendiklerimizi projemizin ürünlerini sizlere bugün burada sunmak bizlere gurur veriyor.

Alp - Şu anda sahnede gördüğünüz bir sekiz arkadaş sizler için aylık çalışmalarını sunacak ve sizleri Türkçedeki kopuşunda sınıfı gerçekleştirdiğimiz proje tabanlı öğrenme etkinlikleri hakkında bilgilendireceğiz.

Ergi - İnteraktif en başından başlayalım. "Bugün öğretmenimiz" çocuklar, sizlerle Türkçe dersinde diğer derslerinizden farklı bir uygulama gerçekleştirmek istiyorum. "Ne dersiniz?" sorusunu sordu. Hepimiz meraklandık ve heyecanlandık. Herkes ne yapacağını bilmiyorduk.

Ek-22 devam: Öğrenci Ürünleri (Anlatım Grubu-Proje Gösterisi Konuşma Metni)

ancak hemen hep bir ağızdan tamammm!!!! diye bağır-
dık.

Bilal - Sonraki birkaç gün öğretmenimiz bizi proje tabanlı öğrenme, proje hazırlama ve sunma hakkında da bilgilendirdi. İnternette ulaştığımız proje örneklerini gösterdi. Gösterdiği örneklerden buralara pek çoğumuzun gerçekten pek ilgisini çekti.

Ben (Eren) - Bizi duvar mıyuz hiç. Nedir bu proje tabanlı öğrenme? (Neler yapmayı başka başka öğrenciler bu konuda?) Hemen İnternet başına kaparak bizi de araştırdık.

Arda - Gaptığımız araştırmalara bizler de öğretmenimiz gibi sınıfa sunduk, arkadaşlarımızla bilgilendirdik. Gaptığımız bütün araştırmalar ve öğrendiklerimizde sonra sınıfimiz için 4-C sınıfının yapacağı yarışmaya karar verilmeye geldi.

Özkan - Ne yapacak? Ne yapacak? diye kara kara düşünürken öğretmenimiz hemen yetişti ve "unutmayın, pro-

Ek-22 devam: Öğrenci Ürünleri (Anlatım Grubu-Proje Gösterisi Konuşma Metni)

je çalışmalarında sizleri rahatsız eden bir probleme odaklanabiliş ve bu problemi ortadan kaldırmaya yönelik çalışmalar gerçekleştirebilirsiniz" dedi.

Pelin - Bizler de başladık rahatsızlık larımıza ve problemlerimizi listeleneye. Zihnalıam erken koalmak örneğin benim için çok büyük bir problemdi. Bu problemi ortadan kaldırmak için Millî Eğitim Müdürlüğü ile görüşülüp derslerin daha geç bir saatte başlamasını söyleyabiliydik. Ya da Benden 'a göre mitalajik hikayeleri, Samet'le dinasortları inceleyebiliydik.

Şafak - Biz bunlar gibi pek pek ilginç konu söylerken örneğin birisi uyandı. Gerçekleştirebileceğimizi gerçekleştirebilirdik. Ayrıca bu çalışmalar sadece merak eden kişilerin değil hepimizin bir problemimizi paylaşabiliş ve merakını gidermeliydi.

Alp - İşte bu uyanık de birlikte okunursa şu anda bulunduğumuz okul binasına yeni taşındığımız oldu. Bahçesinde çok az yeşil alan vardı ve bu durumda sınıf-

Ek-22 devam: Öğrenci Ürünleri (Anlatım Grubu-Proje Gösterisi Konuşma Metni)

ça hepimiz çok üzüyorduk. Bu nedenle okul bahçesi ile ilgili bir çalışma yapmaya karar verdik. Esat, Türkçemisi yapabilecektik.

Esgi - İncek bir sorun vardı. Bu çalışmayı Türkiye dışın da nasıl gerçekleştirecektik? Öğretmenimiz birer düşünme misi itedi. Bizlerde düşünmeye başladık. En ilge tar tırabarmıs sanucunda tam altı grup oluşturduk. Anlatım şiir, çarkı, resim, tiyatro ve ziraat grubu.

Bilal - Her grup dağa terisi altında çalışmaya başladı. Her grup kend kend çalışmaya başladı. Şiirler, kompozisyon lar yapıldı. Farklar eskilerdi. Tiyatro eserleri incelendi. Haftığımız bütün çalışmalarında eksiklerimizi fark ettik, hatalarımızı gördük. Bununla birlikte sözcük dağarcığımız da yeni kelimeler zihnimize yeni yeni bilgiler eklendi.

