



T.C. AKSARAY ÜNİVERSİTESİ
SOSYAL BİLİMLER ENSTİTÜSÜ

İLKÖĞRETİM ANABİLİM DALI
SOSYAL BİLGİLER EĞİTİMİ BİLİM DALI

SOSYAL BİLGİLER DERSİNDE TARİH KONULARININ
ÖĞRETİMİNDE PROJE TABANLI ÖĞRENME YAKLAŞIMI

YÜKSEK LİSANS TEZİ

Ayşe ERDOĞAN

DANIŞMAN

Yrd. Doç. Dr. Hasan IŞIK

EKİM 2011

AKSARAY

Her hakkı saklıdır



**T.C. AKSARAY ÜNİVERSİTESİ
SOSYAL BİLİMLER ENSTİTÜSÜ**

**İLKÖĞRETİM ANABİLİM DALI
SOSYAL BİLGİLER EĞİTİMİ BİLİM DALI**

**SOSYAL BİLGİLER DERSİNDE TARİH KONULARININ
ÖĞRETİMİNDE PROJE TABANLI ÖĞRENME YAKLAŞIMI**

YÜKSEK LİSANS TEZİ

Ayşe ERDOĞAN

DANIŞMAN

Yrd. Doç. Dr. Hasan IŞIK

EKİM 2011

AKSARAY

Her hakkı saklıdır

T.C.
AKSARAY ÜNİVERSİTESİ
SOSYAL BİLİMLER ENSTİTÜSÜ

KABUL ve ONAY BELGESİ

Ayşe ERDOĞAN'IN SOSYAL BİLGİLER DERSİNDE TARİH KONULARININ ÖĞRETİMİNDE PROJE TABANLI ÖĞRENME YAKLAŞIMI başlıklı Lisansüstü tez çalışması, Aksaray Üniversitesi SOSYAL BİLİMLER Enstitüsü Yönetim Kurulu'nun 20/10/2011 tarih ve 440 sayılı kararı ile oluşturulan aşağıdaki jüri tarafından İlköğretim Anabilim Dalında **YÜKSEK LİSANS** Tezi olarak **Oy Birliği** ile kabul edilmiştir.

İmza

Danışman	: Yrd.Doç. Dr. Hasan IŞIK (Aksaray Üniversitesi)
1. Jüri	: Doç. Dr. Kenan ARIBAŞ (Aksaray Üniversitesi)
2. Jüri	: Yrd.Doç. Dr. Mustafa GÖKÇE (Aksaray Üniversitesi)

Tezin Savunulduğu Tarih: 28/10/2011

ONAY

Aksaray Üniversitesi SOSYAL BİLİMLER Enstitüsü Yönetim Kurulu'nuntarih vesayılı kararı ile Ayşe ERDOĞAN'ın İlköğretim Anabilim Dalında **Yüksek Lisans** derecesi alması onaylanmıştır.

SOSYAL BİLİMLER Enstitüsü Müdürü

Doç. Dr. Erşan SEVER

ÖNSÖZ

İnsan davranışlarında kalıcı değişiklikler meydana getirmek ancak eğitimle mümkün olmaktadır. Bu ise, günümüzde şartların değiştiği ve insan ihtiyaçlarının giderek çoğaldığı günümüzde daha da önemli bir sorun olarak kendini göstermektedir. Böyle bir ortamda problemlerini kendi başına çözebilen, yeterli bilgi ve becerilerle donatılmış bireyler yetiştirmek zorunluluğu ortaya çıkmaktadır. Bu süreçte bireylere kazandırılacak davranışlar için, öğrenme ve öğretme süreçlerinin önceden planlanması, hedeflerin tespit edilmesi, öğrenme ortamlarının sağlanması çok önemlidir. Bu ortamlardan biri olan okullardaki öğretimin temel amacı, öğrencilere önceden belirlenen bilgi, beceri ve tutumları kazandırmaktır. Bu durum eğitim ve öğretimin en iyi ve planlı şekilde yapıldığı yer olan okullarda derslerde öğretim programlarıyla öğretmenler sayesinde mümkün olabilmektedir. Burada sosyal bilgiler dersi önemli bir rol üstlenmektedir. Çünkü öğrencilerin yaşadıkları topluma uyum sağlayarak aktif birer vatandaş olmaları, derste öğrendikleri bilgi ve becerileri uygulamaya geçirmeleri ve daha da önemlisi yaşamlarında kullanmaları sosyal bilgiler dersi sayesinde mümkün olabilir. Aynı zamanda sosyal bilgiler dersinin amaçları arasında da yer alan bu davranışların öğrencilere kazandırılması için öğrencilerin merkezde olduğu, öğretmenin ise rehberlik yapacağı yaklaşımlar uygulanmalıdır. Öğrenci merkezli yaklaşımlardan biri de “Proje Tabanlı Öğrenme Yaklaşımı”dır.

2004–2005 Eğitim-Öğretim yılında Sosyal Bilgiler dersinin yapılandırmacı yaklaşımla ele alınarak uygulanmaya başlanması, Proje Tabanlı Öğrenme Yaklaşımını daha da önemli hale getirmiştir. Zira yeni programdan çok önce de bilinen ancak uygulamada sıkıntılar yaşanan bu yaklaşım, yapılandırmacılıkla daha rahat bir uygulama imkânı bulmuş ve önemli hale gelmiştir.

Ayrıca öğrencilerin bilişsel, duyuşsal ve psiko-motor özelliklerine uygun, sadece sınıfta veya okulda değil, yaşadığı toplumla iç içe, gerçek yaşamdaki sorunlarla uğraşmasını sağlayarak tecrübe kazandırarak öğrenmeyi etkili ve kalıcı şekilde sağlayan, hem de yaşadığımız çağda iletişim, risk alma, problem çözme, eleştirel düşünme, yaratıcı düşünme gibi birçok beceriyi de kazanmalarını sağlayan bu öğrenme yaklaşımının uygulanması gerekmektedir. Bu bağlamda, proje tabanlı öğrenme yaklaşımı öğrenciyi hem gerçek hayat problemleriyle karşı karşıya getirmede, hem de istenilen öğrenmeyi etkili ve kalıcı şekilde gerçekleştirmede etkili olabilecek bir öğretim yöntemi olduğu için tercih edilebilir. Ayrıca günümüzde sadece geleneksel yöntemlerle öğrenilmiş bilgiler yerine; düşünen, bilgiyi araştıran, sorgulayan bireyler yetiştirmek için eğitim-

öğretimde öğrenci merkezli yaklaşımlar kullanılmaya başlanmıştır. Bu ise, ancak öğrenilen bilgilerin daha kalıcı olmasını sağlayan, yaratıcılıklarını geliştiren, öğrenci merkezli yaklaşımlarla mümkün olabilmektedir.

İşte bu nedenlerle sosyal bilgiler dersi tarih konularına uygun olan ve bu konularda çok fazla uygulama imkânı bulamayan bu çalışma ve yaklaşım daha da önemli hale gelmektedir.

Dersler; öğretmenler tarafından öğrenci aktif kılınarak, motivasyonunu ve yaratıcılığını artıran, problem çözme becerisini geliştiren, bilgilerini yaşamla ilişkilendirebilen, bireylerin kendine güvenmesini ve başarıyı sağlayan öğretim ortamlarına dönüştürülmelidir. Bunlar yapılamadığı zaman öğrenciler öğrendiklerini unutabilecek ve kalıcı öğrenme gerçekleşmeyecektir. Diğer derslerde olduğu gibi tarih öğretiminde de kalıcı öğrenme ancak öğretmenin doğru ve yerinde kullanacağı yaklaşımlarla mümkündür.

Sosyal bilimler içinde tarih, geleneksel yöntemlerle sadece sosyal amaçlarla savaşların, olayların ve kronolojinin öğretmen merkezli ortamlarda aktarıldığı, öğrencilerin ise sınıfta dinleyici olduğu konular olarak bakılmıştır. Ancak yeni sosyal bilgiler ders müfredatıyla öğretmenlerin, öğrencilerin tarihe ilgi duymaları ve onlara tarihsel becerileri kazandırmayla ilgili yeteneklerini keşfetmelerini sağlayacağı düşüncesiyle yapılan bu araştırmada üzerinde durulan “Sosyal Bilgiler Derslerinde Tarih Konularının Öğretilmesinde Proje Tabanlı Öğrenme Yaklaşımı”, öğrenme sürecinde geleneksel tarih öğretimi anlayışı yerine yeni tarih öğretimi anlayışı çerçevesinde öğrencilerde tarihsel anlamanın meydana gelebilmesi için okullarımızda uygulanabilir görülmektedir.

TEŞEKKÜR

Teze başlamak ve bitirmek uzun ve yorucu bir süreçtir. Bu süreçte alacağınız yardımlar ve destekler araştırmanızda size kolaylık sağlayacaktır. Ben de bu zor ve yorucu yolculukta istemediğim pek çok olumsuz durumla karşılaştım. Bütün problemler ve şansızlıklara rağmen, zaman zaman çevrenizdeki kişiler, bazen başka olumlu sebepler başladığım bu yolda hem azimle devam etmemi hem de motive olmamı sağladı. Kendimi şanslı gören biri olarak bu duygu ve düşünceleri her zaman hissetmemi sağlayan teşekkür etmek istediğim birkaç kişiyi burada belirtmek istiyorum. Araştırmamın bu bölümünde; tez çalışması ve hazırlanmasında konuyla ilgili uzman kişilerle görüşmemde, tezin düzeltilmesinde yardımlarını ve görüşlerini esirgemeyen Danışmanım Yrd. Doç. Dr. Sayın Hasan IŞIK'a teşekkür ederim. Ayrıca çalışmanın başlangıç aşamasında öğrencilere uygulanacak anketin güvenilirlik çalışmalarının yapılmasında, öğrenci tutum ölçeğinin uygulanmasında ve öğretmen görüşlerinin alınmasında her türlü desteğini esirgemeyen sevgili arkadaşım Elif DÜZEL'e minnettarlığımı burada özellikle belirtmek isterim. Bunun yanı sıra ankete ve görüşmelere katılarak düşüncelerini esirgemeyen öğrenci-öğretmen arkadaşlarıma da teşekkür ederim.

İÇİNDEKİLER DİZİNİ

SAYFA NO

ÖNSÖZ	i
TEŞEKKÜR	iii
ÖZET	viii
ABSTRACT	ix
TABLolar/ÇİZELGELER/ŞEKİLLER DİZİNİ	x

1. BÖLÜM

GİRİŞ	1
1. 1. Problem Durumu.....	3
1. 2. Araştırmanın Amacı.....	10
1. 3. Araştırmanın Önemi.....	11
1. 4. Problem Cümlesi.....	13
1. 4. 1. Alt Problemler.....	13
1. 5. Denenceler	13
1. 6. Sayıtlılar.....	13
1. 7. Kapsam Ve Sınırlılıklar.....	14
1. 8. Tanımlar	15

2. BÖLÜM

LİTERATÜR	17
2. 1. Sosyal Bilgiler ve Sosyal Bilgiler Öğretim Programı.....	17
2. 1. 1. Sosyal Bilgiler	17
2. 1. 2. Sosyal Bilgiler Öğretim Programı	19
2. 1. 3. Sosyal Bilgiler Öğretimi	20
2. 2. Yapılandırmacılık	24
2. 3. Sosyal Bilgiler Dersinde Tarih Öğretimi	28

2. 3. 1. Tarih Öğretiminin Amaçları	28
2. 3. 2. Sosyal Bilgiler Dersinde Tarih Öğretimi	28
2. 3. 3. Sosyal Bilgiler Dersinde Tarih Konuları	29
2. 3. 4. Yeni Sosyal Bilgiler Öğretim Programları İle Dayandığı Yapılandırmacı Yaklaşımın Tarih Konuları Ağırlıklı Temel Nitelikleri	30
2. 3. 5. Yapılandırmacı Yaklaşım ve Tarih Derslerinde Kullanılacak Strateji, Yöntem ve Teknikler	31

3. BÖLÜM

SOSYAL BİLGİLER DERSİ TARİH KONULARINDA PROJE TABANLI ÖĞRENME YAKLAŞIMI	32
3. 1. Proje	32
3. 1. 1. Proje Seçiminde Dikkat Edilecek Hususlar	35
3. 1. 2. Proje ve Proje Türleri	36
3. 1. 3. Proje Yönteminin Uygulanmasındaki Zorluklar	38
3. 2. Proje Tabanlı Öğrenme Yaklaşımı	38
3. 2. 1. Proje Tabanlı Öğrenme Yaklaşımının Genel Özellikleri	44
3. 2. 2. Proje Tabanlı Öğrenme Yaklaşımının Tarihi	45
3. 2. 3. Proje Tabanlı Öğrenme Yaklaşımının Felsefi Temelleri	48
3. 2. 4. Proje Tabanlı Öğrenmenin Kuramsal Temelleri.....	49
3. 2. 4. 1. Piaget'nin Yapısalcı Teorisi	50
3. 2. 4. 2. Vygotsky'nin Sosyo-Kültürel Yapısalcılığı	50
3. 2. 4. 3. Dewey'in Yapısalcılığı	51
3. 2. 4. 4. Bruner'in Yapısalcılığı	51
3. 2. 5. Proje Tabanlı Öğrenmede Kavramlar.....	52
3. 2. 6. Proje Tabanlı Öğrenmenin Aşamaları	54
3. 2. 7. Proje Tabanlı Öğrenme Yaklaşımının Eğitimdeki Yeri ve Önemi	57
3. 2. 8. Proje Tabanlı Öğrenmenin Programdaki Yeri	61
3. 2. 9. Proje Tabanlı Öğrenmede Konu Seçimi ve Dikkat Edilmesi Gereken Hususlar	63
3. 2. 10. Proje Tabanlı Öğrenmenin Kullanılabileceği Proje Çeşitleri	63
3. 2. 11. Araştırma Projeleri Sonucunda Oluşturulabilecek Ürünler	64
3. 2. 12. Öğrenci Açısından Proje Tabanlı Öğrenmenin Özellikleri	64
3. 2. 13. Proje Tabanlı Öğrenmede Öğretmenin Rolü	66

3. 2. 14. Proje Tabanlı Öğrenme Yaklaşımının Planlanması ve Sınıfta Uygulanması...	67
3. 2. 15. Proje Tabanlı Öğrenmede Değerlendirme	70
3. 2. 16. Proje Tabanlı Öğrenme ve Çağdaş Öğrenme Yaklaşımları	70
3. 2. 16. 1. Proje Tabanlı Öğrenme ve Aktif Öğrenme	70
3. 2. 16. 2. Proje Tabanlı Öğrenme ve Yapılandırmacılık	71
3. 2. 16. 3. Proje Tabanlı Öğrenme ve Probleme Dayalı Öğrenme	72
3. 2. 16. 4. Proje Tabanlı Öğrenme ve İşbirliğine Dayalı Öğrenme	72
3. 2. 16. 5. Proje Tabanlı Öğrenme ve Etkin Öğrenme	73
3. 2. 16. 6. Proje Tabanlı Öğrenme ve Araştırmaya Dayalı Öğrenme	74
3. 2. 16. 7. Proje Tabanlı Öğrenme ve Etkinlik Tabanlı Öğretim	75
3. 2. 16. 8. Proje Tabanlı Öğrenme ve Buluş Yoluyla Öğretim	75
3. 2. 16. 9. Proje Tabanlı Öğrenme ve Eleştirel Düşünme	76
3. 2. 16. 10. Proje Tabanlı Öğrenme ve Yaratıcılık	76
3. 2. 16. 11. Proje Tabanlı Öğrenme ve Yansıtıcı Düşünme	77
3. 2. 16. 12. Proje Tabanlı Öğrenme ve Yaşam Boyu Öğrenme	77
3. 2. 16. 13. Proje Tabanlı Öğrenme ve Beyin Temelli Öğrenme	78
3. 2. 16. 14. Proje Tabanlı Öğrenme ve Çoklu Zekâ Kuramı	79
3. 2. 17. Proje Tabanlı Öğrenmenin Avantajları	80
3. 2. 18. Proje Tabanlı Öğrenmenin Sınırlılıkları	81
3. 3. Sosyal Bilgiler Dersinde Proje Tabanlı Öğrenme Yaklaşımı	83
3. 4. Sosyal Bilgiler Dersi Tarih Konularının Öğretiminde Proje Tabanlı Öğrenme Yaklaşımı	85

4. BÖLÜM

MATERYAL VE YÖNTEM	95
4. 1. Araştırma Modeli	95
4. 2. Evren ve Örneklem	96
4. 3. Veri Toplama Araçları ve Geliştirilmesi	96
4. 4. Katılımcılar	99
4. 4. 1. Öğrenci	99
4. 4. 2. Öğretmen	102
4. 5. Verilerin Toplanması	104
4. 6. Verilerin Analizi	105

5. BÖLÜM

BULGULAR107

5. 1. Öğrencilere Ait Veriler107

5. 2. Öğretmenlere İlişkin Görüşler119

6. BÖLÜM

TARTIŞMA VE SONUÇ 133

7. BÖLÜM

ÖNERİLER146

KAYNAKÇA.....148

EKLER

ÖZGEÇMİŞ

ÖZET

Yüksek Lisans Tezi

SOSYAL BİLGİLER DERSİNDE TARİH KONULARININ ÖĞRETİMİNDE PROJE TABANLI ÖĞRENME YAKLAŞIMI

Ayşe ERDOĞAN

Aksaray Üniversitesi
SOSYAL BİLİMLER Enstitüsü
İlköğretim Anabilim Dalı

Danışman: Yrd. Doç. Dr. Hasan IŞIK

2004–2005 Eğitim- Öğretim yılından itibaren uygulanmaya başlanan yapılandırmacılık yaklaşımı doğrultusunda Proje Tabanlı Öğrenme Yaklaşımı özellikle Sosyal Bilgiler dersi tarih konularının öğretiminde uygulanabilirliği açısından çok daha önemli hale gelmiştir. Bu amaçla önce literatür araştırması yapılmıştır. Hazırlanan ve güvenilirliği alınan tutum ölçeği Aksaray ili merkeze bağlı okullarda okuyan 400 öğrenciye uygulanmıştır. Ayrıca bu çalışma kapsamında yine Aksaray ili merkeze bağlı okullarda görev yapan 30 Sosyal Bilgiler öğretmenin görüşlerine başvurulmuştur. Yapılan anket ve görüşmeler SPSS 17.00 programına girilerek analiz edilerek uygulama kısmı da tamamlanmıştır.

2011, 157 Sayfa

Anahtar Kelimeler: Sosyal Bilgiler, Tarih, Geleneksel Öğretim, Yapılandırmacılık, Proje Tabanlı Öğrenme, Öğrenci Tutumları, Öğretmen Görüşleri.

Bilim Kodu: SBE

ABSTRACT

Master of Science Thesis

THE PROJECT BASED LEARNING APPROACH FOR HISTORY SUBJECTS TEACHING IN SOCIAL SCIENCES COURSE

Ayşe ERDOĞAN

Aksaray University
Institute of Social Sciences
Primary Education Department

Supervisor: Yrd. Doç. Dr. Hasan IŞIK

New Social Sciences Teaching programme, which was prepared according to constructivism approach, has been applied since 2004-2005 academic year. In collaboration of with this approach, The Project Based Learning Approach has become very important especially in teaching Social Sciences history subjects in terms of applicability. To this end, firstly a literature research has been carried out. The attitude scale, which was primarily measured in terms of reliability, has been applied to the 400 students who study in the schools of Aksaray province. Furthermore, it has been applied to the opinions of 30 Social Sciences teachers, who teach in schools of Aksaray province within this research. The applied questionnaire and interviews were analyzed in SPSS 17.00 programme and application part of it was finalized.

2011, 157 Pages

Key Words: Keywords : Social Sciences, History, Traditional Teaching, Constructivism, Project Based Learning, Student's Attitude, Teacher's Opinions.

Science Code: SBE

TABLolar/ÇİZELGELER/ŞEKİLLER DİZİNİ

Tablo 2. 1.	“Öğretim Yöntemleri ve Hatırda Tutma Oranları”	23
Tablo 3. 1.	“Projede Olması ve Olmaması Gereken Özellikler”	35
Tablo 3. 2.	“Proje Tabanlı öğrenme Yaklaşımının Aşamaları”	56
Tablo 3. 3.	“Geleneksel Öğrenme ve Proje Tabanlı Öğrenmenin Eğitsel Niteliklerinin Karşılaştırılması”	58
Tablo 3. 4.	“Geleneksel Öğrenme Yöntemleri ve Proje Tabanlı Öğrenme Yaklaşımı Arasındaki Farklılıklar”	62
Tablo 4. 1.	“Örneklem Grubunun Cinsiyetlerine Göre Dağılımı”	99
Tablo 4. 2.	“Örneklem Grubunun Sınıf Bilgisine Göre Dağılımı”	99
Tablo 4. 3.	“Örneklem Grubunun Okullarına Göre Dağılımı”	100
Tablo 4. 1.	“Örneklem Grubunun Sınıf Mevcudu Durumuna Göre Dağılımı”	100
Tablo 4. 5.	“Örneklem Grubunun Baba Eğitim Düzeylerine Göre Dağılımı”	101
Tablo 4. 6.	“Örneklem Grubunun Anne Eğitim Düzeylerine Göre Dağılımı”	101
Tablo 4. 7.	“Örneklem Grubunun Ekonomik Durum Düzeylerine Göre Dağılımı”	101
Tablo 4. 8.	“Öğretmen Grubunun Cinsiyetlerine Göre Dağılımı”	102
Tablo 4. 9.	“Öğretmen Grubunun Mezuniyet Bilgisine Göre Dağılımı”	102
Tablo 4. 10.	“Öğretmen Grubunun Yaşlarına Göre Dağılımı”	102
Tablo 4. 11.	“Öğretmen Grubunun Konuya Yönelik Eğitim Alma Durumuna Göre Dağılımı”	103
Tablo 4. 12.	“Öğretmen Grubunun Görev Yaptığı Okulun Sosyo-Ekonomik Durumuna Göre Dağılımı”	103
Tablo 4. 13.	“Örneklem Grubunun Kıdem Düzeylerine Göre Dağılımı”	104
Tablo 5. 1.	“Araştırmaya Katılan Öğrencilerin Sosyal Bilgiler Derslerinde Tarih Konularının Öğretiminde Proje Tabanlı Öğrenme Yaklaşımı Ölçeği Kriter Puanlarının Sıra Ortalamaları”	107
Tablo 5. 2.	“Araştırmaya Katılan Öğrencilerin Sosyal Bilgiler Derslerinde Tarih Konularının Öğretiminde Proje Tabanlı Öğrenme Yaklaşımı Ölçeği Kriter Puanlarının Okul Değişkenine Göre Farklılaşması”	107
Tablo 5. 3.	“Araştırmaya Katılan Öğrencilerin Sosyal Bilgiler Derslerinde Tarih Konularının Öğretiminde Proje Tabanlı Öğrenme Yaklaşımı Ölçeği Kriter Puanlarının Sınıf Değişkenine Göre Farklılaşması”	108

Tablo 5. 4.	“Araştırmaya Katılan Öğrencilerin Sosyal Bilgiler Derslerinde Tarih Konularının Öğretiminde Proje Tabanlı Öğrenme Yaklaşımı Ölçeği Kriter Puanlarının Baba Eğitim Durumu Değişkenine Göre Farklılaşması”	108
Tablo 5. 5.	“Araştırmaya Katılan Öğrencilerin Sosyal Bilgiler Derslerinde Tarih Konularının Öğretiminde Proje Tabanlı Öğrenme Yaklaşımı Ölçeği Kriter Puanlarının Anne Eğitim Durumu Değişkenine Göre Farklılaşması”	108
Tablo 5. 6.	“Araştırmaya Katılan Öğrencilerin Sosyal Bilgiler Derslerinde Tarih Konularının Öğretiminde Proje Tabanlı Öğrenme Yaklaşımı Ölçeği Kriter Puanlarının Ekonomik Durum Değişkenine Göre Farklılaşması”	109
Tablo 5. 7.	“Araştırmaya Katılan Öğrencilerin Sosyal Bilgiler Derslerinde Tarih Konularının Öğretiminde Proje Tabanlı Öğrenme Yaklaşımı Ölçeği Kriter Puanlarının Sınıf Durum Değişkenine Göre LSD Testi Analizi”	109
Tablo 5. 8.	“Araştırmaya Katılan Öğrencilerin Sosyal Bilgiler Derslerinde Tarih Konularının Öğretiminde Proje Tabanlı Öğrenme Yaklaşımı Ölçeği Kriter Puanlarının Sınıf Mevcudu Değişkenine Göre Farklılaşması” .	109
Tablo 5. 9.	“Araştırmaya Katılan Öğrencilerin Sosyal Bilgiler Dersini Sevmesine İlişkin Tutumları”	110
Tablo 5. 10.	“Araştırmaya Katılan Öğrencilerin Sosyal Bilgiler Dersini Sevmemesine İlişkin Tutumları”	110
Tablo 5. 11.	“Araştırmaya Katılan Öğrencilerin Sosyal Bilgiler Yerine Başka Bir Ders Almak İstemesine İlişkin Tutumları”	111
Tablo 5. 12.	“Araştırmaya Katılan Öğrencilerin Sosyal Bilgiler Dersinde Tarih Konularıyla İlgili Etkinlikleri İsteyerek Yapmasına İlişkin Tutumları”	111
Tablo 5. 13.	“Araştırmaya Katılan Öğrencilerin Sosyal Bilgiler Dersinde Tarih Konularında Daha Önce Hiç Proje Çalışması Yapmamasına İlişkin Tutumları”	111
Tablo 5. 14.	“Araştırmaya Katılan Öğrencilerin Tarih Konularını Öğrenirken Daha Çok Proje Çalışması Yapmak Gerektiğine İlişkin Tutumları”	112
Tablo 5. 15.	“Araştırmaya Katılan Öğrencilerin Tarih Konularında Projelerin	

	Tümüyle Kaldırılması Gerektiğine İlişkin Tutumları”	112
Tablo 5. 16.	“Araştırmaya Katılan Öğrencilerin Tarih Konularında Projeler Yapmanın Olumlu Yönleri Olduğuna İlişkin Tutumları”	112
Tablo 5. 17.	“Araştırmaya Katılan Öğrencilerin Tarih Konularında Projeler Yapmanın Zor ve Yorucu Olduğuna İlişkin Tutumları”	113
Tablo 5. 18.	“Araştırmaya Katılan Öğrencilerin Tarih Konularında Projeler Yapmanın Çeşitli Beceriler Kazandırdığına İlişkin Tutumları”	113
Tablo 5. 19.	“Araştırmaya Katılan Öğrencilerin Tarih Konularında Projeler Yaparken Olumsuzluklarla Karşılaştıklarına İlişkin Tutumları”	113
Tablo 5. 20.	“Araştırmaya Katılan Öğrencilerin Tarih Konularında Proje Hazırlamada Görüş ve Düşüncelerine Önem Verilmediğine İlişkin Tutumları”	114
Tablo 5. 21.	“Araştırmaya Katılan Öğrencilerin Tarih Konularında Projeler Yaparken Ön Bilgi ve Becerilerin Yeterliliğine İlişkin Tutumları” ..	114
Tablo 5. 22.	“Araştırmaya Katılan Öğrencilerin Tarih Konularında Yapacağı Projelerin Yeterli İlgiyi Görmeyeceğine İlişkin Tutumları”	114
Tablo 5. 23.	“Araştırmaya Katılan Öğrencilerin Tarih Konularında Projeleri Gönüllü Olarak Yapmasına İlişkin Tutumları”	115
Tablo 5. 24.	“Araştırmaya Katılan Öğrencilerin Tarih Konularındaki Projeleri İstek Dışı Yapmasına İlişkin Tutumları”	115
Tablo 5. 25.	“Araştırmaya Katılan Öğrencilerin Tarih Konularında Yapılacak Projelerin, Bilgilerin Kalıcılığındaki Önemine İlişkin Tutumları” ..	115
Tablo 5. 26.	“Araştırmaya Katılan Öğrencilerin Tarih Konularında Yapılacak Projelerin İlgi Ve Yeteneklerini Ortaya Çıkaracağına İlişkin Tutumları”	116
Tablo 5. 27.	“Araştırmaya Katılan Öğrencilerin Tarih Konularında Yapılacak Projelerin Araştırma-İnceleme Yapmaya Teşvik Edeceğine İlişkin Tutumları”	116
Tablo 5. 28.	“Araştırmaya Katılan Öğrencilerin Tarih Konularında Yapılacak Projelerin Teknolojik Araçlar Kullanmaya Teşvik Edeceğine İlişkin Tutumları”	116
Tablo 5. 29.	“Araştırmaya Katılan Öğrencilerin Tarih Konularında Yapılacak Projelerin Sosyal Bilgiler Dersinde İlgi ve Başarıyı Artıracağına İlişkin Tutumları”	117
Tablo 5. 30.	“Araştırmaya Katılan Öğrencilerin Tarih Konularındaki Projeleri	

	Kendilerinin Yaptığına İlişkin Tutumları”	117
Tablo 5. 31.	“Araştırmaya Katılan Öğrencilerin Tarih Konularıyla İlgili Proje Sayısının Çalışma Kitaplarındaki Yeterliliğine İlişkin Tutumları” ...	117
Tablo 5. 32.	“Araştırmaya Katılan Öğrencilerin Tarih Konularında Yapılacak Projelerde Öğretmenlerin Daha Fazla Açıklayıcı Bilgi Vermesi Gerektiğine İlişkin Tutumları”	118
Tablo 5. 33.	“Araştırmaya Katılan Öğrencilerin Tarih Konularındaki Projelerle Sosyal Bilgiler Derslerini Anlama Ve Sevmesine İlişkin Tutumları”	118
Tablo 5. 34.	“Araştırmaya Katılan Öğrencilerin Sosyal Bilgiler Dersi Tarih Konularında Proje Hazırlamayla İlgili Seçmeli Ders Konulmasına İlişkin Tutumları”	118
Tablo 5. 35.	“Yeni Sosyal Bilgiler Öğretim Programında Tarih Konularının Öğretiminde Yapılandırmacı Yaklaşım ve Proje Tabanlı Öğrenme Yaklaşımının Kullanımıyla İlgili Öğretmen Görüşleri”	119
Tablo 5. 36.	“Öğretmenlerin Yeni Sosyal Bilgiler Öğretim Programında Tarih Konularının Öğretiminde Proje Tabanlı Öğrenme Yaklaşımının Kullanması Ve Sahip Oldukları Yeterliliklerle İlgili Görüşleri”	120
Tablo 5. 37.	“Sosyal Bilgiler Dersi Tarih Konularında Yapılacak Projelerin Öğrencilere Katkılarıyla İlgili Öğretmen Görüşleri”	121
Tablo 5. 38.	“Sosyal Bilgiler Dersi Tarih Konularını Öğretirken Yapılan Proje Sürecinde Sınıf Ortamıyla İlgili Öğretmen Görüşleri”	122
Tablo 5. 39.	“Sosyal Bilgiler Dersi Tarih Konularını Öğretirken Yapılacak Projelerle Öğrencilerde Gelişmesi Beklenen Becerilerle İlgili Öğretmen Görüşleri”	123
Tablo 5. 40.	“Öğretim Programı Ve Ders Kitaplarındaki Tarih Konularıyla İlgili Projelerin Yeterliliği İle Olabilecek Muhtemel Proje Konularıyla İlgili Öğretmen Görüşleri”	124
Tablo 5. 41.	“Sosyal Bilgiler Öğretmenlerinin Proje Çalışmaları Sürecinde Karşılaştıkları Olumsuzluklarla İlgili Görüşleri”	125
Tablo 5. 42.	“Sosyal Bilgiler Öğretmenlerinin Proje Çalışmaları Sürecinin Olumlu Tarafları İle İlgili Öğretmen Görüşleri”	126
Tablo 5. 43.	“Proje Çalışmaları Sürecinde Okul-Öğrenci-Veli Sorumlulukları Ve Ekonomik İmkânlarla İlgili Öğretmen Görüşleri”	127

Tablo 5. 44.	“Sosyal Bilgiler Derslerinde Tarih Konularını Öğretirken Proje Tabanlı Öğrenme Yaklaşımının Uygulanabilirliğine İlişkin Öğretmen Görüşleri”	128
Tablo 5. 45.	“Sosyal Bilgiler Dersi Tarih Konularında Projelerin Yapılmasında Hizmet İçi Eğitimin Verilmesiyle İlgili Öğretmen Görüşleri”	129
Tablo 5. 46.	“Sosyal Bilgiler Dersi Tarih Konularında Projelerin Yapılmasında Seçmeli Ders Konulmasıyla İlgili Öğretmen Görüşleri”	130
Tablo 5. 47.	“Sosyal Bilgiler Dersi Tarih Konularında Yapılacak Projelerin Yeterince Değerlendirilmesi, Diğer Proje Dersleri Kadar Yaygınlaşması ve Amacına Ulaşması İçin Yapılabileceklerle İlgili Öğretmen Görüşleri”	131
Çizelge 3. 1.	“Proje Tabanlı Öğrenmenin Aşamaları”	55
Şekil 3. 1.	“Proje Tabanlı Öğrenme”	42

1. BÖLÜM

GİRİŞ

Günümüz bilgi toplumunda beklenen insan nitelikleri incelendiğinde, en çok karşımıza çıkanlar, bilgiye ulaşma, bilgiyi analiz etme, işe yarar bilgiyi seçme ve örgütleme, öğrenme sürecini denetleme, ekip çalışması yapma, işbirliği içinde çalışmadır (Yıldız, 2005). Bu durumda, öğrenenin kendi zihinsel tasarım gücünü ortaya koymasını gerektiren, teknolojinin pek çok boyutuyla günlük yaşantımızın içine girdiği ve kullanıldığı bir dönemde, bağımsız bilgi parçacıklarına sahip olan bireyler değil, bunlar arasındaki ilişkileri görebilen, bilgiyi örgütleyip yeni bilgiler üretebilen ve ürettiği bilgiyi başkalarının hizmetine sunabilen bireyler istenmektedir (Erdem ve Akkoyunlu, 2002).

Eğitim kişinin ilgi ve kabiliyetlerini geliştirerek; gerekli bilgi, beceri, davranışlar ve birlikte iş görme alışkanlığı kazandırmak suretiyle hayata hazırlamada ve onların, kendilerini mutlu kılacak ve toplumun mutluluğuna katkıda bulunacak bir meslek sahibi olmalarını sağlamada önemli bir yere sahiptir (Kurak, 2009: 2). Eğitimin amaçlarından biri de, toplumun gereksinimleri doğrultusunda bireyler yetiştirmek olduğuna göre; bilgi toplumlarının özelliği göz önüne alınarak, bilgi çağına uyum sağlayabilecek bireylerin yetiştirilmesi gerekmektedir (Karakuş, 2004: 2).

Öğretimin temel amacı ise, öğrencilere önceden belirlenen bilgi, beceri ve tutumları kazandırmaktır. Çağdaş öğretim ilkelerine göre; öğretim karmaşık bir süreçtir ve öğretim süreci içinde yer alan öğrenci, öğretmen, malzeme, program, içerik gibi öğeler birçok değişkenden etkilenmektedir ve öğretim süreci sırasında öğrencilerin tek yönlü değil, çok yönlü yetişmesi hedeflenmektedir (Açıkgöz, 2003: 20–31). Öğrenme-öğretme sürecinde bireyi, öğretmenden bilgileri alan pasif bir alıcı konumundan, araştıran, inceleyen, bilgiye ulaşan ve bu bilgileri anlamlandıran öğrenenler haline getirmek çağdaş eğitim anlayışının temelini oluşturmaktadır (Demirel ve diğ., 2001).

Günümüzde toplumsal yapı, iş ve bilim dünyası ile teknolojinin hızlı bir değişim ve gelişim içerisinde olması, bireyin özellikleri, yeterlikleri ile öğrenme faaliyetlerindeki değişimi de zorunlu kılmıştır. Birey, artık içinde yaşadığı dünyaya ait bilgilerin pasif

alıcısı değil, gelişim ve değişimin yaratıcısı ve aktif biçimde kullanıcısı durumundadır. Bu yeni yapılanmaya göre, eğitim sistemleri de bireyi böyle bir dünyaya hazırlamak misyonunu üstlenerek, "öğrenen" bireyler yetiştirmeyi hedeflemek zorundadır. Bu oluşumla birlikte, "bilgiyi öğretmenden alan öğrenci" modeli yerini, bilgiye ulaşan, istediği bilgiyi karmaşık bir bilgi ağı içerisinde seçip alabilen ve bu bilgiyi kullanarak sorunlarını çözebilen öğrenci modeline bırakmak zorundadır (Korkmaz ve Kaptan, 2002: 91).

Milli eğitim sisteminin hedefleri incelendiğinde, ilköğretimde bu hedeflerin gerçekleşmesinde ve bilgi toplumundan beklenen nitelikli insanın yetiştirilmesinde en büyük görevin sosyal bilgiler dersine düştüğü görülmektedir. Çünkü sosyal bilgiler öğretiminin temel amaçları, geleceğin etkin yurttaşlarında karar verme ve problem çözme becerilerinin geliştirilmesidir (Sönmez, 2005: 4). Hızla gelişen bilim ve teknoloji, sadece sosyal bilgiler dersini değil, eğitimin her alanını etkilemekte ve eğitim yaklaşımlarında köklü değişimleri zorunlu hale getirmektedir. İçinde bulunduğumuz bilgi çağında, öğrenciyi öğrenme ortamının merkezine çeken, onu aktif hale getiren yaklaşımlara ihtiyaç duyulmaktadır.

Ülkemizde kullanılan öğretim programlarımıza bakıldığında programlar genel anlamda davranışçı yaklaşımı benimsemiştir. Tüm gelişen ülkelerde olduğu gibi ülkemizde de eğitim alanında gerçekleştirilen yenilikler doğrultusunda davranışçı yaklaşım yanında, öğrencilerin daha aktif olmalarını sağlayan, onların öğrenmelerini sadece davranış değişikliğiyle sınırlamayan yani öğrenciyi merkeze alan aktif öğrenme etkinliklerini içeren yaklaşımlar da yer almaktadır. Ülkemizde en son 1998’de hazırlanan öğretim programında bu anlamda eksiklikler bulunduğu düşünülerek, 2005 yeni öğretim programı gündeme getirilmiştir.

Dünyadaki gelişmelere paralel olarak 2005 yılında Türkiye’de ilköğretim basamağında geliştirilen ve uygulamaya konulan öğretim programının etkili bir biçimde yürütülebilmesi için özellikle öğretmenlerin yapılandırmacıya uygun öğretim uygulamalarını kullanmaları gerekmektedir. Bu durumda okullarda disiplinler arası yaklaşımın uygulanması gerekir. Korkmaz ve Kaptan’a (2002) göre; yapılandırmacı öğretim uygulamaları arasında en çok ilgi gören ve birçok disiplin alanı ile öğrenme-öğretme yaklaşımını bir arada kullanma imkânı tanıyan yaklaşım, “Proje Tabanlı Öğrenme” yaklaşımıdır. Proje tabanlı öğrenme; disiplinler arası çalışmayı gerektiren,

bireysel ve grup içinde sorumluluk alarak öğrenenlerin belirlenen problemler üzerinde, işbirliği içerisinde kendi ilgi ve yetenekleri çerçevesinde araştırmaya dayalı çalışmalarını şeklinde tanımlanabilir (Demirhan, 2002: 7). Proje tabanlı öğrenme sürecinde öğrenciler bir problemden yola çıkarak bu problemin çözüm yollarını ararlar. Bu çözüm yollarını arama ve bulma sürecinde ortaya çıkan ürün projedir (Kınık, 2004: 42).

Çağdaş eğitim öğrencinin bilgilenmesini değil, bilgi üretme kapasitesine ulaşmasını vurgulamaktadır. Böylece günümüzde öğrencinin aldığı bilgiyi kendince yorumlaması, anlamlandırması beklenmektedir. Bu beklentiyi karşılayacak uygulamalardan birisi proje çalışmalarınıdır. Proje çalışması, temel eğitime bir katkı olarak değil, eğitim programında yer alan tüm konulara tamamlayıcı bir unsur olarak kabul edilmelidir (Özden, 2002: 73).

“Proje Tabanlı Öğrenme” yaklaşımı, öğrencilerin belirli hedeflere yönelik bireysel olarak kendi öğrenme süreçlerini planladıkları, araştırma ve işbirliği içinde çalışma, sorumluluk alma, bilgi toplama, toplanan bilgileri örgütleme becerilerini geliştirmeye yönelik süreci vurgular (Yıldız, 2004). Bu yaklaşım, öğrenciler için yaratıcı bir öğrenme deneyimi kazanmalarını hedeflemektedir. Bu yaklaşımda, öğrenciler projeleri gerçekleştirmek için ön planda iken, öğretmenler işleri kolaylaştırmak için arka planda yer almaktadır.

1. 1. Problem Durumu

Okullarımızda öğretmenlerin sıkça kullandığı yöntemlerden biri olan düz anlatım, kendi başına kullanıldığında, geleneksel eğitim anlayışı olarak karşımıza çıkmaktadır. Geleneksel anlayışta ülkemizde yakın zamana kadar genellikle öğretmenin aktif, öğrencilerin ise sınıfta pasif alıcı durumda olduğu eğitim sistemi uygulanmaktaydı. Bu sistemde öğretmenlerin görevi; öğrencilere sürekli ders anlatmak, çalışmalarına yardım etmek, sınavları ve kendisine verilen müfredatı zamanında yetiştirmek olmuştur. Bunun yanında öğrenciyi isteklendirme, anlayarak öğrenmeyi sağlama, öğrencinin yeni fikirler üretmesini sağlama, problem çözme gibi bazı üst becerileri kazandırma ve öğrencilerin öğrendiklerini uygulayabildiği ortamlar ihmal edilmekteydi.

Konu merkezli bir anlayışla, sınıfta öğretmen hâkimiyetinin hissedildiği bir ortamda öğrencilerin sorun çözemeyen, yıllardır süregelen ezberci eğitimle, yorum yapamayan, araştırmayan, düşünmek yerine tekrarlayan, sormayan, nedenlerle ilgilenmeyen, özgüveni yetersiz bir kuşak yetiştirilmiştir (Bozdemir, 2005).

Bu duruma karşı, öğrencilerin ilgi ve motivasyonunu artırıp, aktif olabilecekleri, araştırma ve sorgulamaya yönelten, grupla yapıldığında etkileşimi artıracak yaklaşımların uygulanması gerekliliği ortaya çıkmıştır.

Öğrenen etkinliklerinin ağırlıklı olarak yer aldığı öğretmen ve öğrenen rollerinin değiştiği, planlamadan değerlendirme aşamasına kadar programların farklı bakış açılarıyla ele alındığı öğrenme yaklaşımları son zamanlarda eğitim sistemimiz içerisinde varlığını hissettirmeye başlamıştır. Bu doğrultuda günümüz eğitim anlayışı davranışçı eğitim kuramlarından daha çok bilişsel öğrenme anlayışlarına yönelmekte ve bu anlayış çerçevesinde öğrenme çevresini düzenleme çabası içine girmektedir. Öğretme yerini öğrenmeye, öğrenci yerini öğrenene bırakmaktadır. Öğretmen de yerini öğretenden rehberlik yapan ve yardımcı olana bırakmaktadır (Başbay, 2005). Yeni program çerçevesinde hedeflerden değerlendirmeye, öğretmen ve öğrenen rollerinden sınıf içi ve dışı etkinliklere kadar birçok öge yeniden düzenlenmektedir.

Özellikle son yıllarda eğitim alanında yapılan çalışmalarda “öğrenmeyi öğrenme” kavramı oldukça önemli hale gelmektedir. Öğrencilerin bilgiye kendilerinin ulaşması, ulaştıkları bilgiyi doğru ölçütlerle ayıklaması ve bilgiyi yeniden yapılandırarak gerçek yaşam durumlarında kullanmasının ancak ve ancak üst düzey bilişsel süreçlere odaklanan bir öğretim süreciyle mümkün olabileceği söylenebilir. Bu noktada öğrenmenin dinlemek ve izlemek gibi pasif eylemlerle değil, yaşamak gibi etkin eylemlerle gerçekleşmesi gereği öğretimi şekillendirmesi gereken bir unsur olarak görülebilir. Birey, artık içinde yaşadığı dünyaya ait bilgilerin pasif alıcısı değil, gelişim ve değişimin yaratıcısı ve aktif biçimde kullanıcısı durumundadır. Bu yeni yapılanmaya göre, eğitim sistemleri de bireyi böyle bir dünyaya hazırlamak misyonunu üstlenerek, "öğrenen" bireyler yetiştirmeyi hedeflemek zorundadır. Bu oluşumla birlikte, "bilgiyi öğretmenden alan öğrenci" modeli yerini, bilgiye ulaşan, istediği bilgiyi karmaşık bir bilgi ağı içerisinde seçip alabilen ve bu bilgiyi kullanarak sorunlarını çözebilen öğrenci modeline bırakmak zorundadır (Korkmaz ve Kaptan, 2002: 91). Öğretmen merkezli

eğitimde öğrenciler sınıflarda öğrenmeyi beklemekte, pasif alıcı olmaktır. Öğrenci merkezli eğitimde ise amaç; öğrencinin bilgiye kendisinin ulaşması, elde ettiği bilgiyi yapılandırması, özümsemesi, kendine mal etmesi, farklı anlamlar yüklemesi, öğrenciye düşen görev aktif alıcı olmak, öğretmene düşen görev ise öğrencilerin faydalanabileceği ikincil kaynak konumunda olmak, onlara rehberlik yapmak, girişimlerini desteklemek, cesaretlendirmek, araştırmaya teşvik etmektir.

Öğrencilerin bilgiyi kullanacakları gerçek yaşam durumlarına sokulması ve bu durumlarla baş etmede öğretmenin bir yol gösterici olarak ona destek olması, bu süreç sonunda da öğrencinin öğrenmelerini gerçekleştirme şeklinde düzenlenen bir öğretim durumunda öğrencinin yaşayarak öğrendiği düşünülebilir. Bu anlayış çerçevesinde projeye dayalı öğretimin de öğrencilerin yaşayarak öğrenmesini sağlamak için etkili bir yol olduğu söylenebilir. Çünkü öğrencilerin öğrenmeyi öğrenmesi ve öğrenme hedeflerine ulaşabilmesi, öğrencinin yaşayarak öğrenmesine bağlıdır. Öğretim sürecini öğrencilerin gerçek yaşam durumlarında yaşayarak öğrenmesini sağlayacak biçimde yapılandırmak ve bununla birlikte öğrenmeyi öğrenmesini sağlamak için projeye dayalı öğretimin kullanılması bireyin tüm öğelerini de etkileyecek bir hareket olarak düşünülebilir. Böyle bir öğretim sürecinde hedefler, içerik, öğretme-öğrenme süreçleri ile ölçme ve değerlendirme öğeleri; özellikle üst düzey bilişsel süreçlere odaklanan, öğrencinin yaparak ve yaşayarak öğrenmesini sağlayabilecek ve öğrenmeleri hem süreçte hem de süreç sonunda değerlendirerek öğrencinin öğrenme sürecine ışık tutacak bir yapı ile tasarlanmalıdır.

Öğrencilerin gelecek yaşamları, edindikleri bilgilerin niteliği kadar bu bilgileri nasıl edindikleri ile de doğrudan ilişkilidir. Eğitim ortamlarında pasif alıcı olarak görev yapan, verilen bilgilerin nedenini kendi akıl süzgecinden geçirmeden ya da geçirmesine izin verilmeden doğrudan kabullenen bireyler ile; araştıran, inceleyen, eleştiren, sorgulan kısaca aktif katılımcı olarak görev yapan bireylerin ileriki yaşamları da birbirlerinden farklı olacaktır (Fırat, 2008: 1) Eğitim, öğretmenlerin öğrencilere sözcüklerle anlattıklarıyla değil, onların fiziksel ve sosyal çevrede geçirdikleri yaşantılarla gerçekleşir. Anlamlı olan bilgi ise, davranışa yansır ve daha kalıcıdır. Yapararak-yaşayarak öğrenme bireylerde kalıcı izli davranışsal değişiklikler sağlar. Dolayısıyla okul ortamında öğrencilere kabullenilmiş bilgileri doğrudan aktarmak yerine; bilgiye ulaşma yolları öğretilirse, öğrenciler de bilgileri bizzat kendileri araştırır, yaşantılarına aktarır ve karşılaştıkları sorunların çözümünde kullanırlarsa bireylerin

gelişimi ve toplumsal kalkınma sağlanmış olur. İçinde bulunduğumuz çağın bilgi çağı olması, teknolojinin eğitim ortamlarında birincil kaynak olarak kullanılmaya başlanması, yaşanan çağın gerektirdiği birtakım gereksinimler öğrenci merkezli eğitim ortamlarını zorunlu kılmaktadır. Bu çerçevede, ülkemizde öğretim programlarımızın dayandığı teorik alt yapının katı davranışçı bir anlayıştan, yapılandırmacı bir anlayışı da içeren bir dönüşüm içine girmesi ve bu dönüşümü gerçekleştirmesi tasarlanmıştır (MEB, 2005: 14).

1998 yılından 2005 yılına kadar uygulamada olan sosyal bilgiler öğretim programına yapılan eleştirilerin başında; bilgiye ağırlık verildiği, öğrencilerin ilgi, yetenek ve kapasite yönünden farklılıklarının dikkate alınmadığı, esnek olmadığı, öğrencileri ezberciliğe ittiği, yaratıcı düşünmeyi geliştirmede etkili olmadığı, üreticiliği teşvik etmediği gibi konular gelmektedir. Bu eleştirilerden hareketle hazırlanan ilköğretim sosyal bilgiler dersi öğretim programı, 2004–2005 eğitim-öğretim yılında pilot olarak seçilen bölgelerde uygulanmış; 2005- 2006 eğitim-öğretim döneminden itibaren öncelikle ilköğretim birinci kademedeki ve daha sonra ikinci kademedeki aşamalı olarak bütün okullarda uygulanmaya başlanmıştır. 2005 ilköğretim programı öğretmekten çok öğrenmeyi merkeze alan yaratıcı, atak, problem çözebilen, farklılıkları bilen ve bunları ortaya çıkaran bireyler yetiştirmeyi hedeflemektedir (Alabaş ve Kamer, 2007).

Yeni programda benimsenen yapılandırmacı yaklaşımda; öğrencinin dinleyen ve ezberleyen değil, bireysel veya grupta birlikte araştıran, sorgulayan, hem eleştiren hem de eleştiriyi ve iletişime açık, ortaya koyduğu yeni ürünlerde değerlendirme yaparak öğrenen ve bunları hayatının her döneminde hatırlayabilen üst kazanımlar ön plana çıkmıştır.

Yapılandırmacı yaklaşıma dayalı öğretim programı, öğrenci merkezli olup, öğrencilerin öğrenme süreci içerisinde tecrübelerini kullanmalarına, sosyal çevreleri ile etkileşimde bulunmalarına, araştırmaya, birlikteliğe, fikir paylaşımına olanak tanımakta, üst düzey düşünme, eleştirel düşünme, yaratıcı düşünme, problem çözme becerisi kazandırmakta, bilgiyi kullanabilme, bilgiye ulaşmada teknolojiden faydalanma, sosyal ilişkileri güçlü bireyler yetiştirmeye olanak sağlamaktadır (Yetkin ve Daşcan, 2006: 43). Bu durumda öğreticilerin, mevcut bilgileri depolayarak öğrencilerine aktarması artık mümkün görünmediğinden yeni öğretim programları öğretmen ve öğrenci rollerinde de önemli

değişiklikleri gerekli kılmıştır. Kısacası, öğrenciler artık sessizce oturup, yalnızca verileni almakla yetinmeyecek; görececek, duyacak, çözümleyecek, söyleyecek, yapacak, katılacak ve paylaşacak, öğrenmeyi öğrenecek; bilgiyi yalnızca tekrarlamayıp, bilinenleri sorgulayacak ve kendi bilgisini kendisi üretecektir. Araştırmalar göstermiştir ki; öğrencinin öğrenmede aktif olarak rol aldığı, yaparak yaşayarak öğrendiği, çevresiyle konularını ilişkilendirdiği, sosyal yaşantısı ile bağlantılar kurduğu öğretim anlayışı eğitimde en etkili stratejidir.

Bireyleri bu anlayışla yetiştirmeyi hedefleyen bir eğitim sistemi, öğrenenlerin sınıf içerisinde, içeriği öğretmenlerinden öğrendikleri geleneksel anlayışlar yerine, farklı bir oluşum içerisine girmek zorundadır. Bu oluşum, öğrenenler ve öğretmenlerin birlikte öğrendiği, ekip çalışmasını başarıyla yürütebildiği, problem çözebilen, öğrenen ve öğretmenlerin birlikte araştırmacı rolünü üstlendikleri bir yapıya sahip olmak zorundadır (Yurtluk, 2003).

Bu hedeflere uygun olan öğrenme-öğretme sürecinde yenilikçi modellerden biri de proje tabanlı öğrenme yaklaşımıdır. Proje tabanlı öğrenme yaklaşımı öğrencilerin problem çözümü için araştırmaları, bilgi elde etmeleri ve bu bilgileri anlamlı bütünler haline getirerek bir ürün ortaya koyma görevlerini içerir (Demirel ve diğ., 2001).

Yapılandırmacı öğrenme kuramına dayalı öğretim programları öğretmenlere kullanabilecekleri model, yaklaşım, yöntem, teknik bakımından geniş bir perspektif sağlamaktadır. Bunlardan biri de proje tabanlı öğrenme yaklaşımıdır. Türkiye’de proje öğretimi ile ilgili çalışmalara 1953 yılında Milli Eğitim Yayınları arasında çıkan “Proje Usulü İle Uygulanmış Ünite Örnekleri” adlı örnek kitap, ülkemizde de proje metodunun eğitim kurumlarında uygulanmasının yeni olmadığına bir göstergesidir. Belirtilen kitabın giriş kısmındaki şu ifadeler ilgi çekicidir: *Hükümetimizin davetlisi olarak memleketimizin muhtelif bölgelerinde ve çeşitli köy okullarında incelemelerde bulunan Florida Üniversitesi Köy Eğitimi Profesörü Kate V. Wofford 1951–1952 ders yılı Aralık ayının son haftasında Ankara’ya dönmüş, Namık Kemal ilkokulu öğretmenlerine Amerika’nın küçük okullarında birleştirilmiş sınıflarında uygulanmakta olan proje usulü-grupla çalışma sistemi üzerinde bir seminer tertiplemiştir, aynı okulda bu usulün denemelerine başlanmıştır* (Coşkun, 2004).

Proje tabanlı öğrenme yaklaşımı uzun süredir var olmasına rağmen son yıllarda bu alanda yapılan çalışmalarda artış olmakta ve öğrenme ortamlarında etkinliği görülmektedir.

Bu doğrultuda proje tabanlı öğrenme anlayışı öğrenen merkezli bir öğrenme sürecinin yapılandırılması için bizlere bir değişim olanağı sunmaktadır. Özellikle öğrenme-öğretme sürecinin kurgulanmasında önemli değişiklikleri gerektiren bu anlayışın temellerini anlamak için yapılandırmacı öğrenme anlayışının incelenmesi ve iyice anlaşılması gerekmektedir. Bu durumda yapılandırmacı öğrenme anlayışı çerçevesinde öğrenenin merkeze alındığı, araştırma ve incelemeye ağırlık veren öğrenenlerin bireysel ya da grupla çalışabilecekleri bir ortam oluşturulması gerekmektedir.

Proje tabanlı öğrenme, ezberleyen ve çok fazla yanıt veren değil; düşünen araştıran, sorgulayan üreten bireyler yetiştirmeyi temel almaktadır. Proje tabanlı öğrenme yaparak, yaşayarak öğrenmenin yanı sıra bireysel farklılıkları dikkate alan oldukça etkili bir öğretim yaklaşımıdır (Güven ve ark, 2005). Bu yaklaşım, öğrencilerin belirli hedeflere yönelik bireysel olarak kendi öğrenme süreçlerini planladıkları, araştırma ve işbirliği içinde çalışma, sorumluluk alma, bilgi toplama, toplanan bilgileri örgütleme becerilerini geliştirmeye yönelik süreci vurgular. Buradan hareketle proje tabanlı öğrenme; tasarı geliştirmeye, hayal etmeye, planlamaya, kurgulamaya dayalı bir öğrenme anlayışı olup, öğrenciyi merkeze alan ve gerçek yaşam durumlarını sınıf ortamına taşıyarak onları projeler çerçevesinde çalıştıran, bunu yaparken de disiplinler arası ilişki kuran bir anlayıştır (Yıldız, 2005). Sosyal bilgiler dersinde birden fazla yöntem ve tekniğin iç içe kullanılması önerildiğinden, bünyesinde sorun çözme, tartışma, drama, sorgulama ve rol oynama gibi farklı yöntem ve teknikleri barındıran çoklu bir yaklaşım olan proje tabanlı öğrenmenin bu konuda bir alternatif olduğu söylenebilir (Karakuş, 2004: 17–18).

Proje yaklaşımli öğretim, öğrencilerin; ilgi alanları içerisinde yer alan konular hakkında görüşler ortaya atıp, sorular sormalarına, tahminlerde bulunup, teoriler geliştirmelerine, farklı araç ve gereçleri kullanmalarına, kazandıkları becerileri anlamlı ve gerçek bir yaşam bağlamında uygulamalarına olanak tanıyan; öğrenenin, sınıf içinde ve dışında, yaratıcı bir şekilde sorun çözmesini ve soruları yanıtlamasını sağlayan bir yöntemdir. Proje çalışması çocukları, edindikleri becerileri anlamlı ve yaratıcı yollarla ortaya koymaları konusunda teşvik eder (Katz ve Chard, 2000).