Ben (Eren) - Haftığımız bütün çalışmalarında işin usman larından destek ve bilgi aldık. Mersin üniversitesi eğitim üyesi Arni Koca hocadan tiyatro ile ilgili bilgi aldık. Sonucunda Teknoloji Tasarım öğretmeni Süleyman A-

Ek-22 devam: Öğrenci Ürünleri (Anlatım Grubu-Proje Gösterisi Konuşma Metni)

çil tiyatro polijmalarında bize yardımcı oldu. Edilecek öğretmeni Sabıha ile Nur şükrü'nün polijmalarına destek oldu. Mesitli belediyesi peyzaj müdürlüğü Mevlâ Hanım ile büyükşehir peyzajı bahçe dairesi ile ilgili sınıfta grubuna yardım etti. Sunuşelimis Mustafa ile birlikte resim grubu okul bahçesine çok güzel resimler yaptılar.

Arda - Grup polijması yapmayı, birbirimizi dinlemeyi, her biri karar vermede bize daha özgürce öğrendik. "İnsan bilmez de ki bilene kadar" atasözümüzün anlamlarını gerçekler yazarak fark ettik.

İshak - İhtiyar bu polijmaları gerçekleştirirken aynı zamanda okulun bahçesindeki bir ağacı kapattık. Okulumuz ve bu okuldaki öğrenci arkadaşlarımızın çok güzel bir alan kazandık. İşte şimdi yaptığımız polijmaları sonunda sizlere sunacağız küçük gösterimize gelinli sıra.

Hay Geldiniz !!!!!!!!!!!!!

Ek-22 devam: Öğrenci Ürünleri (Proje Raporu)

PROJE DEĞERLENDİRME HAFTALIK GRUP RAPORU

Projenin Adı: *Tiyatryi yayıllendirmek*

Proje grupno:

Tarih:

1) Bu hafta projenizi geliştirici yönde ne yaptınız?

Biz *yeni yeni tiyatrolar bulup getirdik*

tiyatroların satışını

tiyatroya hacase gelip bize yardım etti

..... üzerinde çalıştık.

2) Bu hafta proje konunuz hakkında ne öğrendiniz?

Biz *yeni yeni tiyatrolar öğrendik*

tiyatroların satışını öğrendik

..... öğrendik.

3) Bu hafta projeye yönelik kullandığınız, önceki bilgileriniz nelerdir?

Biz projemizle ilgili *interneti kullanarak*

tiyatroların yardım aldığı

..... bilgileri kullandık, biliyoruz.

4) Bu hafta öğrendiğiniz bilgilere günlük hayattan örnekler veriniz?

tiyatroların hacase gelip bize yardım etti

tiyatroların satışını öğrendik

5) Bu haftaki proje çalışmanızda sorun veya zorluklarla karşılaştınız mı? Cevabınız evet ise ne gibi

sorun veya zorluklar olduğunu belirtiniz. Hayır, ise boş bırakınız.

tiyatroların hacase gelip bize yardım etti

tiyatroların satışını öğrendik

Ek-22 devam: Öğrenci Ürünleri (Proje Raporu)

PROJE PLANLAMA AŞAMASINDA YARARLANILAN KAYNAKLAR

İnternet adresleri: W

1. WWW. Natural-geografik-kids.com
2. WWW. Merakli-mirik.com
3. WWW. Bilim-cocuk.com
4. WWW. Bilim-ve-Teknik.com

Keşfettiğim / Keşfettiğimiz internet

sitesinde: doğanın nasıl birsey olduğunu öğrendik

.....bilgilerini keşfettik

Kitaplar ve dergiler:

1. Bilim Çocuk
2. Merakli Mirik
3. Bilim ve Teknik
4. Natural-geografik-kids

Kitapları ve dergileri taramamız projemizin iskeletini oluşturmada büyük fayda sağladı. Bu faydalard

bazıları: Projemizin ru aldığımızı farkına vardık. Projemize hakkında bilgi aldık.

.....'dır.