Proje tabanlı öğrenmenin en önemli özelliklerinden biri de zekânın çok yönlü gelişimini temele almasıdır (Doğanay ve Tok, 2007: 234). Çocukların sahip oldukları potansiyelleri ve yetenekleri bulmayı ve onları geliştirmeyi amaçlayan bir eğitim felsefesine sahip olan çoklu zekâ kuramı yardımıyla çocukların ilgilerinin ve yeteneklerinin belirlenerek proje çalışmalarına yönltilmeleri, onların akademik başarılarının artmasını, öğrendiklerinin daha kalıcı olmasını sağlayarak, sosyal bilgiler dersine yönelik tutumlarını da olumlu yönde etkileyecektir. Proje tabanlı öğrenme çerçevesinde gerçekleştirilen çalışmalar, öğrencilerin farklı zekâ alanlarını kullanmalarını sağlayabilir. Bu sebeple proje tabanlı öğrenme ile çoklu zekâ kuramının bir arada ele alınması, daha fazla zekâ alanının kullanılmasını teşvik ederek öğrencilerin zekâ alanlarının gelişmesine katkı sağlanabilir.

İşte bu üst becerilerin öğrencilere kazandırılmasında önemli yaklaşımlardan birisinin de, “Proje Tabanlı Öğrenme Yaklaşımı” olduğunu belirtebiliriz. Bu tespitimize rağmen, uygulamada hala konuyla ilgili bazı sorunların olduğu düşünülmektedir.

Sosyal bilgiler dersinin içeriğinde tarih konularının önemli bir yeri bulunmaktadır. Hiç şüphesiz ki sosyal bilgiler dersi toplumu ve çevreyi incelediğine göre, öğrencilerin insan ve toplumla ilişkili bilgi ve deneyimlerini geliştirmeye katkı sağlamalıdır. Bu süreçte tarih öğretimi de çok önemli görevler üstlenir. Yeni sosyal bilgiler öğretim programında özellikle üzerinde durulan, öğretmen ve öğrencilerin her zaman yönlendirildiği proje tabanlı öğrenme yaklaşımından tarih konuları öğretilirken yararlanılması konusunun yeterince uygulamaya konulmadığı, yapılan çalışmaların da yeterli olmadığı düşünülmektedir.

İlköğretimde 2005–2006 yılında uygulamaya konan yapılandırmacı programda yer alan proje çalışmaları ve proje ödevleri de günümüz eğitim anlayışına uygunluğu nedeniyle programda yerini almıştır. Ancak, yürürlükte olan program çeşitli uygulama sorunlarını da beraberinde getirmiştir.

Bu değişimlerin sistemi olumlu yönde etkilemesi beklenmektedir fakat değişime ayak uydurmak zor olduğundan her değişim sürecinin başında bir takım sorunlarla karşılaşılabilceğini de unutmamak gerekir.

Bu nedenle sosyal bilgiler dersi içinde yer alan tarihle ilgili konuların öğretiminde kullanılabilecek önemli yaklaşımlardan birisi olan proje tabanlı öğrenmeye, yeterince önem verilmediği, konuyla ilgili yeterli bilimsel çalışma ve araştırma yapılmadığı düşünülmektedir.

1. 2. Araştırmanın Amacı

Günümüzde bireylerin; günlük yaşamlarında veya mesleki yaşamlarında etkili biçimde kullanmadıkları bilgileri sürekli taşıma zorunluluğu yerine, karşılaştıkları problemleri çözmeye kullanacakları bilgilere ulaşmanın yollarını bilen ve etkili biçimde kullanabilen, duruma uygun bilgiyi ayıklayıp yorumlayabilen, araştırmacı kimliğe sahip, farklı görüş ve durumlara açık olmaları gerekli hale gelmektedir. Bu durum karşımıza, üst düzey bilişsel süreçlere ve bireylerin öğrenmeyi öğrenmesine odaklanan bir öğretim sürecinin zorunluluğunu çıkarmaktadır. Öğrenmeyi öğrenme, bireylerin kendi öğrenmelerini gerçekleştirdikleri ortamların sağlanmasına; üst düzey bilişsel süreçlere odaklanma da bireylerin yaşayarak, tartışarak, araştırarak, eleştirerek öğrenmesine dayalıdır. Öğrencilerin, sözü geçen bilgi ve becerilere ulaşmasında ve onlara böylesi ortamların sağlanmasında öğretmenlerin öğrenme ile ilgili durumları büyük önem kazanmaktadır. Yaşayarak öğrenen ve kendi öğrenmelerini kontrol edebilen öğretmenler, öğrencileri için de bu şekilde öğrenme ortamları yaratabilirler. Bu ortamda projeye dayalı öğretim, öğrencilerin kendi öğrenme sorumluluklarını almasını sağlayan, yaşayarak öğrenmelerine ve disiplinler arası bağlantıları kurarak gerçek yaşamın içinde öğrenmelerini gerçekleştirmelerine olanak sağlayan yapıyla bireylerin sözü edilen bilgi ve becerilere ulaşmalarını sağlayacak bir yapı ile karşımıza çıkmaktadır.

Yapılan literatür taramasında, ülkemizde, sosyal bilgiler derslerinde proje tabanlı öğrenmenin akademik başarı üzerindeki etkilerini inceleyen çalışmalara rastlanmıştır. Ayrıca tarih konularıyla ilgili de pek çok çalışma mevcuttur. Ancak bu çalışmada ile proje tabanlı öğrenme yaklaşımı tarih konuları ile birleştirilerek, bu yaklaşımın sosyal bilgiler derslerinde etkili ve kullanılabilir olduğu incelenmek istenmiştir.

Bu araştırmada; Milli Eğitim Bakanlığı'nca hazırlanan ve ilköğretim sosyal bilgiler dersi öğretim programının 2005'te yürürlüğe girmesiyle sistemli olarak uygulanması öngörülen proje tabanlı öğrenme yaklaşımının 4–7. sınıflar sosyal bilgiler dersinde tarih konularının öğretilmesinde kullanılması ve öğretim programı ile ders kitaplarındaki yerinin belirlenerek, yeterliliğiyle ilgili öğrenci ve öğretmen görüşlerine yer verilmiştir. Ayrıca yapılan bu çalışmanın, tarih konularının öğretilmesinde proje tabanlı öğrenme yaklaşımı uygulamaları ve ilgili literatür araştırması ile sosyal bilgiler dersi öğretim uygulamalarına ışık tutacağı düşünölmektedir.

1. 3. Araştırmanın Önemi

Ölkemizde bugüne kadar yıllardır tartışıla gelen eğitim sistemi genel olarak öğretmenin merkezde olduğu, öğrencilerin ise sınıfta pasif alıcı durumda buldukları bir eğitim sistemidir. Bu sistemde öğretmenin görevi, öğrencilere ders anlatmak, öğrencilerin çalışmalarına yardımcı olmak, sınav yapmak ve kendisine verilen müfredatı zamanında yetiştirmektir. Sınavda da amaç kitapta veya derste anlatılan ve yazılanların ne kadarının hafızaya kaydedilip hatırlanabildiğinin ölçölmesi olmaktadır. Öğretmenin en önemli görevlerinden biri olan öğrenciyi öğrenmeye isteklendirme, anlayarak öğrenme arzusunu verme, merak uyandırma, öğrencinin keşif yapmasına yardımcı olma, sorun çözme becerisi kazandırma ve her şeyden önemlisi öğrendiklerini uygulayabildiği durumlar yaratma görevleri ihmal edilmektedir. Bugün ilköğretim programlarında yapılan değişikliklerle ilköğretimde öğrenci merkezli ders aktiviteleriyle bu sorun giderilmiş olmasına rağmen uygulamada halen sorunlar yaşanmaktadır.

Demokratik bir toplumda, her yaştaki birey kendisini, ailesini, toplumunu, ölkesini ve dünyayı etkileyecek kararlar alabilmelidir. Bu nedenle proje tabanlı öğrenme sürecinin eğitim programları içinde önemle vurgulanması gerekmektedir. Çünkü hızla gelişen ve değişen yaşam koşullarının zorunlu kıldığı ve proje tabanlı öğrenmenin oluşturmamıza olanak verdiği öğrenme ortamı, öğrencilerin kendi öğrenmelerini kurgulayıp, yönlendirdikleri ve böylece yaratıcılıklarını geliştirebildikleri, karşılaştıkları sorunları işbirliği içinde çözmeye çalıştıkları, başarıları konusunda karar verici oldukları, yaşamın sınıfa taşındığı, ailenin öğrenme sürecine katıldığı, teknolojinin öğrenme sürecinde kullanıldığı, bireyin sorumluluk ve bağımsızlık bilincinin kazandığı, kısaca öğrencinin gerçek yaşama hazırlandığı bir öğrenme ortamıdır.

İlköğretim basamağında demokratik yaşantıların kazandırılması görevini de üstlenen Sosyal Bilgiler dersi bireye toplumsal yaşamla ilgili öğrenme yaşantıları sağlamakta ve yaşamsal değeri çok yüksek olan bir ders olarak işlevini gerçekleştirmektedir. Ayrıca bu ders öğrencileri yaşamlarının çeşitli dönemlerinde karşılaşılabilecekleri problemleri etkili bir şekilde çözebilmeleri konusunda eğiterek, onları gerekli bilgi ve becerilerle donatır. İlköğretim çağındaki çocuklara bu özellikleri kazandırması bakımından sosyal bilgiler dersi oldukça önemli bir derstir (Güven, 2003: 147).

Günümüzde kazandırılmaya çalışılan insan ve öğrenen özelliklerinin başında aktif öğrenen bireyler gelmektedir. Geçmişten bugüne kadar aktif öğrenen bireyler yetiştirmek için pek çok öğrenme durumu ortaya konulmuştur ve bu çalışmalar devam etmektedir. Bu çalışmaların başında da ilköğretim müfredat programlarının yeniden oluşturularak revize edilmesi gelir. Yapılandırmacı yaklaşım temelli yürütülen yeni program, ürün temelli bir değerlendirme yerine, süreç temelli değerlendirmeyi esas almaktadır. Bu nedenle, öğrencileri değerlendirmede yazılı, sözlü ve çoktan seçmeli sınavlardan alınan notların yetersiz olduğu belirtilmekte, alternatif ölçme ve değerlendirme araçlarına vurgu yapılmaktadır (MEB, 2005). Alternatif ölçme ve değerlendirme araçlarından biri de projedir. Ayrıca yeni programda öğrenci ve etkinlik merkezli yaklaşımların uygulanması söz konusudur. Bu yaklaşımlardan biri de proje tabanlı öğrenme yaklaşımıdır. Proje tabanlı öğrenme yaklaşımının genelde fen derslerindeki etkisini inceleyen araştırmalara rastlansa da yeni düzenlemelere göre bu yaklaşım her derste yararlı olabilir. Bu anlamda araştırma; sosyal bilgiler derslerinde tarih konularının öğretilmesinde proje tabanlı öğrenme yaklaşımının uygulanması şeklinde düşünülmüştür.

İlköğretim müfredat programında yer alan yenilikler doğrultusunda proje tabanlı öğrenme yaklaşımı daha çok fen ve teknoloji derslerindeki etkinliklerde yer almakta olup, sosyal bilgiler alanında çok az örneğine rastlanmıştır. Hâlbuki proje tabanlı öğrenme öğrencilerin gerçek hayat içinde yer alan problemlere çözüm arayabilecekleri, rahatlıkla araştırma yaparak problemlere çözüm önerileri getirmeleri doğrultusunda, bunları projelendirebilecekleri bir yaklaşımdır. Bu açıdan yöntemin sosyal bilgiler dersindeki kullanılabilirliği göze çarpmaktadır. Sosyal etkileşimin yoğun bir şekilde yer aldığı proje tabanlı öğrenme yaklaşımının öğrenenler üzerinde olumlu etkileri tüm dünyada çeşitli çalışmalarla ortaya çıkarılmıştır. Ülkemizde bu çalışmalar teorik düzeyde kalıp uygulama boyutu eksik kalmaktadır. Bu bakımdan çalışmanın, özellikle

sosyal bilgiler dersinde tarih konularında aktif öğrenen bireyler yetiştirme konusunda katkı sağlayacağı düşünülmektedir.

Ülkemizde henüz sosyal bilgiler dersinde uygulama aşamasında yeni ve bazı sıkıntıları olan “Proje Tabanlı Öğrenme Yaklaşımı”nın kuramsal ve uygulamalı olarak tarihsel konuların öğretilmesinde ele alınıp, öğrenme ortamını derinlemesine değerlendirmeyi amaçlayan bu çalışmanın alana katkı sağlayacağı, eğitim sistemimizde uygulanmaya çalışılan yapılandırmacı öğrenme anlayışına ve ortamına zenginlik katacağı düşünülmektedir.

1. 4. Problem Cümlesi

İlköğretim Sosyal Bilgiler Derslerinin Tarih Konularında Proje Tabanlı Öğrenme Yaklaşımına yönelik öğrenci tutumları ve öğretmen görüşleri nelerdir?

1. 4. 1. Alt Problemler

1. İlköğretim Sosyal Bilgiler Derslerinin Tarih Konularında proje hazırlamaya yönelik öğrencilerin tutumları nelerdir?
2. İlköğretim Sosyal Bilgiler Derslerinde Tarih Konularında proje hazırlamaya yönelik öğretmenlerin görüşleri nelerdir?

1. 5. Denenceler

1. İlköğretim sosyal bilgiler derslerinin tarih konularında proje hazırlamaya yönelik öğrencilerin görüşleri yeterli değildir.
2. İlköğretim sosyal bilgiler derslerinde tarih konularında proje geliştirmeleri sürecinde öğretmenlerin katkısı ve görüşleri yeterli değildir.

1. 6. Sayıtlar

1. Araştırmada kullanılan çalışma grubu evreni temsil eder niteliktedir.
2. Çalışma grubuna katılan öğrencilerin sosyal bilgiler derslerinde tarih konularının öğretiminde proje tabanlı öğrenmeye ilişkin düşüncelerini ve gerçek davranış düzeyini tutum ölçeğinde samimi bir şekilde yansıttıkları düşünülmektedir.

3. Öğrenciler, anketin uygulanması sürecinde yaklaşık aynı düzeyde güdülenmişlerdir.
4. Araştırmada kullanılan veri toplama araçlarının kapsam geçerliliğini belirlemek amacıyla başvuru uzman kanısının yeterli olduğu varsayılmıştır.
5. Araştırma kapsamındaki öğrenci ve öğretmenlerin niceliksel ve niteliksel verileri toplamak için kullanılan veri toplama araçlarına verdikleri yanıtlar gerçeği yansıtmaktadır.
6. Araştırmaya katılan öğretmenlerden seçilen örneklem, görüşmeler esnasında doğal davranmış, yapılan görüşmelerdeki sorulara samimi cevaplar vermişlerdir.
7. Veri toplamak amacıyla hazırlanan anket ve görüşme sorularından elde edilen veriler sosyal bilgiler derslerinde tarih konularının öğretilmesinde proje tabanlı öğrenme sürecini incelemeye ve sonuçlarını belirlemeye yeterlidir.

1. 7. Kapsam Ve Sınırlılıklar

1. Araştırmanın nicel yöntem kullanılan kısmı; Aksaray ili, merkezde ve iki köyde faaliyet gösteren 2010–2011 eğitim öğretim yılında seçilen resmi ve özel ilköğretim okullarından sosyo-ekonomik düzeyi iyi çevrelerden gelen öğrencilerin oluşturduğu okullardan biri olan Cumhuriyet İlköğretim Okulu, Kılıçaslan İlköğretim Okulu, orta düzeyde sosyo- ekonomik koşullara sahip Emlak Kredi İlköğretim Okulu, Fatih Sultan Mehmet İlköğretim Okulu, alt sosyo-ekonomik şartlara sahip 125. Yıl İlköğretim Okulu, 23 Nisan İlköğretim Okulu, köy okulları olarak Akhisar Köyü’nden Necip-Münire Önemli İlköğretim Okulu ve Yeşilova kasabasından İbrahim Ethem Baysal İlköğretim Okulu ile Aksaray il merkezinde faaliyet gösteren Özel Sema Koleji ve Metropol Koleji’nde okuyan 4–7. sınıfların her şubesinden rastgele seçilen öğrencilerin oluşturduğu toplam 400 öğrencinin görüşlerini kapsamıştır.
2. Araştırmanın nitel yöntem kullanılan kısmı ise; nicel çalışılan örneklemde bulunan okullar ile Aksaray ilinde yer alan diğer ilköğretim okullarından seçilen toplam 30 öğretmenin; 25’i 6. ve 7. sınıflarda sosyal bilgiler, 5 tanesi de 4–5. sınıf öğretmenlerinin görüşlerini kapsamıştır.
3. Bu araştırma; ilköğretim sosyal bilgiler öğretim programı ve ders kitaplarındaki proje tabanlı öğrenme yaklaşımıyla ilgili yapılan etkinliklerin değerlendirilmesini kapsamıştır.

4. Bu araştırma; zaman açısından 2010–2011 eğitim-öğretim yılı, örneklem açısından ilköğretim sosyal bilgiler 4, 5, 6, 7. sınıflardan 400 öğrencinin sosyal bilgiler dersinde tarih konularının öğretiminde proje tabanlı öğrenme yaklaşımına yönelik tutumu ve 25 sosyal bilgiler öğretmeni ile 5 sınıf öğretmenin görüşleriyle sınırlıdır.
5. Bu araştırma; ulaşılan kaynaklarla sınırlıdır.
6. Araştırma konu açısından, ilköğretim sosyal bilgiler dersinde tarih konularının öğretiminde proje tabanlı öğrenme modelinin uygulanmasıyla ilgili öğrencilerin tutumları ve öğretmenlerin görüşleriyle sınırlıdır.
7. Araştırma; veri toplama araçları olarak nicel araştırma tekniklerinden biri olan öğrencilere uygulanan tutum ölçeği ve nitel araştırma tekniklerinden biri olan öğretmenlerle yapılan görüşme tekniğiyle sınırlıdır.
8. Araştırma; veri toplama aracında yer alan ölçek maddeleri ve görüşme formundaki sorularla sınırlıdır.

1. 8. Tanımlar

Öğretim programı: Ülke genelindeki okullarda yetişen tüm öğrencilerin her disiplin dalında bilgi, beceri ve tutum açılarından istenilen seviyeye ulaşmasını temin için öğretmenler ve ders kitabı yazarları başta olmak üzere eğitim alanında hizmet veren kişilere yol göstermek amacıyla hazırlanan uygulama planlarıdır (Demirel ve Turan, 2009: 89).

Sosyal Bilgiler: İlköğretim okullarında iyi ve sorumlu vatandaş yetiştirmek amacıyla, sosyal bilimler disiplinlerinden seçilmiş bilgilere dayalı olarak öğrencilere toplumsal yaşam ile ilgili temel bilgi, beceri, tutum ve değerlerin kazandırıldığı bir çalışma alanıdır (Öztürk ve Dilek, 2004).

Geleneksel Öğrenme: Sınıf atmosferinin ve öğrenme-öğretme etkinliklerinin büyük oranda öğretmene göre şekillendiği, daha çok tek yönlü iletişimin hâkim olduğu ve öğrencilerin kabiliyetleri, ilgileri, bireysel farklılıkları, dersten beklentileri ve öğrenme hızları gibi özelliklerine yeterince önem verilmediği bir öğrenme biçimidir (Coşkun, 2004).

Tutum: Öğretimde, bir öğrencinin herhangi bir uyarana karşı sergilediği davranış ve bu uyarana hissettiği duygu ve düşünceleridir (Memişoğlu, 2008).

Çoklu Zekâ Kuramı: Çoklu zekâ kuramı; baskın olmayan yeteneklerin geliştirilmesi, bir kavrama, konuya ya da derse birden fazla şekilde yaklaşılması ve eğitimin bireyselleştirilmesidir (Gardner, 1999; Aktaran: Koç, 2008).

Yapılandırmacı (Oluşturmacı) Yaklaşım: Öğrencilerin ön bilgilerine dayanarak çevreyle etkileşimleri sonucunda yeni bilgiyi oluşturduklarını ileri süren aktif öğrenme yaklaşımıdır (Arslan, 2004: 37).

Proje: Öğrenciler tarafından geniş bir süre içerisinde belli bir sonuca ulaşacak olan bağımsız konu araştırmalarıdır (MEB, 2005).

Proje Tabanlı Öğrenme: Proje tabanlı öğrenme, belirlenmiş bir zaman diliminde, dersin müfredat programıyla sınırlı bireysel ya da küçük gruplar (4–5 kişi) halinde çalışan öğretmenin yönlendirici değil bir rehber olduğu, sorunların gündelik yaşamla ilişkilendirildiği ve saptanan sorunların çözülmesinde çeşitli öğretim yöntem ve tekniklerinin kullanıldığı, öğrencinin problem çözme becerisinin, araştırmacı yönünün, karar verme yeteneğinin, özgüveninin geliştirilmesi amaçlanan, sonucunda da bir ürün elde edilen bir öğrenme modelidir (Coşkun, 2004: 74).

2. BÖLÜM

LİTERATÜR

2. 1. Sosyal Bilgiler ve Sosyal Bilgiler Öğretim Programı

2. 1. 1. Sosyal Bilgiler

Sosyal bilimler ve sosyal bilgiler sık sık karıştırılmakta ve kimi zaman birbirleriyle eş anlamlı olarak kullanılmaktadırlar; fakat bunlar birbirlerinden farklı olan iki kavramdır. Sosyal bilgiler, disiplinler arası ve çok disiplinli bir alan olduğundan kısa ve herkes tarafından kabul edilebilir bir tanımını yapmak oldukça güçtür. Sosyal bilgiler eğitimiyle ilgili bilgi üreten ve bu alanda uluslararası en büyük kuruluşlardan birisi olan ABD Sosyal Bilgiler Ulusal Konseyi (NCSS), sosyal bilgileri şu şekilde tanımlamıştır: Sosyal bilgiler, vatandaşlık yeterlikleri kazandırmak için sanat, edebiyat ve sosyal bilimlerin disiplinler arası bir yaklaşımla birleştirilmesinden oluşan bir çalışma alanıdır. Sosyal bilgilerin amacı ise, ABD Sosyal Bilgiler Ulusal Konseyi tarafından “gittikçe birbirine bağımlı olan bir dünyada gençleri insancıl, akılcı, katılımcı vatandaşlar olmaya hazırlamak” şeklinde belirtilmiştir (NCSS, 1994).

Doğanay (2002: 17), sosyal bilgileri; “sosyal ve insanla ilgili diğer bilimlerin içerik ve yöntemlerinden yararlanarak, insanın fiziksel ve sosyal çevresiyle etkileşimini zaman boyutu içinde disiplinler arası bir yaklaşımla ele alan ve küreselleşen bir dünyada yaşamla ilgili temel demokratik değerlerle donatılmış, düşünen ve becerili demokratik vatandaşlar yetiştirmeyi amaçlayan bir çalışma alanı” şeklinde tanımlamıştır. Erden ise (1996: 8); sosyal bilgileri, ilköğretim okullarında iyi ve sorumlu vatandaşlar yetiştirmek amacıyla, sosyal bilimler disiplinlerinden seçilmiş bilgilere dayalı olarak öğrencilere toplumsal yaşamla ilgili temel bilgi, beceri, tutum ve değerlerin kazandırıldığı bir çalışma alanı olarak tanımlamıştır.

Sosyal bilgiler öğretiminde içerik, genellikle sosyal bilimlerle ilgili disiplinlerden seçilir. Genel olarak sosyal bilgilere, sosyal bilimlerin öğretim için seçilmiş ve değişmediği kabul edilen bölümleri olarak bakılmakta ve 11–15 yaşları arasındaki öğrencilerin programlarında yer verilmektedir (Deveci, 2003: 4). Okul programı içinde

sosyal bilgiler, antropoloji, arkeoloji, ekonomi, coğrafya, tarih, hukuk, felsefe, siyasal bilimler, psikoloji, din, sosyoloji ve sanat, matematik ve doğa bilimlerinden uygun ve ilgili içeriklerden süzölen sistematik ve eşgüdümlü bir çalışma alanı sağlar. Sosyal Bilgilerin temel amacı, birbirlerine bağımlı, global bir dünyada, kültürel farklılıkları olan demokratik bir toplumun vatandaşları olarak, kamu yararına bilgiye dayalı, mantıklı kararlar verebilme yeteneği geliştirebilmek için genç insanlara yardımcı olmaktır (Öztürk ve Dilek, 2004: 16).

Sosyal Bilgiler, yetişmekte olan bireylerin toplumsallaşması için gerekli vatandaşlık yeterliliklerini kazandırmaya yönelik bilgi, beceri, tutum, değer ve davranışların, öğrencilerin gelişim özelliklerine uygun biçimde sosyal bilimlerin farklı disiplinlerinden seçilerek kazandırıldığı bir çalışma alanı olduğu söylenebilir. Toplumlar kendilerinden beklenen toplumsal yapıya uygun işgücü yetiştirme görevini sosyal bilgiler dersiyle yerine getirmektedir. Bu bakımdan sosyal bilgiler, ilköğretim okulu programında yer alan en kapsamlı ve temel derslerden biridir (Deveci ve Çengelci, 2005: 140).

Sosyal bilgiler dersinin genel amaçlarından bazıları aşağıdaki şekilde sıralanmaktadır (MEB, 2005: 9): 7. sınıf sonunda öğrenci;

1. Özgür bir birey olarak fiziksel, duygusal özelliklerinin; ilgi, istek ve yeteneklerinin farkına varır.
2. Türkiye Cumhuriyeti vatandaşı olarak, vatanını ve milletini seven, haklarını bilen ve kullanan, sorumluluklarını yerine getiren, ulusal bilince sahip bir vatandaş olarak yetişir.
3. Türk kültürünü ve tarihini oluşturan temel öğe ve süreçleri kavrayarak, milli bilincin oluşmasını sağlayan kültürel mirasın korunması ve geliştirilmesi gerektiğini kabul eder.
4. Bilgiyi uygun ve çeşitli biçimlerde (harita, grafik, tablo, küre, diyagram, zaman şeridi vb.) kullanır, düzenler ve geliştirir.
5. Farklı dönem ve mekânlara ait tarihsel kanıtları sorgulayarak insanlar, nesnelere, olaylar ve olgular arasındaki benzerlik ve farklılıkları belirler, değişim ve sürekliliği algılar.
6. Katılımın önemine inanır, kişisel ve toplumsal sorunların çözümü için kendine özgü görüşler ileri sürer.
7. İnsanlığın bir parçası olduğu bilincini taşıyarak, ülkesini ve dünyayı ilgilendiren konulara duyarlılık gösterir.

2. 1. 2. Sosyal Bilgiler Öğretim Programı

1968 yılında ilk kez sosyal bilgiler adı ile ilkokullarda okutulan sosyal bilgiler programı zorunlu eğitimin sekiz yıla çıkartılması ile birlikte 1998 yılına kadar aynı şekilde uygulanmaya devam edilmiştir. 1998 yılında yeniden düzenlenen sosyal bilgiler programı 1968 programı ile amaç bakımından aynı kalırken, içerik, kapsam ve sıra bakımından ufak bir takım değişikliklere uğramıştır (Yaşar, 2005: 336). Türkiye’de sosyal bilgiler öğretim programlarının, çağdaş eğitim hareketlerine paralel olarak yapılandırılmasıyla, 1998 yılından itibaren dünyadaki gelişmeler göz önünde bulundurularak yoğun program geliştirme çalışmaları başlatılmış, bu çalışmalar 2005 yılında ürün vermiştir. Sosyal yapılandırmacılığın esas alındığı 4–7. sınıf sosyal bilgiler öğretim programı, MEB tarafından pilot illerde uygulandıktan sonra, 2005–2006 öğretim yılından itibaren bütün illerde uygulamaya konmuştur (Öztürk, 2006).

1998 programında tematik bir yapı içerisinde, problem çözme, empati kurma, drama, oyun, işbirlikli öğrenme gibi öğrenciyi derse motive edecek öğrenmeyi daha zevkli hale getirecek bir yapıdan uzak olarak ele alınan tarih konuları karmaşık bir sistematikte ele alınmaya çalışılmıştır. Bu durum bazı sorunları ortaya çıkarmıştır (MEB, 2002).

Bu doğrultuda 2004 yılında MEB Talim ve Terbiye Kurulu Başkanlığı tarafından yapılan program çalışmaları sonucunda ilköğretim müfredatındaki değişiklik programlar açısından 1998 yılındaki gibi bir revize çalışması olmayıp, programların temel yapısı ve içeriğinin de değişmesi şeklinde gerçekleşmiştir (Yel, 2006: 436).

Yeni sosyal bilgiler programı (MEB, 2004);

1. Her öğrencinin birey olarak kendine özgü olduğunu kabul eder.
2. Öğrencilerin gelecekteki yaşamlarına ışık tutarak, bireylerden beklenen niteliklerin geliştirilmesine duyarlılık gösterir.
3. Bilgi, kavram, değer ve becerilerin gelişmesini sağlayarak, öğrenmeyi öğrenmenin gerçekleşmesini ön planda tutar.
4. Öğrencileri düşünmeye, soru sormaya ve görüş alışverişi yapmaya özendirir.
5. Öğrencilerin haklarını bilen ve kullanan, sorumluluklarını yerine getiren bireyler olarak yetişmesini önemser.
6. Öğrencilerin öğrenme sürecinde deneyimlerini kullanmasına ve çevreyle etkileşim kurmasına olanak sağlar.

7. Her öğrenciye ulaşabilmek için öğrenme-öğretme yöntem ve tekniklerindeki çeşitliliği dikkate alır.

8. Periyodik olarak, öğrenci çalışma dosyalarına bakılarak öğrenme ve öğretme süreçlerinin akışı içerisinde değerlendirmeye olanak sağlar. Sosyal bilgiler dersi, demokratik değerleri benimsemiş vatandaşlar olarak öğrencilerin içinde yaşadığı topluma uyum sağlamalarını ve öğrencilere bu bilgi birikimini yaşama geçirilebilecek donanımlar kazandırmayı amaçlamaktadır.

Yapılandırmacı öğrenme kuramını benimseyen farklı ülkeler tarafından eğitim programları geliştirilmekte ve uygulanmaktadır. Türkiye’de de yapılandırmacı öğrenme kuramı doğrultusunda geliştirilen ilköğretim programları 2005–2006 öğretim yılından başlayarak ülke genelinde uygulamaya konulmuş, sosyal bilgiler dersi öğretim programı da yapılandırmacılıktan etkilenmiştir.

Günümüzde yapılandırmacılaşma göre hazırlanmış eğitim programlarının geniş bir uygulama alanı bulduğu gerçeğinden hareketle, ülkemizde bu düşünceyle hazırlanmış yeni programda millilik vurgusu da doğru bir şekilde yer almış, sosyal yapılandırmacılığın temelleri sağlam bir şekilde atılmıştır (Dilek, 2007: 47–48).

2. 1. 3. Sosyal Bilgiler Öğretimi

2005 programında sosyal bilgiler öğretimi programının vizyonu; “21. yüzyılın çağdaş, Atatürk ilke ve inkılablarını benimsemiş, Türk Tarihini ve kültürünü kavramış, temel demokratik değerlerle donanmış ve insan haklarına saygılı, yaşadığı çevreye duyarlı, bilgiyi deneyimlerine göre yorumlayıp, sosyal ve kültürel bağlam içinde oluşturan, kullanan ve düzenleyen (eleştiren, düşünen, yaratıcı, doğru karar veren), sosyal katılım becerileri gelişmiş, sosyal bilimcilerin bilimsel bilgiyi üretirken kullandıkları yöntemleri kazanmış, sosyal yaşamda etkin, üretken, hak ve sorumluluklarını bilen, Türkiye Cumhuriyeti vatandaşlarını yetiştirmektir” olarak belirtilmektedir (MEB, 2005: 45).

Bu doğrultuda bugüne kadar sosyal bilgilerin nasıl öğretilmesi gerektiği konusunda yapılan araştırma sonuçları üzerindeki tartışmaların temeli genelde öğrenmenin, öğretmen merkezli mi yoksa öğrenci merkezli mi olması üzerinedir. Öğrenmenin öğretmen merkezli olmasını savunanlara göre öğrenme; bütün etkinlikler öğretmenin merkezde olduğu görüşe göre biçimlendirilmiştir. Öğretmen aktif, öğrenci pasif alıcı

durumundadır. Bütün roller öğretmende toplanmıştır. Grup halinde öğretim söz konusudur. Sınıfta sözel etkileşim büyük ağırlık taşır (Fidan, 1986: 167). İlköğretim okullarında sosyal bilgiler öğretimi önemli ölçüde öğretmen merkezlidir. Öğrenciler genelde edilgen durumdadır. Böyle bir öğretim sürecinde, öğrencilerin demokratik bir toplumda etkin birer birey olmaları için gerekli olan bilgi kazanma, bilgiyi işleme ve katılım becerilerine sahip olmaları zorlaşmaktadır (Öztürk ve Otluoğlu, 2002).

Öğrenmenin öğrenci merkezli olmasını destekleyenler ise, sosyal bilgiler öğretmenlerinin öğrencilere doğrudan açıklama yapmasından çok onlara kılavuzluk yapması gerektiğini savunmaktadırlar. Bunlara göre; genellikle öğrenme işi öğrencilerin ilgi, yetenek ve dileklerini dikkate alarak düzenlenmelidir. Öğretmenin bu etkinlikteki rolü, rehberlik ve danışmanlıktır. Öğrenciden de problemi çözmesi veya bilgileri keşfetmesi beklenir. Böylece öğrenci aktif durumda olacaktır. İşte bu düşüncelerden hareketle sosyal bilgiler öğretiminde daha davranışçı olarak nitelenen öğretmen merkezli ve daha keşfedici olarak nitelenen öğrenci merkezli metot, etkinlik ve stratejilerin birlikte kullanılması tavsiye edilmektedir (Köstüklü, 1998: 34–35).

Günümüzde artık gerçek anlamda bir öğrenmenin sağlanması, öğrenme kalitesinin yakalanması, öğrencinin bizzat kendisinin yaparak ve yaşayarak, karşılaştığı problemleri irdeleyerek ve yaratıcı çözümler üreterek, sonuçlandırması ile olacaktır. Bu süreçte öğrenciler öğrenecekleri bilgiyi kendileri üretir ve yapılandırır. Günümüzün eğitim anlayışı da bu sistemi benimsemektedir. Çünkü bugüne kadar kullanılan öğretmen merkezli yöntem ve tekniklerin öğrencilerde istenen kalıcı öğrenmeyi gerçekleştirmediği ortaya çıkmıştır. Öğrenme boyutunda yaşanan bu gelişmeler bütün disiplinleri etkilediği gibi sosyal bilgiler öğretiminde de öğrenci merkezli öğrenme yaklaşımlarının kullanılmasının gerekliliğini ortaya koymuştur. Nitekim hazırlanan yeni ilköğretim programı da bu görüş ve düşüncelere göre hazırlanmıştır.

Öğretme merkezli eğitimde öğretmen; bütün çalışmalarını sınava göre götürmek zorundadır. Tek ölçüt nottur ve kitaplara bağımlıdır. Kendi iç motivasyonunu ve yaratıcılığını giderek yitirmiş durumdadır. Kendi işine her gün daha da yabancılaşmaktadır. Öğrencinin durumu ise tekrara ve ezberlemeye dayanarak, susar ve dinler. Daima baskı altındadır ve itaat etmek ve boyun eğmek durumundadır. Soru sormadığı için, okuldaki yetişkinlerle arasında iletişim kopukluğu vardır. Sadece sınavlar ve not için çalışır. Motivasyonu düşüktür. Zihnine gereksiz bilgiler

yüklenmektedir. Başkasının kontrolünde yaşamasını öğrenir, kendisine ve çevresine yabancılaşır (Kaya, 2003: 227).

Çağdaş eğitimin başlıca özelliklerinden biri, öğrenciyi merkez almasıdır. John Dewey tarafından ortaya konulan “çocuğa göre eğitim ilkesi”, çağdaş eğitimin temelini oluşturmakta, çocuğun ne öğreneceğini onun ihtiyaçları ve istekleri belirlemektedir. Bundan dolayı, öğretmenler öğrencilerini tanıdığı ölçüde, öğrencilerinde istenilen davranışları kazandırabilir, eğitim-öğretim faaliyetlerini de onlara göre düzenleyebilir (Büyükkaragöz ve Çivi, 1999: 34–36).

Öğrenci merkezli eğitim anlayışıyla, öğrencilerde gerçekleşecek başlıca özellikler şu maddelerle belirtilebilir (earged.meb.gov.tr/mlo/ome.html):

1. Yetenek ve ilgi alanlarının farkında olarak bunları geliştirir.
2. Kişisel, bilişsel, sosyal ve devinsel gelişim için istekli olur.
3. İşbirliği ile çalışma becerisi kazanır.
4. Grupla uyum içinde çalışır ve düşüncelerini rahatlıkla söyler.
5. Problem çözme ve karar verme becerisi kazanır.
6. Eleştirel düşünme beceri ve alışkanlığı kazanır.
7. Sorgulayan ve neden-sonuç bağı kuran bir düşünce yapısına sahip olur.
8. Etkili iletişim becerilerini geliştirir.
9. Bilimsel düşünme becerisini yaşam biçimi haline getirir.
10. Teknoloji ürünlerini tanır ve bunları kullanma becerisi kazanır.
11. “Yaşam Boyu Öğrenme” bilincini yaşam biçimi haline getirir.
12. Yaratıcı düşünme becerileri gelişir.

Öğrenci merkezli öğrenme yaklaşımının günün ihtiyaçlarına göre belirlenmiş çağa daha uygun bir öğrenme yaklaşımı olduğu söylenebilir. 2004 yılında hazırlanan yeni ilköğretim programında “öğrenci merkezli eğitim” öngörülmektedir.

Öğrenme merkezli eğitimde öğrenci, bilgileri öğrenmeyi öğrenir. Öğrenmenin kendi işi olduğunu fark eder. Etkin katılım ve tartışmayla başka açılardan bakabilme yeteneğini geliştirir. Doğal gelişimini baskısız tamamlar, kendisini rahatlıkla ifade edebilir, sorumluluk alabilir, öz denetim duygusu gelişir, kendisi için çalışma alışkanlığı kazanır. Etkin katılımı bir şeyleri değiştirebileceğini yaşayarak fark eder. Bağımsız düşünmeyi öğrenebilir, farkında olmadan akademik zekâsını geliştirebilir (Kaya, 2003: 228).

Öğrencilerin sosyal bilgiler dersinde ortaya konan kazanımları edinmesinde, dersi öğrenilmesinde kullanılan yöntem ve teknikler önemli bir yere sahiptir. Sınıf öğretmenleri ve sosyal bilgiler öğretmenleri çoğu derslerinde geleneksel öğretim yöntemlerini kullanmaktadır. Oysa geleneksel yöntemleri öğrenciyi pasif alıcı konumunda tutmaktadır. Bu sebeple bilgilerin unutulmasını önleyecek, bilgilerin öğrencinin yaşamına katılmasında araç olacağı çağdaş öğrenme yöntemlerine ihtiyaç vardır (Özkal, 2001: 346). Geleneksel yöntemdeki sosyal bilgiler derslerinin işleniş biçimi öğretmen merkezli ders anlatımına dayanmaktadır. Bu durum öğretmeni sınıftan soyutlamakta ve temel materyal olarak ders kitabının kullanımı ve öğrencilerin tek başına çalışmaları esas alınmakta, soyut bilgilere daha fazla yer verilmekte, anlatım, soru-cevap ve ezbere öğrenme olmaktadır (Yanpar, 2001: 1178). Öğrencinin merkeze alındığı ve aktif katılımın sağlandığı, öğrenciye ve düşüncelerine değer verildiği, bilginin yaşamla bütünleştirilerek anlamlandırıldığı bir öğrenme-öğretme ortamı sağlamak, öğrencilerin sosyal bilgiler dersine karşı olumlu tutumlar geliştirmesine katkı sağlayacaktır. Ne yazık ki, geleneksel eğitim sistemi bu işlevi yerine getirememekte, çağdaş toplumların gereksinimlerine uygun bireyler verememektedir.

Aşağıda çeşitli öğretim yöntemlerinin kullanımında öğrenilenlerin hatırdaki kalma oranları gösterilmiştir (Açıkgöz, 2005: 51):

Tablo 2. 1. Öğretim Yöntemleri ve Hatırda Tutma Oranları

Yöntem	Ortalama Hatırda Tutma Oranı
Anlatım	% 5
Okuma	%10
Görsel- İşitsel	%20
Gösterme	%30
Tartışma	%50
Yaparak Öğrenme	%75
Diğerlerine öğretme- öğrendiklerini kullanma	%90

Görüldüğü gibi, değişen çağda, öğretmenin öğretme- öğrenme sürecinde geleneksel yollardan uzaklaşıp, öğrencileri için öğrenmeyi daha kalıcı hale getiren öğrenme biçimlerini tercih etmesi gerektiğinden mevcut anlayışın sorgulanması gerekmektedir. Bu yönüyle konu ele alındığında, “Proje Tabanlı Öğrenme Yaklaşımı” sosyal bilgiler

dersi için öğrenmeye farklı açıyla yaklaşan bir yaklaşım olarak görülmektedir. Böylece yapılandırmacı sosyal bilgiler öğretiminde, bireylere bilginin aktarımı yerine karşılaştıkları sorunları çözebilmeleri için gerekli bilgilere ulaşma, yorumlama ve yeni bilgiler üretme becerilerini kazandırma eğilimi öne çıkmıştır.

2. 2. Yapılandırmacılık

Geleneksel öğretim anlayışı daha çok bilginin insandan bağımsız olarak var olduğuna ve bizlerin bilgiye çeşitli yollarla ulaşarak “bilgilendiğimize” dayanır. İstenen bilgileri daha önceden öğrenmiş bireyler, henüz gerekli bilgileri öğrenememiş bireylere bilgilerini aktarır. Bu anlayışa göre öğrenme öğretmenin yeteneğine, bilgisine bağlıdır. Dolayısıyla öğretmenin yeteneğini ve bilgisini verimli şekilde kullanması için öğretim yöntemleri ve yolları geliştirilir. Öğrenen kişilerin daha kolay ve çabuk öğrenmesi için bilgi, iletişim kanalları oluşturularak verilir (MEB, 2010:10).

Bu anlayışla geleneksel sınıf ortamlarında yaşanan bazı temel sorunlar aşağıdaki gibi sıralanmaktadır (Brooks, 1993: 6–7; Akt: Demirel, 2008: 234–235):

1. Sınıflarda öğretmen konuşmaları egemen olması genelde öğretmenlerin düz anlatım yöntemini kullanmalarından kaynaklanmaktadır.
2. Genellikle öğretmenlerin ders kitaplarındaki yazılı bilgileri öğrencilere aktarmaya ağırlık vermesi bu bilgileri daha geçerli bulmalarından kaynaklanmaktadır.
3. Geleneksel yaklaşımda sınıflarda öğrenciler sabit sıralarda oturduğundan, grup çalışmaları ve işbirliğine dayalı öğrenme yaklaşımı uygulanamamaktadır.
4. Genelde soruların öğretmenler tarafından sorulup, öğrencilerin sorduğu sorulara cevap verilmemesi; onların düşüncelerine önem verilmediğini gösterdiğinden öğrenciler de soru sormamaya çalışmaktadır.
5. Yeni bilginin yapılandırılması mümkün değildir.

Bilgi toplumlarında bilgiyi üretebilen; yeni, özgün, farklı fikir ve düşünceler ortaya koyabilen bireyler bilimsel bilginin gelişimine olumlu yönde katkıda bulunmaktadır. Bu bağlamda olayları farklı durumlarla ilişkilendirerek yeni sonuçlar ve fikirler üretebilen aktif öğrenci profili ön plana çıkmaktadır. Ancak bu beklentilere karşın öğrenciler gerek günlük gerekse okul yaşamları içerisinde pek çok başarısızlık yaşamalarının en önemli nedenlerinden biri, sınıf içerisinde yapılan etkinliklerde öğrencilerin düşüncelerini sağlayacak aktivitelere yer verilmemesi ve öğrencilerin düşündüklerini özgürce ifade

edebilecekleri eğitim ortamlarının hazırlanmaması, öğrencilerin eğitim-öğretim ortamından uzaklaşmasına ve birçok derse karşı ön yargı geliştirmesine neden olmaktadır. Bu nedenle eğitim sisteminin zorunlu bir değişime ihtiyacı olduğu açıktır. Buna göre, geleneksel anlayıştaki eğitimin yerine; aktif, bilgiyi üretebilen, araştıran, sorgulayan, bilimsel düşünme becerilerine sahip öğrenci profilinin yetiştirilmesine olanak tanıyan çağdaş anlayıştaki eğitimin benimsenmesi öğrencilerin bilimsel anlamda fikir üretmesi açısından oldukça önemlidir. Bu yüzden öğrencinin mevcut bilgilerini kullanarak kendi bilgisini kendisinin yapılandığı yeni yaklaşımlardan birisidir. Yapılandırma yaklaşımı, bir öğretim yaklaşımı değildir, bir bilgi ve öğrenme yaklaşımıdır. Yapılandırma öğrenme kuramı, öğrenenlerin nasıl öğrendiklerine dayalı gelişmesine rağmen zamanla, öğrenenlerin bilgiyi nasıl yapılandıklarına ilişkin bir yaklaşım haline dönüşmüştür. Yapılandırma öğrenmede bilginin tekrarı değil, bilginin transferi ve yeniden yapılandırılması söz konusudur (Memişoğlu, 2008: 23).

Bireyler bilgileri yapılandırarak anlamlı öğrenirler. Yapılandırılmış bilgiler, kavramlar, yeni yaşantı ve deneyimlerle sınanır. Yanlış ve gereksizleri bir kenara atılırken gerekli olanlar saklanır. Yeni yaşantılar insanda yeni sorunları beraberinde getirir. Bu sorunlarla baş edebilmek ve çözüm yolları bulabilmek için saklanan eski bilgi ve yaşantılar ortaya çıkar. Önceki bilgi ve deneyimlerimiz yeni sorunlar ve çözümlerde işe koşulur. Aynı zamanda bizdeki yapıyı oluşturan bilgi ve deneyimler, yeni durumlardan da etkilenir. Bu etkileşim sonucu bizdeki bilgi ve deneyimler eski yapılarla bütünleşerek yeni yapılar oluşturur. Bu süreç aslında bireyin öz bilgilenme sürecidir. Birey, bu sürecin içinde aktif olarak sürekli varolur. Bu süreci bizzat bireyin kendisi gerçekleştirir (MEB, 2010: 10).

Bir öğrenme ve bilme yolu olan bu yaklaşım (Brooks ve Brooks: 1993; Aktaran: Demircioğlu, 2009: 54), bilginin bizzat öğrenen tarafından, kendi deneyim ve yaşantıları üzerinde şekillendirildiğini savunmaktadır. Bu anlayışa göre öğrenenler, eski bilgi ve tecrübelerinin ışığı altında yeni karşılaştıkları bilgileri bizzat kendilerini oluştururlar. Öğrenme, öğrenenin öğrenme sorumluluğunu bizzat üzerine aldığı, etkin, üretken ve yaratıcı olduğu bir eylem olarak algılanmaktadır (Demircioğlu, 2009: 54–55).

Yapılandırma yaklaşımının son zamanlarda ilgi görmesinin pek çok nedeni vardır. Geleneksel sınıf yapısı, okul sayısının azlığı ve öğrenci sayısının fazlalığı yapılandırma anlayıştaki sınıf ortamının oluşmasına imkân tanımamaktadır.

Yapılandırmacı sınıftaki araştıran, sorgulayan, bilimsel sonuçlar üretmeye çalışan aktif öğrenci tipi; geleneksel öğretim anlayışında, etkinliklere katılmaktan, fikir üretmekten kaçınan olmaktadır. Böylece öğrenci sürekli olarak alıcı konumunda kalmakta, uygulanacak farklı yöntem ve yaklaşımlarda istenilen bilgiyi üretememektedir. Bilhassa geleneksel sınıf ortamında öğrenme; ezbere ve bilginin tekrarına dayalıdır. Fakat yapılandırmacılıkta bilginin transferi, yeniden yapılandırılması vardır. Bilgiyi transfer edebilmek için yeni bir anlayışın gelişmesi gerekir. Yapılandırmacılık yaklaşımında öğrenen, öğretme-öğrenme sürecinde etkin bir role sahiptir. Bu yüzden yapılandırmacı sınıf ortamı, sadece bilgilerin aktarıldığı bir yer değil, öğrencilerin aktif katılımının sağlandığı, sorgulama ve araştırmaların yapıldığı, problemlerin çözüldüğü bir yerdir. Sınıf içi etkinlikler, öğrencilere zengin öğrenme yaşantıları geçirmelerine imkân sağlayacak şekilde düzenlenmektedir. Üründen daha çok süreç değerlendirmelere ağırlık verilmektedir (Demirel, 2008: 233–236). Yapılandırmacı yaklaşımın en önemli artlarından biri, öğrencilerin düşüncelerini sağlamasıdır. Böylece öğrenciler farklı pek çok fikir edinmekte ve eğitim ortamında etkileşimde bulunmaktadır.

Yapılandırmacı yaklaşım, öğrenme ürünlerinden çok öğrenme sürecine yoğunlaşmaktadır. Sürecin ise yaşamın karmaşıklığını ve gerçekliğini yansıtacak ölçüde özgün olması gerekmektedir. Öğrenme, süreçte ve karmaşık öğrenme durumlarında sınanmalı ancak; bunun için geleneksel sınav türleri tercih edilmemelidir. Değerlendirmede, özellikle göreve uygunluk ve öğrenme yollarını yansıtmanın önemli ölçütler olarak kabul edildiği söylenebilir. Değerlendirme, öğretimden ayrı değil; öğretimin içinde yer alan ve öğretime yön veren, devam eden bir süreç olarak görülmektedir.

Görüldüğü gibi, var olan özellikleri ile geleneksel yaklaşımlarla bireylerde bulunması gereken özellikleri geliştirmek mümkün değildir. Günümüzde ilgili araştırmalar incelendiğinde, tüm araştırmacıların bilimsel sonuçları inceledikleri, istenen özellikleri öğrencilerde sağlamada geçerliğini yitiren kuramsal bilgileri istemedikleri ve yeni gelişmeler üzerinde odaklanarak, öğrenmeyi sağlamada bazı yaklaşımları uygulamada arayış içerisinde oldukları görülmektedir.

Son yıllarda yapılandırmacı öğrenme yaklaşımı birçok ülkede olduğu gibi ülkemizde de kabul görmeye başlamıştır. 2005 yılında yenilenen ilköğretim programında bu yaklaşımın etkileri görüldüğü gibi öğretmen ve öğrenci rollerinde, okullardaki öğrenme

yaşantılarında, öğrenme-öğretme sürecinde ve öğrenme materyallerinde de değişimler meydana gelmiş, öğretmen merkezli anlayış yerine öğrenci merkezli anlayışa yer vermeye başlanmıştır. İlköğretim sosyal bilgiler dersi öğretim programı da yapılandırmacı öğretim programına göre düzenlenmiş, ders kitapları bu anlayışa uygun olarak hazırlanmıştır. Yapılandırmacı öğrenme yaklaşımına göre bireyler, kişisel bilgi ve anlamlarını, bireysel ve sosyal etkinlikler bağlamında kendileri yapılandırabilmektedirler (Ocak ve Yurtseven, 2009: 96).

Yapılandırmacı yaklaşımın esas alınmasıyla program, sürekli kendini yenileyen dinamik bir yapıya sahip olmuştur. Program; bilgiyi üreten, kullanan, sosyal hayatta aktif ve etkin vatandaşlar yetiştirmeye çalışmaktadır. Yapılandırmacı yaklaşıma göre düzenlenen eğitimin işlevsel olabilmesi için öğretmenlerin bu yaklaşım hakkında yeterli bilgiye ve gerekli mesleki donanıma sahip olması gereklidir. Öğretmen, öğrenciye rehberlik ederek yol göstermeli, onu cesaretlendirmeli, eleştirel düşünmeye teşvik etmeli ve öğrencinin analiz-sentez yapabilme yeteneği kazanmasını sağlamalıdır (Yanpar, 2001: 465). Yapılandırmacı anlayış, tamamıyla öğrenci merkezli bir yaklaşımdır, bu nedenle de öğretmenin üstleneceği roller geleneksel anlayıştakinden oldukça farklıdır. Yapılandırmacı bir öğretmen, bilgiyi öğrenciye sunan bir öğretmene göre daha fazla yük ve sorumluluk sahibidir. Sahip olduğu bilgiyi öğrenciye sunmadan sınıfı araştırmaya, grup çalışmasına teşvik etmeli ve sürekli yönlendirmelerde bulunmalıdır.

İçinde bulunduğumuz çağın gerektirdiği koşullara göre düzenlenmiş etkili ve kalıcı öğrenme ile bireylere çağın gereklerine uygun becerileri kazandırmayı amaçlayan birçok yeni ve alternatif öğrenme yaklaşımı vardır. Türkiye’de yeni eğitim anlayışına geçilmesindeki amaç, her öğrencinin içindeki öğrenme yeteneklerini ortaya çıkarmaktır. Bundan dolayı da öğretmen merkezli yaklaşımdan uzaklaşmış ve yeni yaklaşımlara geçilmiştir. Proje tabanlı öğrenme de bu yaklaşımlardan biri olmaktadır. Yapılandırmacı eğitim anlayışının Türk eğitim sistemine girmesiyle, proje tabanlı öğrenmenin öneminin daha da arttığı düşünülmektedir.

2. 3. Sosyal Bilgiler Dersinde Tarih Öğretimi

2. 3. 1. Tarih Öğretiminin Amaçları

Tarih öğretiminde karşılaşılan problemlerden biri olan tarih öğretiminin amacı, çoğu kez çok iddialı bir hava taşımakta, öğretmenlerin öğrencilerin bugünü anlamalarına yardımcı olması, onlarda geçmişe yönelik bir ilgi uyandırması, milli kimlik duygusunun gelişmesine katkıda bulunması ve öğrencileri yurttaşlığa hazırlaması beklenmektedir. Soruna aslında daha gerçekçi bakılacak olursa, öğrencilerin okullarını bitirdikten yıllar sonra tarih konularından hangilerinin akıllarında kalması gerektiğidir. Her konu çok farklı yollardan ve farklı amaçlarla öğretilbilir (Stradling, 2003: 5).

Tarih öğretiminin amaçlarında belirtilmesi gereken saptamalar İngiltere için hazırlanmış olan ve “Ulusal Tarih Programı Çalışma Grubu” tarafından kaleme alınmış olan raporda dile getirilmiştir.

Bu amaçlardan bazıları aşağıda verilmiştir (Aslan, 2006: 164):

1. Geçmişten yola çıkılarak bu günün anlamlandırılmasına yardımcı olmak,
2. Geçmişe ilgiyi canlandırmak,
3. Çocuklara kimlik duygusu verilmesine yardımcı olmak,
4. Tarih yardımıyla çocuğun düşünsel gelişimine katkıda bulunmak,
5. Tarihsel incelemeler, sistematik analiz ve değerlendirmeye, mantıksal zorluklar ve gerçeğin araştırılmasına destek sağlamak,
6. Çocukları gelecekteki yetişkinlik yaşamlarına hazırlamaktır.

2. 3. 2. Sosyal Bilgiler Dersinde Tarih Öğretimi

Belgelerin aynen alınmasına dayanan olgular tarihçiliğini makas-zamk tarihçiliği olarak niteleyen Collingwood, özerk, yaratıcı olmayan çalışmanın bilim olamadığını görüşünü ileri sürmüştür. Ona göre bu, hazır bilginin bir kitaptan ötekine aktarılmasından başka bir şey değildir. Collingwood’a göre tarih, tarihçinin zihninde oluşandır. Tarihsel düşüncenin özerkliği en yalın biçimiyle seçme işinde görülür. Tarihçi, olguları ortaya çıkardıktan sonra esas iş olarak onların arasından seçer ve onların ne anlatmak istediğini keşfederek yorumlar (Collingwood, 1996).

Türk tarihçiliği bugün hem geleneksel tarihçiliği hem nesnel tarihçiliği hem de sosyal tarihçilik yaklaşımlarını bünyesinde barındırmaya devam etmektedir. Belgelere dayanan olay kaydedicilik ve olguların ortaya çıkarılmasının mutlak doğrular olduğu yaklaşımı yer bulmaktadır (Demirel, 2009: 5).

1950’li yıllarda öğrencilere tarihçi becerilerinin kazandırılması, araştırma, karar verme gibi becerilerinin geliştirilmesi gibi daha pedagojik amaçların benimsenmesi ön plana çıksa da, özellikle II. Dünya Savaşı sonrası tarih öğretim amaçlarında dünyada meydana gelen değişim ülkemize de yansımış ve 1970’li yıllarda, tarih programlarımız öğrencilere bu becerileri kazandıracak bir anlayışa göre şekillendirilmiştir (Safran, 2009: 13).

1993’de tarih müfredat programımızın genel amaçlarının değişikliğe uğramasına karşın, bu amaçların geçmişi bilen ve geçmişin ışığı altında bugünü anlayabilen etkin, üretken, yaratıcı ve problem çözme becerisine sahip öğrencilerin yetiştirilmesi açısından yeterli olmadığı açıktır.