Ziyaret ettiğimiz kurumlar ve görüşme yaptığımız kişiler:

1. Belediye
2. Park ve Bahçeler Müdürlüğü
3. Neset Tanhan
4. Necla Bıçın

Ek-22 devam: Öğrenci Ürünleri (Şiir)

DOĞA

Doğa bize emret.

Ormanları koruyalım.

Yeşil kalsın her yer.

Furdunur ormanlarında.

XXXXXX

Besin zincirini bozmayalım.

Zincirlerin üstüne basmayalım.

Hep birlikte koruyalım

Doğaya koruyalım arkadaşlar

XXXXXXXXXX

Çevresine güzel bahçeler saçar.

Etrafında türlü çiçekler açar.

Bize hep neşe saçar.

Yaşarız hep birlikte güzeldir doğa

XXXXXXXXXX

Denizleri kirletmiyelim.

Canlılara zarar vermiyelim.

Herkes bizim görevimiz

Herkes bu görevi yapmalı

XXXXXX

Yazan Buse VURAL

Ek-22 devam: Öğrenci Ürünleri (Şiir)

Doğa

Kuşlar söylesin güzel şarkısını,
Çiçekler dikilsin etrafa.

Şen anılar vizir vizir,

Benim güzel doğamda.

✘ ✘ ✘ ✘ ✘

Sokaklar bitkiyle dolsun,

Yaşamımız daha güzel olsun,

Her taraf çiçek koksun

Benim güzel doğamda

•••••

Sakin sakin kurmayın

Benim fidanlarımı

Ağaçlara zarar vermeyin

Benim güzel doğamda

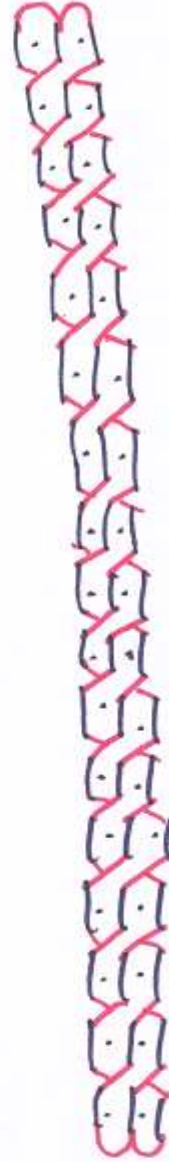
•••••

Yeşile büründü ormanlar

Bahçeler çiçeklerle

Çeşit çeşit güzellikler var.

•••••



Yazar: Elif Sila
Behşet

Ek-22 devam: Öğrenci Ürünleri (Şiir)

Berim Dağın

O güzel çapan vırağın
Berim en sevdiğim sesin
O sesin şeker şeker sesin
Berim aşık olduğum türkün

Senin o sesini duyunca
insan bırakır işi gücü
Hangin senin o sesini
Denlemeye gelir o türkünü

Berim dağın sesin
Bunu çal iyi bil
Sana bu duygunun
İsle anlatıran bunu bil.

Yazar: Zehra Dilay Dirceli

Ek-22 devam: Öğrenci Ürünleri (Şiir)

Doğa

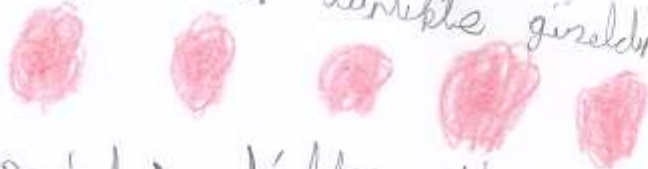
Doğa bize emanet,
anmalarını koruyalım.
Yeşil olsun her yer,
Yurdumuzun anmalarında.



Besin zincirini koruyalım.
Her birlikte koruyalım.
Doğaya koruyalım arkadaşlar.



Avaresine güzel bakalar saçar,
Etnafında türlü çiçekler açar.
Bize her reşe saçar,
Yasamz tep birlikte güzeldir doğa.



Denizleri kirlitmeyelim.
Canlılara zarar verimeliyim.
Herşi bizim göreliğimiz,
Herkes her görelee uymalı.