Tarih öğretimi, toplumsal ve akademik alanda son yıllarda kapsamlı eleştirilere ve tartışmalara da konu olmuştur (Özbaran, 1998: 56). Okullarda tarih öğretimine yüklenen amaçlar, içerik, yöntem ve teknikleri, öğretim araçlarına, yaklaşımlar, döneme hâkim atmosfere, yeni ilmi araştırmalara ve teknolojilere göre değişebilmektedir. Tarih öğretiminin aynı zamanda eğitim sistemimizdeki en sorunlu alanlardan biri olmasının nedeni, tarih öğretiminde uzun süre gözle görülür bir değişimin olmamasıdır. Nitekim tüm dünyada, küreselleşmeye bağlı olarak tarihin ün kazanması beraberinde tarih öğretiminin yeniden düzenlenmesini, tarih ders kitaplarının ise yeniden yazılmasını gündeme getirmiştir. Eğitim fakültelerinin yeniden yapılandırılması sürecinin etkileri ve 2003 yılında Milli Eğitim Bakanlığının büyük bir eğitim reformu başlatarak yapılandırmacı yaklaşıma göre yeni eğitim programları hazırlatması, birçok yararlı gelişmeyi beraberinde getirmiştir. Bu reform okullardaki bütün dersleri etkilemiş ve tarih öğretimi alanında da değişimi zorunlu hale getirmiştir (Safran, 2009: 7).

2. 3. 3. Sosyal Bilgiler Dersinde Tarih Konuları

Ülkemizde ilköğretim okullarında tarih ile ilgili konular 1926'dan 1968 yılına kadar “Tarih” adı altında bir ders olarak işlenmişken, 1968'den itibaren 4. ve 5. sınıflarda,

1973-1985 yılları arasında da ortaokul 2. ve 3. sınıflarda “Sosyal Bilgiler” adı ile tarih, coğrafya ve vatandaşlık konuları birbirinin arkasından okutulmuştur. 1985–1997 yılları arasında ortaokul 1. ve 2. sınıflarında millî tarih ve millî coğrafya adı altında okutulan bu dersler, 1997 tarihinde ilköğretimin 8 yıla çıkarılması ile 1998 yılında Talim ve Terbiye Kurulu Kararı ile ortaokul 1. ve 2. sınıflarda okutulan millî tarih ve millî coğrafya dersleri 4 ve 5. sınıftaki gibi sosyal bilgiler adını almıştır. 1998 programında sosyal bilgiler dersi tarih ve coğrafya ağırlıklı bir yapıda iken, 2004'te yenilenen sosyal bilgiler programı birçok farklı disiplini içinde barındıran bir yapıya sahip olmuştur. Bu sebeple 1998 yılındaki 4 ve 5. sınıf sosyal bilgiler programında yer alan birçok tarih konusu 2004 programında yer almamıştır. 4 ve 5. sınıf sosyal bilgiler programının amaçlar kısmına baktığımızda tarih konularının ağırlıklı olarak ikinci öğrenme alanı olan “Kültür ve Miras” ta toplandığını görmekteyiz.

2. 3. 4. Yeni Sosyal Bilgiler Öğretim Programları İle Dayandığı Yapılandırmacı Yaklaşımın Tarih Konuları Ağırlıklı Temel Nitelikleri

Yapılandırmacı bir tarih programı; kronoloji bilgisi, farklı tarihsel yorumları inceleme, çocukların çeşitli yollarla kendi bilgileriyle iletişim kurmalarını sağlama ve kaynakları kullanarak tarihsel sorgulamaya odaklanma amaçlarını taşır (Copeland, 1998; Akt: Dilek, 2007: 48). Bu yaklaşımda öğrencilere tarihin iki temel ögesi olan bilgi ve yöntemsel becerilerin kazandırılması amaçlanmaktadır. Bu ise; öğrencilerin bazı tarihsel kaynaklarla iletişime girerek bu kaynakları tanımlaması, sorgulaması, analiz etmesi, değişen yorumların farkına varması ve empati, boşlukları düş gücüyle doldurma gibi becerileri kullanarak kabul edilebilecek anlamalara varması ve ürünler sergilemesidir. Bir tarihçi gibi çalışma prensibi üzerine kurulmuş olan bu anlayışta birincil kaynakların kullanımı çok önemli bir araçtır. Ayrıca, birincil kaynaklar geçmişteki insan ve faaliyetlerini anlama becerisi kazandırmada verdiği “gerçeklik” duygusu bakımından da önemlidir (Dilek, 2007: 48–49).

Yeni programda tavsiye edilen öğrencilerin işbirlikçi öğrenme sürecindeki yaşantılar, birbirini dinleme, farklı fikirlere hoşgörüyü yaklaşma, birlikte düşünme ve karar verme, görevi paylaşma yoluyla grup olma bilinci, kendini ifade etme gibi demokrasi bilincini ve değer kazanımını sağlar. Bu süreçte etkileşim içindeki öğrencilerin birbirlerinin öğrenmelerini oluşturmaya katkı sağlamaları, bu etkinliği sosyal oluşturmacı yaklaşımın önemli bir unsuru haline getirmiştir. Tarih öğretiminde kaynakların sorgulanması, tarihsel problemlerin ortaya atılması, tartışılması, olayların tarihsel bir konuma

oturtulmaya çalışılması gibi tarihsel düşünme ve anlamaya yönelik çalışmalar ile işbirlikçi öğrenme süreci çok verimli öğrenme ortamları sunabilmektedir (Demircioğlu, 2009: 213).

2. 3. 5. Yapılandırmacı Yaklaşım ve Tarih Derslerinde Kullanılacak Strateji, Yöntem ve Teknikler

Hedeflenen davranış değişikliklerini tarih öğrencilerinde meydana getirebilmek için, hedefe ve davranışlarımıza uygun strateji, yöntem ve teknikler uygulamak zorundayız. Yapılandırmacı anlayışa göre tarih derslerini tasarlayacak öğretmenler, bu yaklaşımın ruhuna uygun etkinlikleri planlamak ve yürütmek zorundadırlar. Bu bağlamda, öğrencileri etkin, üretken ve yaratıcı kılacak stratejilerin kullanılması gerekmektedir. Akar ve Yıldırım, yapılandırmacılığa dayalı etkinliklerde proje hazırlama öğretim yaklaşımının kullanımını tavsiye etmektedir (Akar ve Yıldırım, 2004).

Gerek radikal yapılandırmacılıkta, gerekse sosyal yapılandırmacılıkta bilginin bizzat bilen tarafından oluşturulması gerektiği anlayışı hâkim olduğu için, bu felsefeye uygun yöntem ve teknikler kullanılmalıdır. Bu bağlamda, öğrencilerin etkin, üretken, yaratıcı, işbirliği içinde bilgiyi yapılandırabilecekleri yöntem ve tekniklerin uygulanması gerekmektedir. Bu bağlamda yapılandırmacı yaklaşıma dayalı olarak kullanılacak yöntem ve tekniklerden biri de “Proje Tabanlı Öğrenme” dir (Demircioğlu, 2009: 58).

Bu yaklaşımla çağın ihtiyaç duyduğu etkin, üretken, yaratıcı, problem çözen bireylerin yetiştirilebilmesi için sosyal bilgiler öğretmenlerine önemli görevler düşmektedir. Öğretmenlerin çağın şartlarına uygun nitelik ve becerileri kazandırabilecek öğrenciler yetiştirebilmeleri için, öğretim etkinliklerinin nasıl düzenlenebileceğini bilmeleri gerekmektedir. Bunlardan biri; öğrencilerin kendilerine sunulan örnek ve etkinlikler doğrultusunda bilgiyi yapılandırmaya teşvik edilmesi, diğeri ise; öğrencilerin farklı ortamlarda birey veya grup halinde çalışabilecekleri öğrenme ortamlarında ödevler, projeler vermek olabilir (Demircioğlu, 2009: 59–60).

3. BÖLÜM

SOSYAL BİLGİLER DERSİ TARİH KONULARINDA PROJE TABANLI ÖĞRENME YAKLAŞIMI

3. 1. Proje

Proje, belirli bir amaç çerçevesinde muhakeme etmeye yönlendirerek üst düzey düşünme becerilerini gerektiren, yaşamla örtüşen problemlerin çözümünü içererek gerçek hayat deneyimleri kazandıran ve bir ürünün ortaya çıkmasını sağlayan derinlemesine araştırmalarla desteklenen çalışmalardır (Yıldırım, 2007: 5).

Proje denildiğinde akla ilk gelen, belirli bir konunun veya problemin derinlemesine incelenerek bilimsel yöntemler aracılığıyla probleme ilişkin araştırmalar yapma, araştırmalar sonucu elde edilen bulguları değerlendirerek ortaya bir sonuç koyma ve bu sonucu da rapor haline getirmedir. Proje; ileriye atmak, ileriye fırlatmak, ileriye doğru sevk etmek, bir plan gibi birçok anlamda kullanılmaktadır (Yılmaz, 2006: 32). Projeler bir ürünün veya performansın gelişimi üzerinde odaklanabilir ve projeler genellikle öğrencilerin etkinlikleri organize etmesini, araştırmayı yönetmesini, problemleri çözmesini ve bilgiyi sentezlemesini gerektirir. Projeler genellikle disiplinler arasıdır.

Proje yöntemi, bireysel ya da küçük gruplar aracılığıyla doğal koşullar altında yaşama benzeyen bir yaklaşımla problemlerin çözümünü amaçlayan bir öğretim tekniğidir (Bilen, 2006: 206).

Proje metodu yeni bir öğretim şekli veya yaklaşımı değildir. Proje metodu, öğrenci merkezli öğretim anlayışını benimseyen ve yaparak yaşayarak öğrenmeyi savunan iş eğitimi akımı veya iş okullarının önemli temsilcilerinden olan J. Dewey'in öğrencisi W. Kilpatrick tarafından ilk olarak ortaya atılmıştır. Kilpatrick, 1918 yılında "proje metodu" adlı makalesiyle eğitim ve öğretime yeni bir bakış açısı kazandırmıştır. Kilpatrick, proje metoduyla ilgili şunları söyler: "*Gençlerin kendi eğilimlerine uygun düşecek tarzda büyük bir teşebbüsü plânlaması ve buna aktif olarak katılması, onların yeteneklerinin geliştirilmesinin en iyi vasıtasını teşkil eder. Bunda herkes için ayrı ayrı uygun düşen görevler tespit edilir, bir amaç belirlenir ve bütün güç ve yetenekler ortaklaşa olarak seferber edilir. Bu yolla, esas problem çözülür ve amaca ulaşılır. Bu*

şekilde sağlanan öğrenme, ferdî olarak yapılan öğretimden daha fazla bir gayret ve başarı sağlar.” (Aytaç, 1976: 100).

Belirtilen bu özelliklere rağmen proje çalışmaları dünyada 1950’li yıllara kadar çok fazla dikkat çekmemiştir. Türkiye’de ise proje öğretimi ile ilgili çalışmalara 1953 yılında Millî Eğitim Basımevi’nden “Proje Usulü ile Uygulanmış Ünite Örnekleri” adlı öğretmen kitapları serisinden bir yayın ile karşılaşılması bize konuyla ilgili bir fikir vermektedir. Bu örnek kitap, ülkemizde de proje metodunun eğitim kurumlarında uygulanmasının yeni olmadığına bir gösterge olabilir. Kitabın giriş kısmındaki şu ifadeler ilgi çekicidir: *Hükümetimizin davetlisi olarak memleketimizin muhtelif bölgelerinde ve çeşitli köy okullarında incelemelerde bulunan Florida Üniversitesi Köy Eğitimi Profesörü Kate V. Wofford 1951–1952 ders yılı aralık ayının son haftasında Ankara’da, Namık Kemâl İlkokulu öğretmenlerine Amerika’nın küçük okullarında birleştirilmiş sınıflarında uygulanmakta olan “proje usulü-grupla çalışma” sistemi üzerinde bir seminer tertiplemiş, aynı okulda bu usulün denemelerine başlanmıştır* (Birgivi, 1953: 3).

Projeler, öğrencilerin araştırma becerilerini geliştirmeleri ve yeni bilgiler edinmeleri amacıyla verilen görevlerdir. Öğrenciler nasıl araştırma yapacakları ve edindikleri bilgiler nasıl kullanacakları konusunda deneyim kazanmış olurlar. Projelerde başarı konunun ve yöntemin karmaşıklığının yanı sıra onun bitirilmesi ile belirlenir. Projeler verilen konu ile ilgili olarak öğrencilerin çözmek istedikleri bir problemi ya da cevabını bulmak istedikleri soruları kendi girişimleri ile yapılandırdıkları araştırma çalışmalarıdır. Bu çalışmalar için gerekli bilgiyi, materyalleri ve bunları nasıl elde edeceklerini öğrenciler kendileri belirler. Çalışmalarını kendileri planlar ve cevaplamak istedikleri soru ya da sorularla ilgili tutarlı bir sonuç yapılandırır. Proje çalışmaları sırasında öğretmen kolaylaştırıcı ve rehber rolünü üstlenir. Bu bakımdan projeler öğrencilerin sorumluluk almalarına da yardımcı olur. Projeler bireysel olarak hazırlanabilecekleri gibi, grup çalışması şeklinde de tasarlanabilirler. Bireysel projeler bağımsız çalışma becerisini geliştirirken, grup projeleri grup çalışması ve işbirliği konularında öğrencileri teşvik ederler (MEB, 2010: 58).

Proje öğretimi, öğrencilerin kendi araştırmalarıyla meydana getirdikleri elle tutulur, gözle görülür projelerden oluşan özgün bir öğrenme türüdür. Projeler, belirli bir konuda öğrencilerin öğretmenle birlikte oluşturduğu problemlerden yola çıkılarak geliştirilir.

Ayrıca her proje belirli bir zaman dilimiyle sınırlıdır. Bu zaman, bir hafta, bir ay veya bir dönem boyunca olabilir. Proje öğretimi, öğrencide işbirliğini, yaratıcılığı, problem çözme becerisini, özgüveni ve deneyime dayalı öğrenmeyi destekler. Katz (1994), proje yaklaşımı adlı makalesinde projenin en önemli özelliğini; bir konu hakkında ortaya atılan sorulara, hem öğrencilerin hem de öğretmenin cevap bulmak için bilinçli olarak yaptığı bir araştırma çabası şeklinde ifade etmiştir.

Proje değerlendirmenin, öğretmenin iş yükünü ve sorumluluklarını fazlalaştırması, öğrenme için ayrılan süreyi artırması, araştırmanın sınırları iyi belirlenmez ise konudan aşırı sapma ve dağılma meydana gelmesi gibi dezavantajları vardır. Bu dezavantajlarının yanında proje değerlendirmenin birçok olumlu yanları da vardır. Proje geliştirmesi uzun, karmaşık ve zorlu bir süreç olacağından, bu çalışmalar, öğrencilerin yaratıcılık, araştırma, iletişim gibi üst düzey zihinsel becerilerini geliştirir. Projenin tasarımından ortaya konulmasına kadar geçen süreç bilimsel basamakları içereceğinden, bilimsel süreç becerilerinin gelişmesine yardımcı olur. Öğrencilerin öğrenme becerilerini geliştirir ve zenginleştirir. Grupla çalışma ve işbirlikli öğrenme etkinliklerine katılımı sağlar. Zekânın farklı boyutlarının kullanımına izin verir. Öğrenciler etkileşimli, informal yolla ilgilerini çeken konularda çalışma fırsatı bulduklarında en iyi şekilde öğrenmektedirler. Proje yaklaşımında öğrenciler birbirleriyle, çevreleriyle ve materyallerle etkileşim halindedirler. Bu etkileşimle öğrenciler kavramları daha derin anlayabileceklerdir.

Proje konusunun özel olmasının gerekçesi, öğrenciye konu ile ilgili bilgileri kütüphane veya kitaplardan doğrudan bulmasına imkân vermemesindedir. Katz (1994), proje konularının seçiminde dikkat edilmesi gereken noktaları aşağıdaki şekilde belirtmiştir:

1. Konu, öğrencinin günlük hayatıyla ilişkili olmalıdır.
2. Problem çözme, karar verme, yazma, çizim yapma, bilgisayar kullanma, boyama, modeller oluşturma, işbirliği içinde çalışma için fırsatlar yaratmalıdır.
3. Soyut kavramlardan ziyade somut objelerle çalışmaya sevk etmelidir.
4. Fen, sosyal çalışmalar, matematik, müzik, sanat gibi disiplinlerin birbirleriyle ilişkilendirilerek çalışılmasını sağlamalıdır.
5. Aileleri de sürece katar nitelikte olmalıdır.
6. 1 hafta veya daha uzun sürede araştırma yapmaya fırsat tanınmalıdır.

Fleming (2000: 1), tipik bir projenin iki hafta ile sekiz hafta arasında sürmesi gerektiğini ifade etmiştir. Projede bulunması gereken ve bulunmaması gerekenlerin öğrenci ve öğretmenler tarafından bilinmesi ve proje çalışması sürecinin bu doğrultuda yapılandırılması, proje çalışması sürecinin amaca hizmet etmesi açısından gereklidir.

Gündüz (2004), projede bulunması gereken ve bulunmaması gereken özellikleri aşağıdaki şekilde belirtmiştir:

Tablo 3. 1. Projede Olması ve Olmaması Gereken Özellikler

Olması Gerekenler	Olmaması Gerekenler
1. Disiplinler arası bir çalışmayı gerektirmeli.	1. Önceden değerlendirilmiş herhangi bir proje veya çalışmayı içermemeli.
2. Öğrenciye kişisel düşüncelerini anlatma olanağı tanınmalı.	2. Kaynağı belirtilmemiş alıntılar ya da bölümler içermemeli.
3. Öğrencinin girişim ve yaratıcılığının ürünü olmalı.	3. Hazırlanışı uzun sürse ve zor olsa da, öğrencinin sosyal yaşamını ve günlük derslerini etkilememeli.
4. Hem ana konu, hem de konunun ilişkilendirildiği alanlarla ilgili bilgi ve görüşleri yansıtmalı	4. Tek bir konu ile sınırlı olmamalı. 5. Konu çok genel olmamalı. 6. Kaynaklardan özetlenebilecek ya da aktarılabilecek bir konu olmamalı.

3. 1. 1. Proje Seçiminde Dikkat Edilecek Hususlar

Hazırlanan projelerin bazen iyi çalışmadığı ve karşılaşılan sorunlar düşünülürse, istenen verimin alınabilmesi ve başarı olasılığını arttırmak için aşağıdaki hususlara dikkat etmekte fayda vardır. Bunlar (Özden, 2000:163);

1. Proje öğrencinin seviyesine uygun olmalı,
2. Proje ekonomik olmalı öğrencilere bu yönden büyük yükümlülükler getirmemeli,
3. Proje için gerekli kişi, araç-gereç öğrencilerin ulaşabileceği yerde olmalı,
4. Proje için ayrılan zaman belirlenmeli,
5. Proje öğrenciler tarafından tam olarak öğrenilmeli ve sınırları çizilmeli,
6. Öğretmen gerektiğinde öğrencilere rehberlik etmekten çekinmemeli,
7. Projeler günlük hayatta kullanılabilir olmalı,
9. Proje konusu öğretmen tarafından onaylanmalı,

10. Proje konusu öğrencinin ilgi ve yeteneklerini ortaya çıkarmaya ve geliştirmeye yönelik olmalı,

11. Projesini tamamlayan öğrenciye başardığı hissi verilmelidir.

Ayrıca okullarda çok sık görüldüğü gibi, öğrencilerin kaynakları özetlemesinin ya da aynen aktarmasının proje çalışması olmayacağı unutulmamalıdır. Proje çalışmasında, mümkün olduğu kadar çok kaynak taranmalıdır, öğrenilenler sentezlenmelidir. Ayrıca bir problemin çözümü için öneriler geliştirilmelidir. Bu bağlamda bir grup öğrencinin bir konunun alt bölümlerini paylaşması ve herkesin sorumlu olduğu konu hakkında bir kaynaktaki bilgileri özetleyerek sunması proje kapsamına girmemektedir. Proje çalışması sırasında öğrenci mümkün olduğu kadar bağımsız olmalıdır. Bu ilke ona kendi zamanının planlama, kendini değerlendirme, kısacası kendi öğrenmesinin sorumluluğunu taşıma fırsatı verecektir. Böylece öğrenciler, yalnızca o konuyu öğrenmekle kalmayıp, aynı zamanda araştırma yapma ve yaşam boyu öğrenme becerileri kazanacaktır. Buraya kadar yer alan açıklamalardan; proje çalışmalarında öğretmenin devreden çıkacağı, öğrencinin yalnız kalacağı gibi bir anlam çıkarılmamalıdır (Açıkgöz, 2004). Tam aksine öğretmenlerin gerekli noktalarda öğrencilerine yardım etmeleri dikkatli bir planlama yapmaları gerekmektedir.

3. 1. 2. Proje ve Proje Türleri

Proje türleri kullanım amaçlarına göre farklı kategoride sınıflandırılabilir. Bunlar (Lucio 1963; Akt: Korkmaz, 2002: 62):

1. Araç-gereç yapımı projeleri,
2. Öğrenme projesi,
3. Entelektüel ya da problem projeleri,
4. Estetik nitelikli projeler,
5. Çalışma projeleri olarak adlandırılmıştır.

Her projenin odaklandığı bir amaç vardır. Bazen toplumdaki sorunların çözümüne yönelik eylem projeleri, bazen belli bir konuda bilgi toplamayı ve toplanan bilgileri çözümleyerek sunmayı gerektiren araştırma-inceleme projeleri yaptırılabilir. Eylem projelerinin uygulanmaya konulması ve sonuçlarının değerlendirilmesi öğrencileri güdeleyecektir (Açıkgöz, 2004). Proje çalışmaları tüm eğitimciler için genel olarak zengin öğretim ortamları yaratabilecek nitelikte olanaklar sunmaktadır. Bu alandaki

zenginliğin ve çeşitliliğin sınıf ortamına aktarılması öğrenci kazanımlarını önemli ölçüde destekleyici niteliktedir. Proje çalışmalarının önemli bir bölümünün araştırma projeleri olduğu söylenebilir. Araştırma projelerinde çok çeşitli süreçler kullanmak mümkündür, ama temelde hepsinde ortak bir yapı, ortak bir mantık zinciri vardır. Araştırma projeleri programda öngörülen bilgilerin öğrencinin bizzat kendisi tarafından edinilmesine de imkân sağlar. Bir araştırmaya başlarken sorulacak sorunun niteliği amaca bağlı olarak değişecektir. Bu sorulardan bazıları betimleyici niteliktedir. Bir olayı, olguyu, durumu, kavramı açıklamaya yöneliktir. Örneğin; “*İki dünya savaşı arasındaki benzerlikler nelerdir?*” gibi sorular betimleyici nitelikteki sorulardır. Diğer bir soru tipi tanımlanan olaylar, durumlar, olgular veya kavramlar arasındaki ilişkileri sorgulamaya yöneliktir. Değişkenler arası ilişkileri sorgulayan araştırmalardan daha kapsamlı ve karmaşık nitelikte olan diğer bir soru tipi de sebep-sonuç ilişkilerini sorgulayan sorular olup, bu araştırmalar, betimleyici nitelikteki araştırmalardan daha kapsamlı ve karmaşıktır. Amaç, açıklamanın ötesinde öngörü ve kontrole yönelik oldundan, daha karmaşık bir düzeydedir. Araştırma sorusu bir ölçüde araştırma yöntemini de belirler. Örneğin; “*İki dünya savaşı arasındaki benzerlikler nelerdir?*” gibi betimleyici bir soruda tarihi araştırma yöntemi öne çıkmaktadır. Ancak bu çerçevede farklı veri toplama araçlarından yararlanabilir, araştırmada döneme ait resimler, filmler, eşyalar, binalar vb. veya arşiv belgeler, gazete vb. yayınlar ya da belgeseller kullanabiliriz. Değişkenler arasındaki ilişkileri sorgulayan araştırmalarda ise öne çıkan yöntem ilişki analizidir. Aynı şekilde sebep-sonuç ilişkisine yönelik sorularda kullanılacak en uygun yöntemler deneyler veya simülasyonlardır (Ardaç, 2003: 18).

Araştırma projelerinde çeşitliliğin önemli bir kaynağı olarak araştırma yöntemlerini gören Ardaç (2003), bu yöntemlerden en yaygın olanlarını aşağıdaki gibi özetlemektedir:

1. Betimleyici çalışmalar,
2. Vaka çalışmaları,
3. Tarama (alan),
4. Kütüphane-kaynak taraması,
5. Tarihi araştırma,
6. İçerik analizi,
7. İlişki analizi,
8. Deney,
9. Simülasyonlar.

3. 1. 3. Proje Yönteminin Uygulanmasındaki Zorluklar

Tarih derslerinde proje yönteminin uygulanması esnasında öğretmen ve öğrenciler aşağıdaki bazı sorunlarla karşılaşabilir (Garvey ve Krug 1977).

1. Çalışma takvimi: Alan çalışmaları veya kütüphane araştırmaları sadece okuldaki tarih dersi saatlerinde yapılamaz. Öğrenciler proje çalışmaları için okul dışı zamanlarını da kullanmak durumundadırlar. Özellikle tam gün eğitim yapılan okullarda öğrencilere proje çalışması için gerekirse öğleden sonraki dersler için izin verilmelidir.

2. Ulaşım: Proje konuları belirlenirken ulaşım imkânları göz önünde bulundurulmalıdır. Mümkün olduğunca okula yakın mesafedeki alanlardan inceleme konusu seçilmeye çalışılmalıdır.

3. Konu seçimi: Bazen öğretmenler öğrenci projelerini büyük çaplı tarih araştırmalarıyla karıştırırlar ve çevrelerinde yeterince ilginç proje konusu olmadığını düşünürler. Okul projelerinde öğrencinin sahip olduğu zaman ve imkânlar göz önünde bulundurulmalıdır. Bir şehir veya kasabanın tümünün tarihi yerine civardaki bir bina, bir kamu kurumu, bir anıt vs. ile ilgili bir proje hazırlanabilir.

4. Öğrencilerin ilgisizliği: Öğrencilerin konuya ilgisiz kalması da öğretmenler için umut kırıcı bir durumdur. Literatürde proje yönteminin tarih derslerini daha ilginç kıldığı söylenirse de bu her öğrenci için doğru olmayabilir. Çünkü proje çalışmaları öğrencilerin daha çok çalışmasını ve emek harcamasını gerektirir. Bazı öğrenciler proje çalışması yapmaktansa konu ezberleme veya kitaba dayalı öğrenmeyi tercih edebilirler. İlgisizlik durumunda öğretmen öncelikle ilgisizliğin sebebini bulmalıdır. Bazı öğrenciler teşvik ve desteğe ihtiyaç duyarken bazıları yöntem konusunda, bazıları ise konu seçiminde rehberliğe ihtiyaç duyar. Tembel bir öğrenci istekli öğrencilerden oluşan bir gruba dâhil edilerek çalışmaya teşvik edilebilir. Eğer ilgisizlik öğrencinin kendine güvensizliği, motivasyon eksikliği vb. nedenlerden kaynaklanıyorsa grup çalışmaları yerine bireysel proje yapmaya teşvik edilmelidir.

Kısaca, proje uygulamalarının iyi tasarlanması ve uygulanması gerekmektedir.

3. 2. Proje Tabanlı Öğrenme Yaklaşımı

İngilizce Project Based Learning adıyla literatüre geçen “Proje Tabanlı Öğrenme Yaklaşımı” (Fleming, 2000; Moursund, 1999), ayrıca “Project Method” ve “Project

Approach” gibi isimlerle de kullanılmaktadır. Bu kavramlarının karşılığı olarak Türkiye’de “Proje Tabanlı Öğrenme” (Coşkun, 2004; Demirhan, 2002; Erdem ve Akkoyunlu, 2002; Korkmaz, 2002), “Proje Temelli Öğrenme” (Balkı, 2003), “Proje Tekniği” (Bilen, 2006) ve “Proje Çalışması” (Saban, 2004) gibi çeşitli kavramlar kullanılmaktadır. Her şeyden önce proje, öğrencilerin dış dünyalarını anlayıp deneyim kazanmasının öğrenmeyi cesaretlendirmesinin diğer bir yoludur. Projenin temel özelliği, öğrenci veya öğretmenin ya da ikisinin birlikte araştırma çabasını konu hakkındaki sorulara geniş kapsamda cevap bulmaya odaklamasıdır. Projenin ana noktası ise öğretmen tarafından sorulara doğru cevapların verilmesinden çok, konu hakkında daha çok şey öğrenilmesidir.

Binbaşıoğlu (1988: 84), genelde projeleri şu dört grupta toplayarak açıklamıştır:

- 1. Nesnel projeler:** Zihnimizdeki bir düşünür ya da planı uygulama alanına koymayı amaç edinen projeler. Tablo yapmak gibi.
- 2. Estetik projeler:** Ortaya konan yapıtların iyi ve kötü taraflarını belirtmeye yarayan etkinlikler. Bir resim ya da tablonun eleştirisi gibi.
- 3. Sorun projeleri:** Zihnimizde beliren bir sorunun aslını esasını anlamak için girişilen etkinlikler. Kurtuluş savaşını nasıl kazandık? gibi.
- 4. Beceri projeleri:** Öğrenilmiş olan şeyi daha iyi geliştirmek amacıyla yapılan etkinlikler. İyi yazı yazmak, güzel okumak gibi.

Proje tabanlı öğrenme ile ilgili çeşitli şekillerde tanımlar çoğaltılabilir. Proje tabanlı öğrenmenin birçok açık tanımı verilmesine rağmen tanımlarda bir standart yoktur. Bu farklılıklar proje tabanlı öğrenmenin dar ve basit bir eğitimsel çalışma olmamasından kaynaklanmaktadır. Bu durum proje tabanlı öğrenmenin gücünü gösterirken aynı zamanda bir problemidir. Bu yüzden öğretmenlerin çoğu bir proje yapıp yapmadığının çoğu zaman farkına varamamakta ve birçok benzer çalışmayı proje çalışması olarak adlandırmaktadır.

Proje tabanlı öğrenme, değişen yaşam koşullarının zorunlu kıldığı ve öğrenmenin oluşturulmasına imkân verdiği etkileşimli öğrenme ortamı olma özelliğini öne çıkarmakta, öğrencilerin kendi öğrenmelerini kurgulayıp, yönlendirdikleri ve böylece yaratıcılıklarını geliştirebildikleri; karşılaştıkları sorunları işbirliği içinde çözmeye çalıştıkları, başarıları konusunda karar verici oldukları, yaşamın sınıfa taşındığı, ailenin aktif olarak öğrenme sürecine katıldığı, teknoloji tabanlı bir öğrenme anlayışıdır.

Proje tabanlı öğrenme modelinin temel özelliği diğer disiplinlerle de bağlantılı bir problem üzerine kurulması ve öğrenci merkezli öğrenmeyi temele alarak küçük gruplarda öğrencilerin birlikte öğrenmeleridir. Öğrenci gerçek problemlerin çözümüne ilişkin derslerde ağırlıkta düşünme, yaratıcılık, işleme, yeniden düzenleme, sorgulama gibi faaliyetler yapar ve hem bireysel hem de grup çalışması için zaman ayırır (Demirel ve diğerleri, 2001).

Proje tabanlı öğrenme, toplum ve okuldaki bütün kaynaklardan yararlanır. Proje tabanlı öğrenme bilgiyi arayan öğrenciler için, antrenör, yol gösterici ve kaynak gibi davranan yaratıcı ve sorun çözücü öğretmenler gerektirir. Becerikli öğretmenler projeleri nasıl yapılandıracaklarını, esneklik ve isteklilik gerektiren yerleri iyi bilirler. Proje tabanlı öğrenme genellikle birçok adım ve süreç gerektirir. Ders günlerinden sömestr tatillerine kadar yapılan çalışmalardan ve işbirliği içindeki öğrenmelerden daha fazla zaman gerektirir. Projeler ürün ve performans gelişimi üzerinde yoğunlaşır ve genellikle öğrencilerin aktiviteler organize etmelerinde, araştırmalar yapmalarında, problem çözmelerinde ve bilgileri sentez etmelerinde yardım eder. Proje tabanlı öğrenme başarılması gereken bir görev ya da çözülmesi gereken bir probleme odaklanır. Proje tabanlı öğrenme önceden hazırlanmış sabit bir programı takip etmekten çok öğrencilerin ilgilerine yön verir. Dar ve disipline dayalı öğretime odaklanmaktan çok geniş ve disiplinler arası bir öğretime odaklanmaya önem verir.

Proje tabanlı öğrenmede öğrenciler ne bildiklerini ve ne yapabileceklerini aktif bir şekilde göstermelidirler. Öğrenenler gerçek problemleri çözmek için önceki bilgilerini, son öğrendiklerini ve konu ile ilgili becerilerini bir araya getirirler. Onlar iletişim kurmak, bilgi edinmek, problem çözmek, beraber ve özgürce çalışmak ve gelecek öğrenmelerde becerilerini geliştirmek için en çok okuma, yazma, dinleme ve konuşmayı kullanırlar. Proje çalışmalarında öğrenenler ayrıca, güven ve risk alma gibi etkili davranışlar, kendini değerlendirme, planlama ve hedef belirleme gibi öğrenme stratejilerini kullanmayı geliştirme ve teşvik etme aktiviteleriyle meşgul olabilirler.

Proje tabanlı öğrenme yaklaşımı; genel kavramlara, düşüncelere ve bir disiplinin ilkelerine odaklanır. Öğrencilerin problemin çözümü için; araştırmaları, bilgi elde etmeleri ve bu bilgileri anlamlı bütünler haline getirerek bir ürün ortaya koyma görevlerini içerir. Öğrencilerin, kendilerine özgü bir biçimde çalışmalarına ve kendi

bilgilerini kurmalarına izin verir. Gerçekçi ürünlerle en son noktaya ulaşmalarını sağlar (Demirel, 2008: 237).

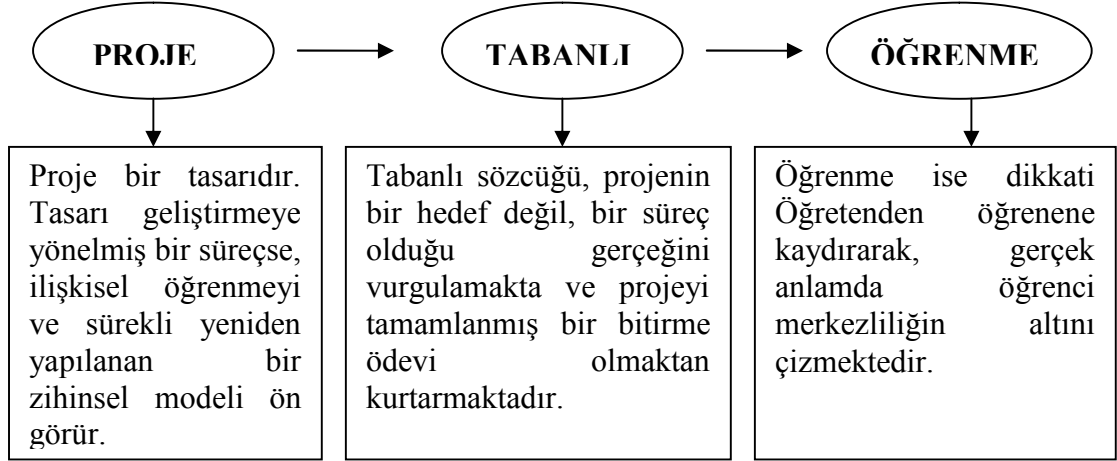
Öğretmenin çalışmaları kolaylaştırıcı, öğrencileri yönlendirici rolü vardır. Çalışmalar gerçekçi ürünlerle veya sunumlarla sonuçlanır. Bu nedenlerle proje tabanlı öğrenme, birçok farklı yaklaşımı kendi bünyesinde birleştirebilmektedir (Demirhan, 2002).

Proje tabanlı öğrenmenin sosyal bilgiler dersinde kullanılması dersin pek çok kazanımının gerçekleşmesine de aracılık edecektir. Proje tabanlı öğrenme, öğrenciyi öğretme-öğrenme sürecinin merkezine alan, gerçek yaşamın konularına ve uygulamalarına yer veren, öğrencilerin birincil dereceden kaynaklara ulaştığı disiplinler arası bir öğrenme modelidir. Öğrenciler, öğrenme-öğretme sürecinde kendileri için anlamlı ve somut hedefler olduğunda, öğretim faaliyetlerinde daha etkin olarak yer alır ve daha iyi öğrenirler. Bunun yanı sıra öğrencilerin kendi kişisel deneyimlerini birleştirmeleri bilisel yeteneklerin gelişmesinde büyük bir katkı sağlar. Öğrencilerin yaparak yaşayarak öğrenmelerinin onlar için daha anlamlı olduğu ve öğrenmedeki kalıcılığın arttığı yapılan araştırmalarla ortaya konulmuştur. Öğrenme-öğretme sürecinde bireyi, öğretmenden bilgileri alan pasif bir alıcı konumundan, araştıran, inceleyen ve bilgiye ulaşan ve bu bilgileri anlamlandıran öğrenenler haline getirmek çağdaş eğitim anlayışının temelini oluşturmaktadır (Demirel ve diğ., 2001: 879).

Proje tabanlı öğrenme yaklaşımında öğrenciler grup çalışmalarının yanında bağımsız çalışmalar da yapmakta ve öğrenmeyi yapılandırıp tasarlamaktadırlar. Proje Tabanlı Öğrenme, öğrenciler için yaratıcı bir öğrenme deneyimi kazanmalarını amaçlamaktadır. Bu yaklaşımda; öğrenciler kendi öğrenme deneyimleriyle uğraşırken, öğretmenler öğrencilerin projelerini gerçekleştirebilmeleri için onlara yardımcı olmaktadır. Projeleri gerçekleştirmek için öğrenciler ön planda iken, öğretmenler işleri kolaylaştırmak için geri planda bulunmaktadır. Okulda ve okul dışında öğrencilerin birbirleriyle iyi ilişkiler kurmalarını sağlayabilecek bir yapıda olan proje tabanlı öğrenmede bireysel çalışmalar yerine küçük gruplarla çalışmalar tercih edilerek, öğrencilerin öğrenme süreci boyunca hem kendi grupları hem de diğer gruptaki arkadaşlarıyla işbirliği içerisinde çalışmalarına imkân sağlamaktadır. Öğrenciler, öğrenme süreci boyunca yaptıkları çalışmaları doküman haline getirerek bu dokümanları bir proje olarak çalışmalarının sonunda sunarlar (Demirel, 2008: 237-238).

Görüldüğü gibi disiplinler arası etkileşim, katılımcı sınıf düzeyi gibi öğrenciyi daha iyi öğrenmeye iten birçok özellik vardır.

Proje tabanlı öğrenme, günümüz eğitim sistemlerinin alması gereken biçimi göstermek için özenle seçilmiş üç temel kavramdan oluşmaktadır. Bu kavramlardan birisi *öğrenme* kavramıdır; bu kavram dikkati öğretene değil öğrenene çekmek açısından son derece önemlidir. Bir diğeri *proje* kavramıdır ve proje, tasarı ya da tasarı geliştirme, hayal etme, planlama anlamına gelmektedir. Bu kavram, öğretimin projelendirilmesi yani yönlendirilmesi anlayışına işaret etmekte; tekil öğrenmeden çok belli bir amaca dönük ilişkişel öğrenmeyi vurgulamaktadır. Projeyi bir hedef olarak değil, alt yapı unsuru olarak ele almakla da proje tabanlı öğrenme, öğrenmenin ürün değil *süreç* boyutunu vurgulamakta ve öğrenmeye, arzulanan ölçüde, öğrenene özgü bir yapı kazandırmaktır. Bu süreç aşağıda şematik olarak da gösterilmiştir (Erdem ve Akkoyunlu, 2002: 3):



Şekil: 3. 1. Proje Tabanlı Öğrenme

Konunun merkeziyle öğrencileri karşılaştıran sorulara ve problemlere dayanan proje tabanlı öğrenme, gerçekçidir. Öğrencinin sadece okulda değil, gerçek hayatta da başarılı olmasını amaçlar. Bunun için öğrencilerin yaratıcı araştırmalar yapmasını içerir. Proje çalışmaları, işbirliği içerisinde çalışan bireylerden oluşan gruplarla yapılır. Bireyler, sorular oluşturur ve bu oluşturdukları sorulara cevap ararlar. Yapılacak etkinliklere ilişkin karar alırlar. Bilgiye erişme, bilgiyi örgütleme ve bilgiyi paylaşma yollarını öğrenen öğrenciler hem kendi kendilerine hem de birbirlerinden öğrenirler. Sonuç olarak soru sormayı, sorulara cevap aramayı, işbirliği yapmayı ve kendi özellikleri doğrultusunda projelere katkı getirmeyi öğrenen birey, bu becerilerini yaşama

taşıyabilecek ve her yerde ve her zaman öğrenerek, kendi gelişiminin sınırlarını zorlayabilecektir (Erdem, 2003). Proje tabanlı öğrenme yaklaşımının temeli bir konunun derinlemesine araştırılmasına odaklanır. Araştırmada genellikle sınıf içerisinde öğrenenler tarafından oluşturulan küçük bir grup, bazen tüm sınıf veya bazen de bireysel olarak sorumluluk alınır.

Bu yaklaşım genel kavramlara, düşüncelere ve bir disiplin ilkelerine odaklanır. Öğrencilerin problemin çözümü için araştırmaları, bilgi edinmeleri ve bu bilgileri anlamlı bütünler haline getirerek bir ortaya koyma görevlerini içerir (Demirel, 2006). Bu yöntem, öğrenenlerin kendileri için bilgilerini kurmalarına izin vererek; öğrenmelerini zenginleştirebilir, geliştirebilir. Derinlemesine araştırma yapmalarına imkân vererek; bilgilerin önemi hakkında düşüncelerini sağlar. Kendilerine göre kritik olan bilgileri değerlendirmelerini sağlar ve materyal oluşturma sürecinde de öğreneni aktif kılar. Öğrenenlerin aktif olmaları, derinlemesine çalışmaları, bir şeyler üretmeleri için ilgilerini çekici bir yaklaşımdır.

Öğrenenlere, öğrenmeye katılmaları ve öğrenenlerin bilgilerini göstermeleri için birçok yol önerir. Farklı zekâ türlerine uyarlanabilir. Öğrenenlere kendi öğrenme stilleri ile öğrenme fırsatı verebilir. Tek basına okuyarak ve gözden geçirerek öğrenen veya grupla okuyarak, tartışarak öğrenenler gibi. Öğrenciler, yaptıkları sıradan çalışmaların dışında çalışmalar yaparlar. Bu durum onların ilgisini daha çok çeker. Bu yöntemle, yaparak öğrenme kavramı gerçekleştirilmiş olur. Hedefler iyi belirlenmişse öğrencilerin etkin katılımı kendi başarılarını en üst seviyeye ulaştırmaktadır. Proje tabanlı öğrenme ile öğrenmeler daha akıcı ve zevkli olurken öğrenciler de kendi tecrübelerini olayın içine katarak daha etkili bir öğrenme gerçekleştirirler. En kolay ve başarılı öğrenme, öğrencinin çok fazla çaba harcadığı ve yorulduğunu fark etmediği çalışmaların ürünü olan öğrenmelerdir. Böylece öğrenmeler anlamlı ve kullanışlı olur. Klasik sınıf ortamından, modern sınıf ortamına bir geçiş sağlar. Bir dersin diğer derslerden kopuk olduğu sınıf ortamından uzak, kısa pratiklerden oluşan, öğretmen merkezli öğrenme yerine, uzun vadelerle yapılan öğrenme etkinliklerinin disiplinler arası bağların kurulduğu öğrenci merkezli çalışmaları, gerçek dünyadaki konuları bütünleştirici bir öğrenmeyi savunur. Farklı dersler arasında bağlar kurarak öğrenme için fırsatlar sunar. Aynı zamanla liderlik ve karmaşık problemleri çözmeye yeteneği kazandırır (Demirhan, 2002: 8). Proje tabanlı öğrenme yaklaşımı, öğrencilerin karmaşık etkinlikleriyle

ilgilenen bir öğretim ve öğrenme stratejisidir. Bu strateji genellikle, birkaç basamak, biraz süre ve işbirlikçi çalışmayı gerektirir.

Son yıllarda proje tabanlı öğrenme yaklaşımında bilgi teknolojilerinin kullanımı ile yapılan projelerin niteliği farklılaşmıştır. Özellikle Amerika Birleşik Devletleri ve Kanada'da interaktif elektronik medya ve yeni elektronik medya ortamları ile geliştirilen projeler proje tabanlı öğrenme yaklaşımında öğrencileri motive etmenin, öğrenciler arasında işbirlikli öğrenmeyi geliştirmenin, anlamlı öğrenmeyi sağlamanın ve pedagojik yaklaşımları yenilemenin bir yolu olmuştur (Korkmaz, 2002). Teknoloji, proje tabanlı öğrenme öğrencilerinin özetleme yapmak ve toplanmış bilgilerin dikkatle izlenmesi için aletleri kullanmayı sağlar. E-mail, forumlar ve diğer online uygulamalar sınıf dışındaki dünya ile iletişimi ve işbirliğini kolaylaştırır. İnternet, müzelere, kütüphanelere, araştırma yapmak için uzak yerlere girişi, ulaşımı sağlar.

3. 2. 1. Proje Tabanlı Öğrenme Yaklaşımının Genel Özellikleri

Proje tabanlı öğrenme, öğrenilen bilgilerin transferi açısından mükemmel bir ortam olup, sınıf etkinliklerinin bir modelidir. Klasik sınıf ortamından, modern sınıf ortamına bir geçiş sağlar. Bir dersin diğer derslerden kopuk olduğu sınıf ortamından uzak, kısa pratiklerden oluşan, öğretmen merkezli öğrenme yerine, öğrenci merkezli, yapılan çalışmaları gerçek dünya konuları ile bütünleştirici bir öğrenme sağlar. Öğrenenlere farklı dersler arasında bağ kurarak öğrenme için fırsatlar sunar. Uzmanlar becerilerin öğrenilmesi açısından, proje tabanlı öğrenmeyi desteklemektedir. Çünkü bu yaklaşım, diğer bireylerle iyi çalışma becerisini kapsar ve mantıklı kararlar verilmesini sağlar. Projelendirme bir vizyona sahip olmayı gerektirir. Yani, daha başlangıç aşamasında süreci ve bitişi bütün boyutlarıyla görebilmeyi gerektirir. Bu anlamda, sürecin işlem basamaklarını gerçekleştirecek beceriye sahip olmak önem kazanmaktadır (Erdem ve Akkoyunlu, 2002: 2–11). Becerikli bir öğretmenin gözetiminde öğrenciler, olgunlaşmamış bir topluluk olarak, neyin doğru ve uygun olduğunun ayırımına daha iyi varacaklardır (Demirhan, 2002: 11).

Projeler zekâlarının tamamını kullanmaları için onlara izin verdiği için aynı zamanda öğrencilerin başarılı olmasına yardım eder. Bundan dolayı, Howard Gardner'ın ileri sürdüğü çoklu zekâ kuramı, proje tabanlı öğrenme yaklaşımının önemli bir ögesidir. Eğitim-öğretim ortamında oldukça önemli olan proje tabanlı öğrenmenin; öğrenenlerin

öğrenme görevlerini belirleyebilmesi, çözüm sürecini kendilerinin tasarlaması, yaptıklarını paylaşmaları, sınıf ortamının buna göre oluşturulması ve sürecin değerlendirme için önemli olması gibi pek çok özelliği vardır (Başbay, 2006: 7).

Kısaca proje tabanlı öğrenme yaklaşımının özellikleri ile ilgili şunlar belirtilebilir (Buck Institute for Education, 2011):

1. Hedefler gerçek hayatla bağlantı içindedir.
3. Farklı zekâ türlerine uyulanabilir.
4. Farklı sosyal becerilerin geliştirilmesine yardım eder.
5. Öğrencilerin kendi bilgilerini kurup, deneyimleriyle öğrenebilmelerini sağlar.
6. Öğrencilerin öğrenmelerini zenginleştirebilir. Derinlemesine araştırma yapmalarına imkân vererek, kendilerine göre kritik olan bilgileri değerlendirmelerini sağlar.
7. Öğrencilerin aktif olmaları, bir şeyler üretmeleri için ilgilerin çeken bir yaklaşımdır.
8. Öğrencilere, öğrenmeye katılmaları ve bilgilerini göstermeleri için birçok yol önerir.
9. Öğrencilere kendi öğrenme stilleriyle öğrenme fırsatı verebilir.
10. Öğrencilere belirgin olarak her zaman yaptıklarının dışında, yaparak öğrenmelerini sağlar.
11. Öğrenciler için birlikte çalışabilecekleri ortamları destekler.
12. Öğrencilere yeni becerileri denemeleri ve davranışları model almaları için izin verir.
13. Bir disiplin stratejisini ve profesyonel becerileri geliştirmek ve tanıtmak için ortamlar sağlar. Tarih araştırmaları, arkeoloji gibi.

3. 2. 2. Proje Tabanlı Öğrenme Yaklaşımının Tarihi

İçinde bulunduğumuz yüzyılın başında mevcut eğitim kurumlarına ve okullara yöneltilen bazı ağır eleştiriler şunlardır (Hesapçioğlu, 1992: 105):

1. Ders saatlerinin yapay bir biçimde parçalanması,
2. Birlikte yapılan öğretimin tek düzeliği,
3. Sert bir takım programların aynen ve harfiyen uygulanması ve bunlara uyulması,
4. Sınavlar,
5. Bu okulların öğrencileri hayata hazırlayamamaları, hayattan kopuklukları,
6. Okullardaki kitaba bağımlılık.

Geleneksel diye adlandırılan mevcut okulların bu dezavantajlarını ve yetersizliklerini gidermek için özellikle çocuğu merkeze alan yeni eğitim programları geliştirilmeye çalışıldı. Bu programların uygulanacağı okullara da “faal okul”, “yeni okul”, eğitime de “yeni eğitim” adları verilmiştir. Buna göre eğitimde, çocuğu merkeze alma, müfredatı onların yeteneklerine, gelişimsel özelliklerine, ilgi alanlarına göre düzenleme, onları yaratıcı etkinliklere yöneltme, öğretmenin rehber olması düşünceleri yaygınlaştı. Çok sayıda yeni öğretim sistemleri oluştu. Bu sistemlerden biri de “toplular öğretim” oldu. Toplu öğretim her ülkede, o ülkenin anlayışına göre uygulandığı için literatürde çok sayıda tanımı ve çeşidi bulunmaktadır. İşte toplular öğretiminin Amerika’daki çeşidi “proje sistemi”dir ve temelini John Dewey atmıştır. Amerikalılar, öğrenme sürecinin statik olarak kabul edilmesine ve anlaşılmasına karşıdır. Eğitimin amacı, bilgi ile dopdolu değil, düşüncelerinde esneklik ve uyum yeteneğiyle donatılmış olan öğrenciler yetiştirmek olduğundan müfredat programlarında artan bilgi yığını ile mücadele ederler. Günlük yaşamla ilgili büyük öğretim ünitelerinin yer alması gerektiğine inanarak bunlara “hayat projeleri” adı verildi. Böylece Amerika’da toplular öğretim denildiğinde akla ilk gelen bu “hayat projeleri”dir. Buna kısaca “proje yöntemi” de denilmektedir (Hesapçıoğlu, 1992: 105-113).

Proje tabanlı öğrenme bir öğretim sistemidir. Asıl adı “proje yöntemi”dir; fakat öğretim yöntemleri ile karıştırılma riski yüksek olduğundan dolayı “proje sistemi” veya “proje tabanlı öğrenme yaklaşımı” olarak literatürde yer almaktadır. Proje metodunun temelini, John Dewey’in eğitim ve okul hakkındaki görüşleri oluşturmaktadır. Dewey için gerçek eğitim, çocuğun toplumsal hayatta edindiği tecrübelerle karşılaştığı problemlere çözümler ürettiği an başlar ve amacına ulaşır. Dewey için eğitim; deneyimlerin sürekli yeniden yapılandırılmasıdır. Geçmiş ve şu an yaşadığımız deneyimler birikerek ve birleşerek gelecekteki bilgilerimizin zeminini oluşturur. Okullarda gerçek öğrenme deneyimleri yaşatılmalıdır. Okulların esas amacı bireyi hayata hazırlamak değil hayatın ta kendisi olmalı ve çocuğa göre okul, geleceği değil yaşanılan anı temsil etmelidir. Çocuk ailesinde edindiği deneyimlerle, gerçek yaşam problemleri ile karşılaştığında bir anda bocalayacağı için, okul bu deneyimleri geliştirmeli ve yenileriyle beslemelidir. Çocuğun merkezde olduğu, gelişimsel özelliklerine göre düzenlenmiş, psikolojisini ve aktivitelerini destekleyen, bireysel farklılıkları göz ardı etmeyen programlara yer verilmelidir. Dewey çocuğun bilgiyi kendi kendine araştırması, incelemesi, oluşturmasından yanadır. Öğretmenin görevi; öğrenciyi yönlendirmek, bilginin mutlak

olmadığı konusunda uyarılarda bulunmak, gerçek yaşam deneyimleriyle topluma hazırlamak, toplumsal problemlerin çözüm yollarını bireyin üretmesini sağlayacak deneyimlere yer vermektir. John Dewey'in, bu görüşleri aynı zamanda temsilcilerinden birinin kendisi olduğu pragmatizm ve onun eğitime yansması olan ilerlemecilik akımının da temel görüşlerini oluşturmaktadır. Bu nedenle proje tabanlı öğrenme yaklaşımının felsefi temelini pragmatizm ve eğitime yansması olan ilerlemecilik akımı oluşturmaktadır (Fırat, 2008: 9–11).

“Proje yöntemi” deyiimi, ilk defa Amerikalı Stimson adında bir öğretmen tarafından 1908’de ziraat meslek okullarının programlarında kullanılmıştır. Yöntemin asıl kurucusu, Amerikalı eğitimci John Dewey’dir. 1912 yılında Cenevre’deki J. J. Rousseau Enstitüsünde denenmeye başlayan bu yöntem daha sonraları Amerika’da yayılıp uygulanmaya başlamıştır. Amerika Birleşik Devletleri’nde John Dewey’in öğrencilerinden Kilpatrick ile Missoouri Eyaleti Maarif Müfettişlerinden M. Collings bu yöntemi uygulayıp, geliştirdiklerinden proje temelli öğrenmenin en ilgili tarafları olarak görülmüşlerdir (Kurak, 2009: 28).

Proje yönteminin ilk kullanıldığı dönemlerde problem ve grup tartışması yöntemleri de kullanılmaktaydı. Bu yöntemler birbirlerine benzemektedirler. 1920’lerden beri bu yöntem okullarda kullanılmaktadır. Proje yöntemi, İngiltere’ye Amerika’dan gelmiştir ve Dewey’in izleri sıkça görülür. Proje yöntemi, modern bir çerçevede 20. yüzyıla sunulan en eski yöntemdir ve özellikle bu günlerde insanlık için önemli bir eğitim yöntemidir. Eski eğitim yöntemlerinde amaçlar öğretmenin amaçlarıymış gibi görülür. Proje yönteminde, öğrenci amaçları belirler. Bu, çocuğu öğrenmeye karşı istekli kılar. Proje kelimesine tanım olarak bakılırsa; ileriye atlamak, ileriye fırlatmak, ileriye doğru sevk etmek, plan gibi anlamlarda kullanılır. Projenin, öğretim yöntemlerinden en uygun ve en iyi olduğuyula ilgili kitap ve makalenin fazlalığına rağmen, proje ile diğer öğretim yöntemleri arasındaki fark fazla değildir. Bütün bu farklılıklar ve karışıklıklar proje yönteminin tarihi ile ilgilidir. Son yapılan çalışmalara göre kurumsallaşmış öğretimin bir yöntemi olarak proje, 19. yüzyılın sonlarında ABD’de ortaya çıkan endüstriyel ve ilerlemeci eğitim hareketinin kaynağı değildir (Bilgü, 2008: 47–48).

3. 2. 3. Proje Tabanlı Öğrenme Yaklaşımının Felsefi Temelleri

Proje tabanlı öğrenme yaklaşımını daha iyi anlayabilmek için ilerlemecilik akımının belli başlı ilkelerini bilmek gerekmektedir. Buna göre ilerlemeciliğin ilkeleri şunlardır: Eğitim aktif ve çocuğun ilgilerine göre olmalıdır. Öğretimde problem çözme yöntemi esas alınmalıdır. Okul yaşama hazırlamaktan çok, yaşamın kendisi olmalıdır. Öğretmenin görevi yönetmek değil, rehberlik etmektir. Okul öğrencileri yarıştırmaktan çok işbirliğine özendirilmeli ve yönlentmeli, demokratik eğitim ortamının oluşturulması gerekmektedir (Demirel, 2008). Yukarıdaki ilkelere göre her bir ilkenin proje tabanlı öğrenme yaklaşımının ana ilkeleri ile benzediği görülmektedir. Öğrenci merkezli bir eğitimi amaçlayan proje tabanlı öğrenme yaklaşımı, öğrencinin ilgilerine göre aşamaları belirler ve belirli hedefler çerçevesinde hareket eder. Her çalışmanın öğrenciye bir kazancı vardır. Bir hedef çevresinde öğrencilere gerçek hayattakine benzer problemler verilerek öğrenciler problem çözme yeteneklerini geliştirirler. Her öğrencinin bu problemin çözümünde aldığı sorumluluk vardır. Bu durum proje tabanlı öğrenme yaklaşımının pragmatik bir temele dayandığını gösterir (Bilgü, 2008: 45).