Yazan: Buse Ural



ÖZGEÇMİŞ

Adı ve Soyadı :Eylem YALÇIN İNCİK
Doğum Tarihi : 22 Kasım 1980
E-mail :eylemincik@mersin.edu.tr

Öğrenim Durumu :

Derece	Bölüm/Program	Üniversite	Yıl
Lisans	İlköğretim/Sınıf Öğretmenliği	Niğde Üniversitesi	2003
Yüksek Lisans	Eğitim Bilimleri/Eğitim Programları ve Öğretim	Mersin Üniversitesi	2009
Doktora	Eğitim Bilimleri/Eğitim Programları ve Öğretim	Mersin Üniversitesi	

Görevler :

Görev Ünvanı	Görev Yeri	Yıl
Öğretmen	İstanbul/Gaziosmanpaşa Esentepe İlköğretim Okulu Sınıf Öğretmeni	2003-2004
Öğretmen	Hatay/Dörtyol Çağlalık İlköğretim Okulu Sınıf Öğretmeni	2004-2006
Araştırma Görevlisi	Mersin Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü	2006-2011
Araştırma Görevlisi	Mersin Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü Araştırma Görevlisi	2011-2017

ESERLER (Makaleler ve Bildiriler)

Makaleler

- 1. Yalçın İncik E., Çakır, Ö., Alıcı, D. (2015).** İlkokul Öğrencilerinin Proje Tabanlı Öğrenme Tutumlarına Yönelik Bir Ölçek Geliştirme Çalışması. *İlköğretim Online*, 14(3), 1096-1105.
- 2. Yalçın İncik E., Akay, C. (2015).** Mersin Üniversitesi Öğretmen Adaylarının Fatih Projesine İlişkin Görüşleri. *International Online Journal of Educational Sciences (IOJES)*,DOI: <http://dx.doi.org/10.15345/ijoes.2015.02.017>.
- 3. Yalçın İncik E., Akay, C. (2015).** Eğitim Fakültesi ve Pedagojik Formasyon Öğretmen Adaylarının Öğretmenlik Mesleği Yeterliklerine Yönelik Görüşleri. *Ahi Evran Üniversitesi Kırşehir Eğitim Fakültesi Dergisi KEFAD*, 16 (2), 179-197.

4. **Yalçın İncik E.**, Kılıç, F.(2014).Attitudes regarding the teaching profession, Professional efficacy beliefs and vocational self-esteem of teacher candidates enrolled at education faculties and pedagogic formation programmes. *International Journal of Social Science and Education (IJSSE)*, 4 (2), 380-391. ISSN:2223-4934.
5. **Yalçın İncik E.**, Tanrıseven, I. (2012).Eğitim fakültesi öğretim elemanlarının ve öğretmen adaylarının öğrenci merkezli eğitime ilişkin görüşleri (mersin üniversitesi örneği).*Mersin Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 8(3), 172-184
6. **Yalçın İncik E.**, Yanpar Yelken T. (2009). İlköğretim okullarında çalışan öğretmenlerin avrupa birliği eğitim projelerine yönelik görüşleri. *e-Journal of New World Sciences Academy*, 4(3),923-940

Bildiriler

1. Akbay, S., Aktaş, M.; **Yalçın İncik** , E. (2016), The Mediator Role of Academic Motivation and Perceived Self-Regulation in The Relationship Between Academic Self-Efficacy and Academic Responsibility in University Students. International Conference On Humanities And Cultural Studies, 2016-11-06, 2016-11-10, Prag, Çek Cumhuriyeti.
2. **Yalçın İncik, E.** (2016). Öğretmenlerin Eğitim İnançları İle Öğrenme-Öğretme Anlayışları Arasındaki İlişki. 4. Uluslararası Eğitim Programları ve Öğretim Kongresi (ICCI/EPOK), 2016-10-27, 2016-10-30, Antalya, Türkiye.
3. **Yalçın İncik, E.; İncik, T.**, Öğretmenlerin Yenilik Kavramına İlişkin Algılarının Belirlenmesi: Bir Metafor Analizi Çalışması. 4. Uluslararası Eğitim Programları ve Öğretim Kongresi (ICCI/EPOK), 2016-10-27, 2016-10-30, Antalya, Türkiye.
4. **Yalçın İncik, E.**, Özkan, C. (2016). Öğretim Elemanı ve Öğretmen Adaylarının Görüşlerine Göre Öğretmen Yetiştirme Sistemi. IIIrd International Eurasian Educational Research Congress 3.Uluslararası Avrasya Eğitim Araştırmaları Kongresi. 31 Mayıs-3 Haziran, Muğla Sıtkı Koçman Üniversitesi, Muğla.
5. **Yalçın İncik, E.**, Başusta, N.B. (2015). Developing Individual Entrepreneurship Perception Scale Validity and Reliability Study. The 3rd Internatioanl Congress on Curriculum and Instruction. 22-24 October, Çukurova University-Adana.
6. **Yalçın İncik, E.**, Çakır, Ö. (2015). Action Research in Solving the Problems Related With the Project-Based Learning in Teaching Language. The 3rd International Congress on Curriculum and Instruction. 22-24 October, Çukurova University-Adana.
7. **Yalçın İncik, E.**, Akay, C. (2015). Pre-service Teachers' Opinions on How The