Pragmatizmde öğrenen merkezde, öğretmen ise danışman ve yol göstericidir. Tüm değişkenler öğrenciye göre düzenlenmelidir. Öğrenme yaşantılara dayandırılmalıdır. Problem çözme temele alınmalıdır. Hedefler sürekli değişmeye açık olmalıdır. Eğitim yaşamdır, yaşama hazırlık değildir. Bu nedenle okullarda her türlü derse yer verilmelidir. Yaşamda hangi meslekler varsa, hangi sorunlar bulunuyorsa, hepsi okullarda yer almalı ve öğrenci yaşama gitmelidir. Çünkü konular amaç değil, birer araçtır. Derslerin içeriği, öğrencinin hemen kullanabileceği ve ilgisini çeken bilgi ve becerilere, tasarım ve problemlere göre düzenlenmelidir. Olay, olgu ve sorunlar öğrenciye sunulmalı, onun bunlardan yargılar çıkarması sağlanmalıdır. Eğitim ortamında kurama değil, uygulamaya ağırlık verilmelidir. Uygulama sonucu öğrenen çocuk, ilişkileri kavrar; öğrendiklerini de unutmaz. Uygulama, proje yönteminin kullanılmasını gerekli kılar. Değerlendirme, ezbere dayanmamalıdır. Öğrenciye yaşamda karşılaştığı sorunlar ve doğal problemler sorulmalı, onlardan bilimsel yöntemi kullanarak bunları çözmeleri istenmelidir (Sönmez, 2005: 99–104). Proje tabanlı öğrenme yaklaşımında da “gerçek yaşam problemleri”nin ele alınarak bunlara çözüm aranması ilerlemecilik akımındaki bu anlayışla örtüşmektedir.

Proje tabanlı öğrenme yaklaşımının dayandığı akımlardan biri de yapılandırmacılık yaklaşımı olup, öğrenenlerin bilgiyi nasıl öğrendikleri ve öğrenilen bilgilerin nasıl yapılandırıldığına ana tema olduğu görülür. Öğrencinin bilişsel öğrenmesine odaklanır. Kendi deneyimlerini oluşturmada, kendi bilgilerini yaratmada öğrencilere fikir veren ve eğitimciler tarafından desteklenen bir yaklaşımdır. Her gelen yeni bilgi bireyin yaşantısını daha anlaşılır hale getirecektir. Çünkü bireyin hangi bilgiyi, nerede yapılandıracağını bilmesi, yaşamındaki problemleri ve çözümlerini daha iyi görebilmesi demektir. Böylece yapılandırmacı öğrenme, var olanlarla yeni olan öğrenmeler arasında bağ kurma ve her yeni bilgiyi var olanlarla bütünleştirme sürecidir. Yapılandırmacılık, bilginin biriktirilmesi ve ezberlenmesi değil, düşünme ve analiz etme ile ilgilidir (Şaşan, 2002: 74–75). Yapılandırmacılık zihinsel yapılandırmanın sonucu olan bir öğrenme yaklaşımıdır. Geleneksel yöntemde bilgiyi hazır almak ve duymak, bilgiyi zihinsel yapılandırma ile eş anlamlı değildir. Öğrenen yeni bilgi ile karşılaştığında, öncekileri kullanır ya da bilgiyi daha iyi açıklamak için yeni kurallar oluşturur. Yapılandırmacılık yaklaşımında öğrenen, öğretme-öğrenme sürecinde etkin role sahiptir. Bu nedenle yapılandırmacı sınıf ortamı, bilgilerin aktarıldığı bir yer değil; öğrencinin etkin katılımının sağlandığı, sorgulama ve araştırmaların yapıldığı, problemlerin çözüldüğü bir yerdir. Ayrıca eğitim uygulamalarında değerlendirme, ürüne değil daha çok sürece bağlı olarak yapılır (Demirel, 2008).

Yapılandırmacılığa göre öğrenme, ezberlemeye değil, öğrenenin bilgiyi transfer etmesine, var olan bilgiyi yeniden yorumlamasına ve yeni bilgiyi oluşturmasına dayanmaktadır. Öğrenen, öğrenilmiş bir bilgi ile yeni öğrenilen bilgiyi uyumlu hale getirerek yapılandığı bilgiyi, yaşam problemleri çözmede uygulamaya koyar (Erdem, 2001: 69). Bu yapıyla yapılandırmacılık, proje tabanlı öğrenme yaklaşımına dayanak noktaları oluşturmaktadır. Yapılandırmacılığın yapılan etkinliklerin teorik altyapısını oluşturduğu, proje tabanlı öğrenme için bu teorik altyapının uygulamaya konulma şekli olduğu ifade edilebilir (Erdem, 2005: 70).

3. 2. 4. Proje Tabanlı Öğrenmenin Kuramsal Temelleri

Proje tabanlı öğrenmenin savunucuları proje tabanlı öğrenmeyi yapısalcı yaklaşımın içinde ele alırlar. Yapısalcılık yeni bir fikir olmamasına rağmen, eğitimde yeniden rağbet gören ve önemi artan bir teori olmuştur. Yapısalcılığın esasları Jean Piaget, Lev Vygotsky, John Dewey ve Jerome Bruner gibi eğitimcilerin eğitsel teorileri üzerine

kurulmuştur. Yapısalcılık, insan beyninin sürekli artan anlamasını nasıl depoladığı, bilgiyi nasıl iletmediği, nasıl öğrendiği, öğrenmeyi nasıl yapılandırdığı ve önceki öğrenmenin nasıl geliştiği üzerine kuruludur (Moursund, 1999).

3. 2. 4. 1. Piaget'nin Yapısalcı Teorisi

Piaget'nin çocuk gelişimi hakkındaki çalışmalarındaki genel anlayışı ile aktif öğrenme ve çocukların kendi bilgisini oluşturmaları hakkındaki anlayışı, proje yaklaşımındaki çocuk merkezli konu ve aktivitelerin seçimi ile proje çalışmalarında çocukların nasıl araştırabilecekleri görüşüyle benzer niteliktedir. Çocuklar için proje çalışmalarındaki bilgiyi ifade etme ya da temsil etme fırsatları, Piaget'in çocukların bilgiyi temsil etmeye önce taklit daha sonra dil yoluyla başladığı fikriyle desteklenir (Çiftçi, 2006: 36).

3. 2. 4. 2. Vygotsky'nin Sosyo-Kültürel Yapısalcılığı

Proje yaklaşımı, çeşitli büyüklükteki çocuk gruplarına proje konusu üzerinde beraber çalışma fırsatları sağlar. Piaget ve Vygotsky, çocukların kendi bilgilerini oluşturmada aktif bir rol oynadıkları konusunda hemfikirdirler. Vygotsky'nin sosyo-kültürel perspektifi, gelişimin çocuğun yaşadığı sosyal ve kültürel çevreyi gözlemleyerek anlaşılabilirliğini savunur. Vygotsky, çocuğun bilişsel gelişimini etkilemede yetişkin rolünün çok önemli olduğunu vurgular. Ona göre; çocuklar, yetişkinlerle ya da diğer çocuklarla iş birliği içinde birlikte çalıştıklarında bilişsel gelişimleri beslenir. Bilişsel gelişim başkaları tarafından düzenlenen davranışlardan, bireyin kendi kendine düzenlediği davranışlara doğru bir ilerleme gösterir (Senemoğlu, 1997: 63). Vygotsky'nin eğitime getirdiği en önemli kavram “yakınsal gelişim alanı” kısaca ZPD'dir. Vygotsky'nin yakınsal gelişim alanı kavramı, öğretmenin kolaylaştırıcı rolüyle ilişkili olarak proje yaklaşımına uyum gösterir. Öğretmen çocuğun gelişim aşaması ile öğrenme yeteneği arasındaki ilişkiyi bilir. Yakınsal gelişim alanındaki öğrenme ve öğretme çocuklara onların öğrenmelerinde rehber olabilecek yapıyı sağlayan sosyal iletişim fikri ile başlar. Bu yüzden Vygotsky'nin yakınsal gelişim alanı yapısı, sosyal yapısalcılık bakışını, sosyal öğrenme fikri ile destekler. Yapısalcıların çocukları öğrenmede aktif bir katılımcı olarak görmeleri Vygotsky'nin öğrenme görüşünü de içine alır. Yakınsal gelişim alanı içerisinde öğretmenin rolü, yapısalcı teoride olduğu gibi öğrencilerin yaratıcı anlamlar geliştirmesine ve sosyal etkileşim sırasında onları analiz etmelerine fırsatlar verir. Vygotsky'nin bu teorisi aynı zamanda

öğrencileri de öğrenme konusunda, öğrenme sürecinde kendi rolleri ve görüşleri hakkında düşünmeye ve bu düşündüklerini somut yollarla ortaya koymaya sevk eder. Bu görüşleri proje tabanlı öğrenmedeki rollerle aynıdır. Piaget ve Vygotsky'nin görüşleri öğretmenlerin nasıl öğrettiğinden çok öğrencilerin nasıl öğrendiğiyle ilgilidir (Çiftçi, 2006: 36-38).

3. 2. 4. 3. Dewey'in Yapısalcılığı

John Dewey, öğrencilerin doğuştan bir merakla sahip olduklarına ve anlamlı görevler verildiğinde kendi amaçlarını gerçekleştirmek için aktif problem çözücüler durumuna geleceklerine inanır. Piaget ve Vygotsky gibi Dewey'de öğrencilerin aktif katılım istediğine inanır. Dewey, öğrencilerin en iyi diğerleriyle etkileşim halinde olduklarında ve öğrencilerin en iyi yaparak öğrendiğini vurgular. Dewey'e göre çocuk, aktiftir ve eğitimin amacı onun aktivitelerinin sorumluluğunu almak ve aktivitelerine yön vermektir. Çocuklar yönlendirmelerle kayda değer sonuçlar elde edecek aktivitelere yönelirler. Buna bağlı olarak Dewey öğretmenleri çocukları kendi doğal hallerinde araştırma yapacak, bir şeyler yaratacak, yapılandırarak bir ortam ayarlamaları konusunda teşvik eder. Dewey'in bu anlayışı proje tabanlı öğrenmedeki öğretmenin rolüyle de benzerlik göstermektedir. Dewey'in bilginin edinimindeki anlayışının merkezi yapısalcılığa dayanır (Çiftçi, 2006: 39).

3. 2. 4. 4. Bruner'in Yapısalcılığı

Bruner de Piaget, Vygotsky ve Dewey gibi öğrenmeyi aktif bir süreç olarak görmekte ve öğretimin öğrencilerin aktif katılımı ile gerçekleştirilmesini önermektedir. Öğrencinin sınıfta oturarak, verilen testleri çözerek anlamlı bir öğrenme gerçekleştiremeyeceğini düşünür. Bunun için Bruner'e göre öğretmenin rolü hazır bilgiyi öğrenciye sunmaktan çok, öğrencinin kendi öğrenebileceği ortamı oluşturmaktır. Bruner'in bu anlayışı aynı zamanda proje tabanlı öğrenme içerisindeki öğretmen ve öğrencinin rolleriyle de benzerlik göstermektedir. Dewey, Vygotsky, Bruner ve Piaget farklı alanlarda çalışmalarına rağmen öğrenmenin benzerlik gösteren yapılarını ortaya koymuşlardır. Bu yapılar daha çok öğrencilerin nasıl öğrendikleri ve öğretmenlerin de nasıl öğrettikleri ile ilgilidir. Her birinin belli yorumları olmasına rağmen çocuk eğitimi ile ilgili altını çizdikleri, vurguladıkları fikirlerden biri de, sınıfta işbirliği yaparak öğrenci merkezli yaklaşımlardan biri olan proje tabanlı öğrenmedir (Çiftçi, 2006: 40).

3. 2. 5. Proje Tabanlı Öğrenmede Kavramlar

1. Etkinlikler: Yaşama dair gerçekleştirilen her hareketin planlamasının ve uygulamasının önemi büyüktür. Bunun için proje tabanlı öğrenme yaklaşımının ana hedeflerini iyi bir şekilde ortaya koymak gerekir. Korkmaz'a göre (2002); etkinlikler yardımıyla öğrenciler, çok uzun zaman diliminde çok farklı araştırmalar yaparlar. Farklı görevler alarak farklı özelliklerini geliştirirler. Kullandıkları araç-gereçleri kendileri kullanırlar, kendileri üretirler.

Etkinlikler; öğrencilerin problem çözme becerilerini geliştirir, gerçek hayatta karşılaştıkları problemlere daha farklı yaklaşırlar. Her sorunun bir çözümü olacağını düşünerek çözüm yolları araştırırlar. Etkinlikler yoluyla aldıkları uzman görevler, onların potansiyellerini açığa çıkararak belki de kendilerinin bile fark etmedikleri ya da açığa çıkaramadıkları becerilerinin keşfedilmesini sağlar. Araç-gereçlerin kullanılması ile öğrenci pasiflikten kurtulur. Öğrencilerin dikkatleri konuya çekildiği için daha etkili ve verimli bir öğrenme oluşur. Araç-gereç kullanımının öğrenme üzerindeki etkisi düşünüldüğünde araç-gereçleri öğrenci seviyelerine uygun, zamanında ve her öğrencisine eşit olabilecek şekilde kullanabilen öğretmenlerin önemi çok büyüktür. Etkinlikler öğrencilerin farklı durumlarda girişkenliklerini artırır ve üretici olmalarını sağlar. Etkinlikler, bireylerin farklı kişisel özelliklerine göre uyarlanabilir. Her etkinlik birçok öğrencinin dikkatini çeker. Örneğin; tarihi bir olay veya tarihi bir müze tasarlamak, tarihi binalara gezi düzenlemek, rehber oluşturmak, müzeye gezi düzenlemek gibi projeler (Katz, 1994).

2. İçerik: İçeriğin içinde projelere ilişkin konu ve üniteler vardır. Ancak konular, projeler için alt başlık olarak kullanılmalıdır ve öğrenci ihtiyaçları göz önüne alınarak belirlenmelidir. Öğrencinin konuyu yerinde gözleyerek ve araştırarak öğrenmesi kalıcı öğrenme sağlar. Korkmaz'a göre (2002), öğrenciler içerik bölümünde çok karmaşık olan problemleri tanımlarlar. Disiplinler arası bağlar kurarak kendi fikirleri arasında köprü oluştururlar. İçerik; öğrencilerin görev paylaşımı yaparak yaptıkları çeşitli çalışmalar sonucunda elde ettikleri bilgilerdir. Bu bilgilere ulaşmak için çabalayan öğrenciler, konuya odaklanarak bir veya daha çok konu hakkında derinlemesine araştırma yaparlar. Bireysel olarak yapılan bu çalışmalar yapılırken öğrenci kendini bütünün bir parçasıymış gibi görür. Okul öğrencinin yeni bilgilerle donatılmasının

yanında onların bireysel gelişimini sağladığı, kişisel ihtiyaçlarını karşılayabildiği bir ortamdır. Bu nedenle okulun, öğrenciye sevdirmesi, okul ortamının buna göre düzenlenmesi gerekmektedir.

3. Koşullar-Süreç-Eğitim Durumları: Korkmaz'a göre (2002); öğrenciler, uygulama sürecinde toplumdan örneklem alırlar. Grup içindeki çalışmaların paylaşılması, her bireyin grup içindeki yeri yani uygulama boyunca her öğrencinin bütün aktiviteleri tek tek belirlenir. Proje tabanlı öğrenme yaklaşımını kullanan öğretmenler, öğrencileri desteklemeli, kılavuzluk yapmalıdır. Bu becerilerin gelişmesinde materyallerin kullanılması, özellikle teknolojik araçların sürece katılması işbirliği içinde çalışmayı artırır. Böylece öğrenenler, günlük hayatta kullandıkları araç-gereçleri birlikte kullanarak yaşam becerilerini geliştirirler. Ayrıca süreç boyutunda kullandıkları bilgi alma yolları (anket, röportaj, görüşme gibi...) öğrenenlerin farklı meslekteki insanlarla tanışmasını, farklı ilgi alanları keşfetmelerini ve hatta ilerdeki yaşamları ile ilgili planlar kurmalarını sağlamaktadır. Süreç aşamasının başarılı geçmesi, aktivitelerin özenle seçilmiş olmasına, teknolojinin deneyimli bir şekilde kullanılmasına, diğer sınıflarla işbirliği içinde olmaya ve toplumun sorunlarını içine alan konular seçmeye bağlıdır.

4. Sonuç/Ürün: Öğrenciler yaptıkları araştırmalar, röportajlar, deneyler, etkinlikler, taramalar ve bunun gibi çalışmalar sonucunda çeşitli ürünler oluştururlar. Bu ürünleri ortaya koyan öğrenciler değerlendirmelerini yine kendileri yaparlar. Bu, öğrencinin sorumluluk duygularını geliştirir. Öğrenciler aslında gerçek hayatta çok gerekli olan, belki de önemini fazla bilmedikleri bazı becerilerini geliştirirler ve bunu hayatlarında uygularlar. Kısaca; proje tabanlı öğrenme, profesyonel becerileri ve disiplin stratejilerini tanıtmaya ve zenginleştirme için ortam sağlayabilir. Örneğin; tarihsel araştırma, antropoloji, bilimsel alan çalışması gibi. Öğrencilerin girişimciliklerini, azimlerini ve özerkliklerini geliştirmelerine yardım edebilir. Kavramlar karşısında konu-sorun alanlarını bütünleştirme yoluyla anlamlı öğrenme sağlayabilir. Problem çözme, tasarlama, karar verme, deneyleri gerçekleştirme ve değerleri yargılamayı içeren entelektüel araştırmaları planlama, gerçekleştirme, izleme ve değerlendirme ile beceri ve stratejiler arasındaki ilişkiyi belirleyebilir (Bilgü, 2008: 38-39).

3. 2. 6. Proje Tabanlı Öğrenmenin Aşamaları

Projeye başlamak için konunun çocuklar ya da öğretmenleri tarafından seçilmesi gerekir. Katz ve Chard (1989) projenin her biri belirli özellikler içeren üç temel aşamasının olduğunu belirtmiştir:

1. Projeye Başlama: İlk bölüm çocukların henüz konu hakkında ne bildiklerini keşfetmekle başlar. Öğretmen konunun araştırılmasında öğrenme ve alan çalışmaları için olabilecekleri tahmin edebilecek bir beyin fırtınası ağı oluşturmalıdır. Bir haftadan daha kısa sürecek bu işlem projeyi kolaylaştırmada ve rehberlikte öğretmene yardım eder. Sonra öğretmen konuyla alakalı bir şeyler yapmak için konuya çocukların ilgisini çekmelidir. Daha sonra ikinci safha başlar.

2. Projeyi Geliştirme: Genelde üç ya da dört hafta sürer. Alan çalışması üzerinde durur, konu hakkında yeni bilgileri keşfetmeyi içerir. Bu safhada öğretmen, öğrencilerin konuya olan isteklerini sürdürmek ve artırmak, daha bağımsız, üretken ve becerikli olmaları için destekler. Bu aşama boyunca daha çok çocuklara öğrenmeleri için nereye gitmeleri gerektiğine karar vermede yardım çok önemlidir. Aranacak ayrıntılar işleri kolaylaştırmaya yardımcı olur.

3. Projeyi Sonuçlandırma: Bu bölüm öğrenmeyi ve projedeki deneyimleri değerlendirmeye ilgilidir. Çocuklara mutlaka çalışmalarını sunma şansı verilmeli ve diğer insanlarla onların deneyimlerini paylaşmak için davet edilmelidir. Çocukların öğrendiklerinden neler çıkardıkları, sentezledikleri ve nasıl tepki gösterdiklerine imkân sağlamak da çok önemlidir.

Tavalin (2010), Sosyal Bilgilerde proje tabanlı öğrenme yaklaşımının uygulanmasının altı aşaması olduğunu belirtmiştir:

1. Araştırma: Projenin başlamasından önce araştırma yapılır.

2. Kavram Geliştirme: Önce bilgi toplanır, analiz edilir ve yorumlanır. Oyunlar, modeller, resimler vb. projeler öğrencilerin öğrendiklerine fırsatlar sağlar.

3. İlk Üretim: Fikirlerin test edilmesi, düzeltilmesi ve proje alanının yeniden düzenlenmesidir.

4. Yapılmakta Olan Çalışmanın Değerlendirilmesi: Değerlendirme proje gelişiminde en can alıcı noktadır. Bu aşama zaman geçmeden öğrenmek ve öğrenileni geliştirmek için bir fırsat sağlar. Yararlı bir kritik, üreticinin vizyon ve amaçlarını açıklamasıyla başlar. Sonra bu amaca hizmet eden iyi çalışmalar gösterilir.

5. Tamamlama: Bir proje, değerlendirme toplantılarından kazanılan anlayışla makul bir zaman içerisinde yeniden değerlendirilerek daha iyi hale getirilerek tamamlanır.

6. Sunum: Öğrenme genellikle gelişim sürecinden kaynaklanır ve bu sonuçtaki üründen daha güçlüdür. Çünkü proje sadece hikâyenin bir kısmını söyler, iyi bir sonuç değerlendirmesi çoklu kaynakların kullanımını içerir. İyi donanımlı bir sonuç sunumu, proje gösterimi, soru ve cevaplı toplantıları içerir.

Proje tabanlı öğrenme yaklaşımına göre yapılan çalışmalarda izlenecek adımlar değişik şekillerde ifade edilmiştir. Çizelge 3. 1.'de görüldüğü gibi, hazırlık aşaması projenin çalışılması için gerekli olan ön hazırlıkları kapsamaktadır. Uygulama aşaması, projenin hayata geçirilmesi, araştırmanın yapılması ve raporlaştırılmasıyla ilgilidir. Paylaşma aşaması, öğrencilerin yapmış oldukları çalışmaları sundukları ve tartışıp sonuçlandırdıkları aşamadır. Değerlendirme aşaması ise, proje çalışma sürecinin ve bu süreçte ortaya çıkan ürünün değerlendirildiği aşamadır (Karakuş, 2004).

Proje tabanlı öğrenmenin aşamaları			
Hazırlık	Uygulama	Paylaşma	Değerlendirme
- Toplantılar	- Projenin planlanması	- Sunum	-Çalışma sürecinin
- Bilgi toplama	- Konuların belirlenmesi	- Tartışma	değerlendirilmesi
- Projeyi tanıtmaya	- Grupların oluşturulması	- Sonuç	-Ortaya çıkan ürünün
- Bilimsel araştırma sürecinin anlatılması	- Etkinliklerin planlanması	- Öneri	değerlendirilmesi
	- Araştırma		
	- Raporlaştırma		

Çizelge 3. 1. Proje Tabanlı Öğrenmenin Aşamaları (Karakuş, 2004)

Korkmaz ve Kaptan (2001)'a göre, proje tabanlı öğrenmenin aşamaları aşağıdaki şekildedir:

Tablo 3. 2. Proje Tabanlı Öğrenme Yaklaşımının Aşamaları

Aşamalar	Yapılacak İşlemler	Öğretmenin Rolü	Öğrenenin Rolü
1. Konuyu ve alt konuları belirleme, grupları organize etme.	Öğrenenler kaynakları araştırıp, bir çerçeve proje için sorular önerebilirler.	Araştırma konusunu sunar, konu ve alt konuların tartışılmasında rehberdir.	İlginç problemler yaratarak sorunları kategorize ederler, proje grupları oluşmasında katkıda bulunurlar.
2. Grupların proje planlarını oluşturması	Grup üyeleri birlikte proje planını yapar. Karar verirler. İş bölümü yaparlar.	Grupların projelerini formüleştirmelerine, gerekli kaynakları bulmalarına, toplantılarına yardım eder.	Ne çalışacaklarını planlar, kaynakları seçer, rolleri tanımlar, planların dağıtımını sağlar.
3. Projeyi uygulama	Grup üyeleri organize olarak verileri ve bilgileri analiz ederler.	Araştırma, çalışma becerilerine yardım eder, temel süre ve grupları kontrol eder.	Cevapları araştırır. Veri toplar. Bilgiyi organize eder. Kişilerle görüşür. Bulgularını birleştirir, özetler.
4. Sunuyu planlama	Üyeler sunularındaki temel noktaları belirler, nasıl sunacaklarına karar verirler.	Sunu için ders planlarının tartışılmasını ve sunuların organize edilmesini sağlar.	Sununun temel noktalarına karar verilmesini, nasıl sunu yapılacağına planlanması, sunu için materyal hazırlanmasını sağlar.
5. Sunu yapma	Sunular sınıfta ve belirlenen diğer yerlerde yapılır.	Sunular koordine edilir.	Sunucular sınıf arkadaşlarına dönüt verir.
6. Değerlendirme	Öğrenen projeleri hakkında dönütleri paylaşırlar.	Proje özetleri ve öğrenilenler değerlendirilir.	Grup üyeleri çalışmayı ve öğrendiklerini yansıtırlar

3. 2. 7. Proje Tabanlı Öğrenme Yaklaşımının Eğitimdeki Yeri ve Önemi

Türk eğitim sistemi; sistemli düşünmeye, sorgulamaya, öğrencinin üreticiliğini teşvik edip geliştirmeye ve bilgi yığından çok öğrenilen bilgiyi kullanıp özümsemeye dayanan nesiller yetiştirmelidir. Ayrıca dinamik, esnek ve değişime açık olmalı ve gelişmelere hızla ayak uydurabilmelidir. Günümüzde John Dewey'in 1938'de yazdığı; bireyi merkeze alan, keşfedici, zengin etkileşimleri içeren bir örnek, gelişmelere uyum sağlayan, sürekli değişen deneyimlerin hayati, anlamlı, sürekli olduğu ilkesini benimseyen bir eğitim anlayışına ihtiyaç vardır. Bu dinamik ortamda okulların görevi öğrenciye çok şey öğretmekten ziyade "öğrenmesini öğrenme"yi sağlamak olmalıdır. Eskiden problemler nispeten basitti ve bireyler kendi çabaları ile bunları çözebilmekteydi. Ama günümüzde problemler daha karmaşık olduğundan çözümleri için de farklı yaklaşımların benimsenmesi gerekmektedir. Bu da ekip çalışması ile mümkün olabilmektedir. Bu nedenle son yıllarda okullar, ekip halinde çalışma alışkanlığı kazandırmaya, rapor yazmaya, proje çalışmaları yapmaya ve kalabalık önünde sunum yapmaya ve problem çözmeye ağırlık vermektedir. Öğrenciler, öğrenmeye sosyal ve kültürel bir içerik içinde yaklaşırlar ve yeni öğrendikleri şeyleri kendi kültürel bilgi ve tecrübeleriyle bağdaştırmaya çalışırlar. Küreselleşme ve Avrupa Birliğine giriş sürecinin getirdiği sorumluluklar ve hepsinin ötesinde ülkemizin eğitim hedeflerine ulaşılması için Türk eğitim sisteminin yapılanmasından sorumlu olan Millî Eğitim Bakanlığı öğrencilere ve öğretmenlere en iyi eğitim ortamlarını hazırlamak için sürekli yeni projeler ve kaynaklar üretmektedir (Akyüz ve Şişman, 2010: 17-19).

Öğretmen ve öğrencilerin yeterliklerinin geliştirilmesi, eğitimde yenilikçi yaklaşımların benimsenmesi, ilgili eğitim araç-gereç ve donanımının sağlanması ve eğitim kurumlarımızın proje yürütme kapasitelerinin artırılması açısından önemli olduğundan, proje hazırlama bilgi ve becerilerinin gelişmesinin eğitim kurumlarında önemin kavranması ve teşviki sorumluluğunun özellikle bu kurumlarda yöneticiler ve öğretmenlere ait olduğu unutulmamalıdır. Okullarda proje tabanlı yaklaşımın oluşturulmasına katkı sağlamak amacıyla, eğitim kurumlarımızca önceden hazırlanmış ve uygulanmış projelerin izleme-değerlendirme raporlarına başvurulup, geçmiş deneyimlerden de yararlanılarak projelerin tasarlanması proje uygulama aşamasında karşılaşılabilecek sorunların önüne geçilmesinde önemlidir (Eraslan, 2010: 10).

Projeler Koordinasyon Merkezi'nin, son 24 yılda organize ettiği projelerin içinde yer alan ilköğretim müfredatının, öğrenci merkezli ve yapılandırmacı anlayışla geliştirilmesi ve binlerce kişiye bu konularda eğitim verilmesi özellikle ilköğretimde sosyal bilgiler derslerinde tarih konularının öğretilmesinde proje tabanlı öğrenmenin bina, araç-gereç, maddi imkânların sağlanması bakımından önemlidir (Akyüz ve Şişman, 2010: 22).

Eğitim sektöründeki projelerin vazgeçilmez alt bileşenlerinden birisi de hizmet içi eğitimlerdir. Hizmet içi eğitim öğretmenlere yeniliklerin, reformların ve gelişmelerin tanıtılması ve gerekli eğitimin verilmesi, dolayısıyla değişimin kolaylaştırılmasında önemli yere sahiptir (Toptaş ve Yalçın, 2010: 27).