Instructional Technologies Should Be Used to Create Effective Teaching-Learning Environment. The 3rd InternatioanlCongress on Curriculum and Instruction. 22-24 October, Çukurova University-Adana.

8. **Yalçın İncik, E., Akay, C.** (2015). The Relation of Technopedagogical Education Competency and Technology Perception of Pre-Service Teachers and Views on Educational Technologies. IInd International Eurasian Educational Research Congress. 8-10 June, Hacettepe University-Ankara.
9. **Yalçın İncik, E.** (2015). Investigation of Teachers' Individual Innovativeness Levels and Lifelong Learning Competencies. World Conference on Technology, Innovation and Entrepreneurship. Entrepreneurship for Technology and Innovation-Based Sustainable Development. 28-30 May, İstanbul University - İstanbul.
10. **Yalçın İncik, E.** (2015). Teachers' Technopedagogical Education Competencies, Computer Related Self-Efficacies and Views on the Fatih Project. International Congress on Education for the Future: Issues and Challenges (ICEFIC). 13-15 May 2015 Ankara University-Ankara.
11. **Yalçın İncik, E.** (2015). Öğretmenlerin "Öğrenme" Kavramına İlişkin Metaforik Algıları. 24. Ulusal Eğitim Bilimleri Kongresi. 16-18 Nisan, 2015 Niğde Üniversitesi, Niğde.
12. Koçak, E., **Yalçın İncik, E.** (2014). Öğretmen Adaylarının Epistemolojik İnançları ile Eğitime Yönelik İnançlarının Bazı Değişkenlere Göre İncelenmesi (Mersin Üniversitesi Örneği). YILDIZ International Conference on Educational Research and Social Sciences. 1-3 September Yıldız Teknik University-İstanbul.
13. **Yalçın İncik, E., Akay, C.** (2014). Mersin Üniversitesi Eğitim Fakültesi ve Pedagojik Formasyon Öğretmen Adaylarının Öğretmenlik Mesleği Yeterliklerine İlişkin Görüşleri. Öğretmen Yetiştirme Politika ve Sorunları Uluslar Arası Sempozyumu IV-ISPITE 2014. 15-16 Mayıs Hacettepe Üniversitesi-Ankara.
14. **Yalçın İncik E., Tanrıseven, I.** (2012).Eğitim Fakültesi Öğretim Elemanlarının Ve Öğretmen Adaylarının Öğrenci Merkezli Eğitime İlişkin Görüşleri (Mersin Üniversitesi Örneği). 2.Ulusal Eğitim Programları ve Öğretim Kongresi. 27-29Eylül Abant İzzet Baysal Üniversitesi, Bolu.
15. **Yalçın İncik E., Kılıç, F.** (2012).Eğitim Fakültesi Öğretmen Adaylarının Mesleki Benlik Saygıları, Mesleki Yeterlik İnançları ve Öğretmenlik Mesleğine Yönelik Tutumları (Mersin Üniversitesi Örneği) 2.Ulusal Eğitim Programları ve Öğretim Kongresi. 27-29 Eylül Abant İzzet Baysal Üniversitesi, Bolu.

- 16. Yalçın İncik, E., Yanpar Yelken T. (2011).**İlköğretim Öğretmen Adaylarının Yenilikçilik Düzeyleri. I. Uluslararası Eğitim Programları ve Öğretim Kongresi. 5-8 Ekim 2011, Anadolu Üniversitesi-Eskişehir.
- 17. Ültanır, E. Ültanır, Y.G., Yalçın İncik E. (2008).** Views on the Educational Programs and Activities for Adult Students carried out by Public Education Centres in the Mersin Area. 11th International Conference Further Education In The Balkan Countries. 23-26 Ekim, Konya Türkiye.