Ulusal ve uluslar arası fonlardan gelen kaynaklarla program ve projeler yürüten Milli Eğitim Bakanlığı (MEB) Projeler Koordinasyon Merkezi Başkanlığı (PKMB); proje yürütme ve uygulamada merkez ve yerel kapasitenin artırılmasına, iyi yönetime ve sonuç odaklı çalışmaya büyük önem vermektedir (Yılmaz, 2010: 39).

Proje tabanlı öğrenme ve geleneksel öğrenme yaklaşımlarının eğitimsel nitelikler açısından bazı farklılıkları tabloda sunulmuştur:

Tablo 3. 3. Geleneksel Öğrenme ve Proje Tabanlı Öğrenmenin Eğitsel Niteliklerinin Karşılaştırılması (Vaiz, 2003: 25).

EGİTİMSEL NİTELİKLER	PROJE TABANLI ÖĞRENME	GELENEKSEL ÖĞRENME
Felsefi temeli	-İlerlemecilik -Yeniden kurmacılık -Var oluşçuluk	-Esasicilik -Daimicilik
Odak noktası	-Kavrama -Kavram ve ilişkiler -Karmaşık problem çözme	-Konu kapsamı -Kitabi bilgiler -Aşamalı beceriler
Ders dışı etkinlikler	Etkinliklerin planlanması ve değerlendirilmesi okul ya da okul dışı saatlerde gerçekleştirilir.	Etkinliklerin planlanması, uygulanması, değerlendirilmesi okul saatlerinde gerçekleştirilir.
Program Tasarımı	Öğrenen ve sorun merkezli program tasarımları	Konu merkezli program tasarımları
İhtiyaç saptama	İhtiyaçlar bireysel ihtiyaçlara kadar inilerek tespit edilir.	Genel ihtiyaçlara bakmak yeterlidir.

Türkiye İktisat Kongresi (2004: 148–150) çalışma grubu raporlarında yer alan; “Eğitim ve öğretim, bireylerin erken yaşlardan itibaren karar verme, fikir ve proje geliştirme ve uygulama, özgüven, risk alma, insiyatif kullanma, kararlarını savunma, yanıltan zamanında vazgeçebilme ve rekabetten çekinmeme eğilimlerini geliştirmelidir”, şeklindeki açıklamaya göre; eğitim ve öğretimden beklenenlerin öğrencilerin öğrendiklerini gerçek hayatta uygulayabilecek, devamında yaşam boyu öğrenmeyi sağlayacak öğrenme yaklaşımlarının uygulanması ve gerekliliği olarak açıklanabilir.

Ayrıca öğrenme aktiviteli, disiplinler arası, öğrenci merkezli, öğrencilerin kendi ilgilerini, sorularını, kendi kararlarını kendilerinin vermesini sağlaması; onları okul topluluklarına kazandırması; öğrencilere kendi ilgi ve becerilerini kazandırması; sınıf dışında gerçek dünya becerileri geliştirerek öğrenmeyi daha yararlı hale getirmesi; en önemlisi de okulu gerçek hayat gibi yapması proje tabanlı öğrenmeyi önemli hale getirmektedir. Proje aktiviteleri, her akademik statüdeki öğrenciye öğrenmeyle ilgili bağlamlara anlam yükleyerek yardım eder. Projeler farklı öğrenme tercihleri ve öğrenme stilleri ortaya koyar. Öğrencileri okul faaliyetlerine sokarak onları okul topluluklarına kazandırır. Proje tabanlı öğrenme sınıf dışındaki dünyayla bağlantı kurarak, gerçek dünya konularıyla ilgilenerek ve gerçek dünya becerileri geliştirerek öğrenmeyi öğrenciler için daha yararlı hale getirir. Proje tabanlı öğrenme yaklaşımının en önemli yanlarında biri okulu gerçek hayat gibi yapmasıdır. Öğrenciler neyin iyi çalışıp neyin çalışmadığını tecrübelerinden nasıl öğrendiklerini kavradıkça, kendi hayatlarının daha iyi bir yansıtıcısı durumuna gelirler. Çoklu zekâ teorisinin sahibi ve ünlü bir eğitimci olan Howard Gardner’ın proje çalışmaları ile ilgili düşünceleri de, proje tabanlı öğrenmenin gerekliliğini ve önemini ortaya koymaktadır. Gardner’ın “Çoklu Zekâ” adlı kitabında tartıştığı üç eğitsel amaç olan; konuların birleştirilmesi, işbirliği ve ortaklıkla yapılan öğrenme proje yaklaşımında da bulunmaktadır. Gardner proje çalışmalarında olduğu gibi çocukların, gerçek yaşam konularını çalışmalarının, çevrelerini kavramalarına yardımcı olan güvenilir, gerçek deneyimler ve aktivitelerin önemi üzerinde durmuştur. Gardner’ın proje çalışması için en büyük desteği onun çoklu zekâ teorisinden gelir. Proje çalışması çocukların başarılı olmasına yardım eder. Çünkü onlar proje ile ilgilenirken bütün zekâlarını kullanma şansı bulurlar. Proje yaklaşımı dilin gerçek yaşam durumlarında kullanımına yardım eder. Çocuklar birçok gerçek okuma, yazma aktivitelerine katılarak kendi projelerini gerçekleştirebilirler (Çiftçi, 2006: 41–44).

Kısaca; proje tabanlı öğrenmenin, ileride öğrencileri yetiştirmede, kalıcı ve hemen her alanda verimli öğrenmenin gerçekleşmesini sağlayacak, o dönemin şartlarına göre uygulanması gerekli, önemli ve disiplinler arası bir öğrenme yaklaşımı olduğu açıktır.

Davranışçı öğrenme anlayışı, süreci görmeyen, öğrenme ortamını düzenlemekten çok elde edilecek ürüne yönelmiş, bireysel farklılıklar, öğrenmeyi öğrenme, öğrenilenleri yaşama transfer etme gibi önemine inanılan birçok öğrenme ilkesini öğrenme-öğretme süreçlerine taşınmasına engel oluşturmuş bir anlayışı olarak karşımıza çıkmaktadır (Akkoyunlu ve Erdem, 2002). Buna göre, öğrenme çıktılarını ön plana alan, bireysel farklılıkları ve öğrenme sürecini değerlendirme aşamasında göz ardı eden bir yapının günümüz bilgi, teknoloji ve insan niteliklerine bakıldığında savunup sürdürmenin olanaksızlığı görülmektedir. Günümüzde artık, bağımsız bilgi parçacıklarına sahip olan bireyler değil, bunlar arasındaki ilişkileri görebilen, bilgiyi örgütleyip, hem bilgiler üretebilen ve ürettiği bilgiyi başkalarına hizmet için sunabilen bireyler amaçlanmaktadır. Dahası bireyler bu özelliklerle donanarak toplumda üretken bir yaşam sürdürmeyi istemektedirler. Bu koşullar altında öğrenme artık, öğrenenin zihinsel semalarını sürekli yeniden örgütlemesi olarak tanımlanmaktadır (Yıldırım, 2007: 33). Türkiye’de ise, eğitimin toplum yapısındaki değişmelere koşul olarak istenilen dönüşümün ve gelişimin sağlanamamasında, sağlıksız eğitim politika ve uygulamalarının önemli rol oynadığı söylenebilir.

Buna göre;

1. Türk Eğitim Sistemi; yoğun olarak bilişsel gelişimi ön planda tutan hizmet üretmekte, akademik başarıyı ön plana alan sınav sistemiyle sosyal, duygusal ve bedensel gelişim çoğunlukla ihmal edilmektedir.
2. Eğitim-öğretim etkinlikleri bireysel farklılıkları temel alacak ve saygı duyacak biçimde düzenlenmemektedir.
3. Öğrencileri etkin kılan anlayış yerine öğretmen merkezli yaklaşımlar izlenmektedir.
4. Öğretim okul dışına taşmamakta, öğretim etkinlikleri sınıfın ve okulun duvarları arasında sıkışıp kalmaktadır. Ayrıca okul, aile ve çevre işbirliği yeterli düzeyde değildir.
5. Sistem bireyleri, bağımsız, özgüveni yüksek, yaratıcı, yapıcı, üretici ve verimli olarak yetiştirmekten uzaktır (Gültekin, 2004: 26).

İşte, geleneksel eğitim anlayışına güçlü bir alternatif olarak sunulan proje tabanlı öğrenme, güncel öğretim yöntemleri arasında giderek önem kazanan bir yöntem olarak yer almaktadır. Öğrencilerin yaparak yaşayarak öğrenmesini hedef alan, bilgiyi edinmek yerine zihinde oluşturmayı amaçlayan yapılandırmacı yaklaşımlar da bu modeli desteklemektedirler. Ayrıca, eğitim-öğretim yaşamında en çok karşılaşılan, “ben bunu niye öğreniyorum ki?” sorusu; proje tabanlı öğrenmede en aza inecektir. Bu, proje çalışmalarında islenilen konuların yaşamla ilgilerinin açık seçik ortaya konulmasının bir sonucudur. Esasen, öğrenilen konuların insan yaşamına etkisinin açık ve net olarak ortaya konulması, motivasyonun en çarpıcısı ve yapıcısı olmaktadır. Tüm bu nedenlerden dolayı okullarımızda proje tabanlı öğrenmenin uygulanmasına kuvvetle ihtiyaç vardır (Yıldırım, 2007: 35).

3. 2. 8. Proje Tabanlı Öğrenmenin Programdaki Yeri

Proje yaklaşımını savunanlar, proje çalışmalarının tüm programı kapsamasını savunmamaktadırlar. Katz ve Chard (1989) projelerin, proje çalışmalarına katılan çocuklara birçok yararı olmasına rağmen, projenin tüm müfredatı kapsamasının erken olduğunu belirtmişlerdir. Katz, proje çalışmasının geleneksel sistematik programın tamamlayıcısı olarak görünmesinin en uygun olduğunu savunmaktadırlar. Proje çalışması ayrı bir konu değildir, kavramları ve becerileri uygulamaya koymak için bir içerik meydana getirir. Proje çalışması temele “ek” olsa da programın içeriğinde yer alan diğer çalışmalar gibi bir bütün olarak ele alınmalıdır. Programlarda yer alan sistematik eğitim;

1. Çocukların beceri kazanmasına yardım eder.
2. Çocukların öğrenmelerindeki eksiklikleri belirler.
3. Dış motivasyonu vurgular.
4. Öğretmenin çocukların çalışmalarını doğrudan yönetir, onların deneyimlerini kullanır. Buna karşı proje çalışması ise;
 1. Çocuklara becerilerini uygulama imkânı verir.
 2. Çocukların becerilerini sergiler.
 3. İçsel motivasyonu vurgular.
 4. Öğrencilerin ne üzerinde çalışacakları konusunda karar verme konusunda cesaretlendirir ve onları ihtiyaç duydukları konunun uzmanı olarak kabul eder (Katz, 1994: 1).

Proje çalışması çocuklara anlamlı ve bilinçli yollarla tecrübe edinme ve geleneksel öğrenme boyunca öğrenilen yapıları daha iyi kavrama fırsatı verir. Hem geleneksel eğitim hem de proje çalışması programda önemli bir yer tutar.

Aşağıdaki tabloda bu iki öğrenme yaklaşımının özellikleri kısaca karşılaştırılmıştır:

Tablo 3. 4. Geleneksel Öğrenme Yöntemleri ve Proje Tabanlı Öğrenme Yaklaşımı Arasındaki Farklılıklar (Korkmaz 2002: 48).

Eğitsel özellikler	Geleneksel öğrenme	Proje tabanlı öğrenme
Program	<ul style="list-style-type: none"> • Kapsam merkezli • Olguların bilgisi •Yapılandırılmış bloklarla öğrenme 	<ul style="list-style-type: none"> • Anlamanın derinliliği • İlkelerin ve kavramların kavranması •Karmaşık problem çözme becerilerinin geliştirilmesi.
Programı uygulama ve izlenecek yollar	<ul style="list-style-type: none"> • Programı izleme • Bloktan bloğa, üniteden üniteye ilerleme • Dar, disipline dayalı 	<ul style="list-style-type: none"> • Öğrencilerin ilgisini izleme • Karmaşık problemler ve konulardan oluşturulmuş geniş üniteler • Geniş disiplinler arası bir yaklaşım
Dersin uygulanması	<ul style="list-style-type: none"> • Bireysel çalışma •Dersin gereklerini yerine getirmek için yarışma • Öğretmenden bilgiyi alma 	<ul style="list-style-type: none"> • Grup içinde çalışma • Dersin gereklerini yerine getirmek için işbirliği yapma •Bilgiyi yapılandırma ve bilginin oluşumuna katkıda bulunma
Öğretmenin rolü	<ul style="list-style-type: none"> • Uzman • Konuyu anlatma 	<ul style="list-style-type: none"> • Danışman, meslektaş, arkadaş •Kaynak sağlama, öğrenme etkinliklerine katılma
Öğrencinin rolü	<ul style="list-style-type: none"> • Öğretileni uygulama • Olguları tekrarlama ve ezberleme • Sadece konuştuğunda konuşma dinleme 	<ul style="list-style-type: none"> • Özdenetimli öğrenme • Etkinlikleri bizzat uygulama • Keşfedici ve birleştirici düşünceler sunma • Kendi işlemlerini tanımlama, zamanın büyük bir bölümünde bağımsız çalışma
Değerlendirme	<ul style="list-style-type: none"> • Test puanları • Puanları diğer puanlarla karşılaştırma •Bilginin yeniden üretilmesi 	<ul style="list-style-type: none"> • Hissedilir başarılarla odaklanma • Performans değerlendirme • Bilginin gösterilmesi ve uygulanması
Öğretim materyalleri	<ul style="list-style-type: none"> • Ders kitapları • Sunular • Ders aktarımları 	<ul style="list-style-type: none"> • Doğrudan orijinal kaynaklar • Azılı materyaller, doküman, kaynak kişiler • Öğrenciler tarafından geliştirilmiş bilgi ve materyaller
Teknoloji kullanımı	<ul style="list-style-type: none"> • Öğretmen sunumunu destekleme • Sadece öğretmenler tarafından kullanılma • Yüzeysel 	<ul style="list-style-type: none"> • Öğrencilerin sunumlarını destekleme ve teknolojiyi kullanma becerisi geliştirme • Öğrenciler tarafından kullanılma • Merkezi ve birleştirilmiş

3. 2. 9. Proje Tabanlı Öğrenmede Konu Seçimi ve Dikkat Edilmesi Gereken Hususlar

Proje tabanlı öğrenme yaklaşımının en zor ve en önemli aşamalarından biri proje konusunu belirlemedir. Proje tabanlı öğrenmenin ilk aşaması olan bu bölümde, çocuklara, müfredata, içinde yaşanılan topluma uygun ve çocukların araştırabilecekleri ve sonuçlandırabilecekleri bir konunun seçilmemesi durumunda, projeden istenilen sonucun ve verimin alınmamasına hatta bütün çalışmaların boşa gitmesine neden olabilir. Proje seçme bir öğrencinin yeteneğini ve gelişimini göstermede ve eğitim hedeflerini belirlemede bir öğrencinin karşılaşacağı en güzel durumlardan biridir. Projeler mutlaka hayatta karşılaşılabilecek durumlarla ilgili olmalı ve öğrenciler, böylece neyi niçin öğrendiklerini mutlaka anlamalıdır (Titiz, 1999: 152).

Aşağıda projelere seçilecek konu için bazı ölçütler verilmiştir (Katz, 1994: 3):

1. Konu çocukların günlük yaşamlarıyla ilgili olmalıdır.
2. Becerilerin tümünde, sosyal bilgiler dersinin tamamlanmasında elverişli olmalıdır.
3. Konunun zengin olması için iyi düşünülmeli, konu en azından bir haftayı kaplamalıdır.
4. Konu, incelenebilmesi bakımından evden çok okula daha uygun olmalıdır.

Konu seçiminde dikkat edilmesi gereken hususların yanı sıra, birçok öğretmen de proje tabanlı öğrenme ile ilgili çalışma yapmak için konu bulamamaktadır. Oysa uygun başlıklar ve konular için, öğrencilerin içinde yaşadıkları ortamları, onlarla ilgili şeyleri izlemek, dünyanın ve öğrenci velilerinin yaşadığı problemlere bakmak fazlasıyla yeterli olacaktır.

3. 2. 10. Proje Tabanlı Öğrenmenin Kullanılabileceği Proje Çeşitleri

Proje tabanlı öğrenme; öğretmenlerin amaçlarına, okulda bulunan kaynakların kullanılabilirliğine ve okulun proje tabanlı öğrenme ile ilgili felsefesine göre farklı şekillerde uygulanmaktadır. Bu çeşitlilik şu şekilde sınıflandırılabilir (Buck Institute for Education, 2011; Akt: Koçoğlu, 2003):

1. **Öğrenilmiş Becerilerin Uygulanmasını Amaçlayan Projeler:** Öğrenciler ana kavram ve prensipleri doğrudan öğretim yoluyla öğrendiğinden, projeler daha önceden öğrenilmiş becerilerin gerçekçi bir uygulamasını içerir.

2. Küçük Yaştaki Öğrenciler İçin Projeler: Daha çok küçük yaştaki öğrencilere somut, kısa ve nesnelere kullanmayı kapsayan projelerdir. Diğerlerine göre daha fazla denetim, gözetim, çalışma taslağı oluşturmayı gerektirir.

3. Disiplinler Arası Projeler: Farklı konu alanlarından oluşan içerik amaçları vardır.

Proje tabanlı öğrenme farklı disiplinleri birleştirmek için çok elverişlidir. Bunlar (Kurak, 2009: 32):

a) Sınıf Dışındaki Etkinlikleri Kapsayan Projeler: Proje tabanlı öğrenmede öğrencileri bir sınıfa hapsedmek yerine grup öğretmeleri, tüm okul projeleri, telekonferanslar ve internet, projenin sınırlarını diğer sınıflara ve uzak yerlere doğru genişletmeye olanak tanır.

b) Teknoloji Odaklı Projeler: Pek çok okulda, belli teknolojik araçlarla öğrencileri tanıştırmak için geliştirilmiş projelerdir.

c) Öğrencilerin Özerk Olarak Yürüttükleri Projeler: Bu projeler öğretmenlerin çok az veya hiç gözetim veya denetimi olmadan yerine getirilir.

d) Araştırmadan Çok Tasarıma Odaklanan Projeler: Çok popüler olan bu tip projelerde çeşitli etkinliklere odaklanılır. Öğrenciye cevaplaması için bir soru, çözmesi için problem veya bir konu verilir. Bazı ölçütlere göre öğrencilerin bir şeyleri yapılandırması gerekir.

3. 2. 11. Araştırma Projeleri Sonucunda Oluşturulabilecek Ürünler

İlköğretim öğrencilerine, onların araştırma faaliyetlerini aksettiren projeler için geliştirme fırsatları verilmelidir. Projelerin geliştirilmesi, öğrencilerin yazılı rapor hazırlarken bir yerlerden, bilgileri kopya etmesini değil, inceleyerek uygun bilgiyi bulmalarını gerektirir. Projeler; bir ürün ya da performans bazen sunuş yapmak da olabilir. Ama dikkat edilmesi gereken, ürün ya da performansın hem öğretmenin amaçlarının içeriğini temsil edebilecek, hem de becerilerin değerlendirmesine imkân verecek şekilde tasarlanmış olmasıdır. Bu öğrencilerin materyal anlayışını da güçlendirir (Yıldırım, 2007: 24–25).

3. 2. 12. Öğrenci Açısından Proje Tabanlı Öğrenmenin Özellikleri

Proje tabanlı öğrenme yaklaşımında, öğrenci özerk ve kurgulayıcıdır. Araştırmanın sınırlarını belirler. Grup üyesi ve birey olarak sorumluluklarını üstlenir. Öğrencilerin,

kendilerine özgü bir biçimde çalışmalarına ve kendi bilgilerini kurmalarına izin verir. Her senaryonun sonunda gerçekçi ve öğrenci tarafından gerçekleştirilmiş bir ürün ortaya çıkar. Okulda ve okul dışında, öğrencilerin birbirleriyle iyi ilişkiler kurmalarını sağlayabilecek bir yapıya sahiptir. Bireysel çalışmalar yerine küçük gruplarla çalışmalar tercih edilerek, öğrencilerin öğrenme süreci boyunca hem kendi grupları hem de diğer gruptaki arkadaşları ile koordinasyon içerisinde çalışmalarına olanak sağlar. Bu yaklaşımda, öğrenciler kendi öğrenme deneyimleriyle meşgul olurken; öğretmenler, öğrencilerin projelerini gerçekleştirebilmeleri için onlara yardımcı olmaktadır. Öğrenciler projeleri gerçekleştirmek için ön planda iken, öğretmenler işleri kolaylaştırmak arka planda yer almaktadırlar (Demirel ve diğ., 2001).

Öğrenci, kısa ve yönlendirilmiş görevleri alma ve bunları yerine getirmek yerine, kendi görevlerini, rollerini ve zaman yönetimlerini kendileri belirlerler. Dinlemek ve sadece onunla konuşulduğunda konuşmak yerine nasıl iletişime girileceğini, üretmeyi ve sorumluluk almayı öğrenirler. Genellikle son ürünü veya performansı okulun dışında sunarlar. Seyirciler, öğretmenler ya da öğrencilerle değerlendirme yapmaya katılırlar. Öğrenciler de bilgi ya da sahip oldukları beceri, çalışma alışkanlıkları, problem çözme teknikleri gibi birçok açıdan değerlendirilirler (Fleming, 2000: 17).

Proje tabanlı öğrenmenin uygulandığı sınıflarda Diffily (2002)'nin de belirttiği gibi öğrencinin rolü, geleneksel öğretimin uygulandığı sınıflardaki uygulamalardan farklıdır. Öğrenciler öğretmenin yönlendirmelerini izlemek yerine kendi öğrenmeleriyle ilgili kararları kendileri verirler. Öğretmen ve öğrenciler, proje konusu seçme, konuyu incelemek için gerekli etkinlikleri planlama ve öğrenilenleri paylaşma konusunda birlikte çalışırlar. Öğrenciler bu süreçte bilgiyi toplar, analiz eder ve sonuçları raporlaştırırlar. Kendilerine verilen zaman diliminde, etkinler için işbirliği yaparlar. Böylece kendilerine güven duymaları konusunda da ilerleme sağlayabilirler. Görüldüğü gibi; proje tabanlı öğrenme, öğrenci merkezlidir. Proje tabanlı öğrenme, öğrencilerin yaratıcı bir öğrenme deneyimi kazanmalarını hedeflemektedir. Bu modelde, öğrenciler kendi öğrenme deneyimleriyle meşgul olurlar. Ancak proje çalışmasının, ilk aşamalarında danışman öğretmenin yönlendirmesi önemlidir, çünkü öğrenci kendi bilgi, beceri ve yetenek düzeyinin dışında bir konu seçebilir. Bu aşamada öğretmenin devreye girmesi önemlidir. Bununla birlikte bu yönlendirmeyi yapabilmek için öğretmenlerin de aktif olması gerekir. Öğrenci, projeleri hem seçip hazırlarken hem de yaparken öğretmeninden yardım alır. Hatta proje seçim ve işlenmesinde ailelerden de kontrollü

olarak yardım alınmalıdır. Geleneksel öğretimde öğretene yüklenen birçok rol, bu anlayışta öğrenen tarafından yerine getirilmektedir (Erdem, 2005: 7).

Konuyu araştıran ve bir sonuca ulaşan öğrenci veya grup artık o sınıfta konunun uzmanı olarak görülür ve ulaştığı bilgileri herkesle paylaşır.

3. 2. 13. Proje Tabanlı Öğrenmede Öğretmenin Rolü

Proje sınıflarında öğrencilerin sıralarında oturup, sınıfın önünde yürüyen bir öğretmenden pasif bir şekilde bilgi almaları artık mümkün değildir. Çünkü öğretmenler artık bilgi dağıtan, bütün kararları alan ve sınıfı denetim altında tutan birisi olarak görülmemekte, kolaylaştırıcı, işbirlikçi ve kaynak insan rolünde tanınmaktadır. Tabi ki bu durum, öğretmenin ilgili aktiviteleri organize etmesini ve ilgilendiği çalışma konularında yer almasını engellemez. Fark şudur; araştırma öğrenci üretimidir. Elbette öğretmenler arkada oturup öğrencilerin yapmak istedikleri şeyleri yapmaya çalışırken bocalamalarına izin vermemelidirler. Proje tabanlı öğrenme, çocukların doğal soru ve isteklerine değer veren gerçek araştırmacı bir öğretmen gerektirir. Öğretmenler bu süreçte öğrencilerle birlikte öğrenirler ve öğrendikleri hakkında sınıfla tartışır. Bu durum aynı zamanda öğretmenin öğrenmeye değer verdiğinin bir göstergesidir. Proje tabanlı öğrenme sürecinde öğretmen öğrencileri hakkında sağlam bilgi ve beceri temeline sahip olmalı, onları yakından tanımalı, ilgi ve isteklerini önceden görebilmelidir. Öğretmen öğrencileri için gerekli araç-gereçleri hazırlamalı, kaynak insanlarla gerekirse randevular ayarlamalı, onları arkadaşları ile işbirliği yapmaya teşvik etmeli, çocuklar kendi projeleri ile ilgili olarak çalışırken onları izlemeli, çalışıp çalışmadıklarını kontrol etmeli, dinlemeli, yöneltilen soruları cevaplamalı, zorlamalı, çeşitli öneriler sunmalı, onlara yardım etmeli, onları sorumluluk alma ve diğer çalışmaları konusunda cesaretlendirmelidir. Bütün bunlar için de öğretmenin hazırlıklı ve istekli olması gerekmektedir. Bilgi dağıtıcı ve tüm soruları cevaplayıcı roller yerine, sınıfta öğrencilere bir rehber, model ve işlerini kolaylaştıran kişidir. Yine de sınıftaki en yetkili kişi onlardır. Yüksek sesle düşünüp soruları öğrencilere geri yansıtma stratejileriyle mükemmel proje çalışmalarını kolaylaştırır. Proje öğreticileri soru sorma stratejilerini sınıfta tüm öğrencilerle, kısmen yetenekli öğrencilerle çalışırken kullanırlar. Öğretmenler proje süresince çalışmalar hakkında yönlendirmelerde bulunurlar. Ayrıca öğretmen, öğrencilerine proje süresince kendilerini geliştirmeleri için diğerleriyle etkili iletişim kurabilme, tartışmaları çözümleyebilme, arkadaşlarına yardım

edebilme şansı vererek gerekli becerileri kazanmalarını sağlar. Öğretmenlerin bu süreçte, kayıt edici rolleri ve çocukların öğrendiklerini dokümanlaştırma sorumluluğu vardır. Öğretmenler çalışmaları toplayarak ve inceleyerek projelerle ilgili olarak onlarla görüşmeler yapar. Bu yaklaşım bir öğretmenin sınıfta öğrencilerin hem grup hem de bireysel ihtiyaçlarına cevap vermelerini gerektirir. Sonuç olarak proje tabanlı öğrenme yaklaşımının iyi sonuçlar vermesinde öğretmenlik sanatının rolü çoktur. Konuların projelendirilmesinde öğretmenlere düşen vazife büyüktür. Öğretmen pasif görünmesine rağmen yine de bütün faaliyetlerde baş organizatör olarak hareket etmelidir. Proje tabanlı öğrenme, öğretmenin yapacağı eğitimsel rehberlikle ilgilidir (Çiftçi, 2006: 54–57).

3. 2. 14. Proje Tabanlı Öğrenme Yaklaşımının Planlanması ve Sınıfta Uygulanması

Proje bireysel bir öğrenme tekniğidir. Öğrenciler bu yöntemle gruplar halinde inceleme ödevleri yaparlar. Her öğrenci konunun tamamını ya da konun belli bir yönünü derinlemesine araştırma yaparak inceler. Öğrenciler kendi aralarında işbölümü yaparlar. Araştırdıkları konu ile ilgili belge ve kaynakları toplarlar. Dönem sonunda öğrenciler arasında proje yarışmaları düzenlenerek, öğrenciler arasında bilimsel yöntem süreci becerilerinin kazandırılmasında aralarında tatlı bir rekabet ortamı oluşturulur. Seçilen projelerin öğrencilerin ilgi duyacakları konular olmasına özen gösterilmelidir. Projeler öğrenciler için eğlenceli ve heyecan verici olması için öğretmenler tarafından çok dikkatli bir biçimde planlanmalıdır. Planlanan projelerin çok karmaşık bir yapı halinde olamaması gerekmektedir. Aksi takdirde karmaşık projeler tamamlanamayabilir ve öğrencilerin konuya olan ilgisinin azalmasına neden olur. Öğretmenler proje seçimlerinde rehber olmalıdır (Kaptan,1999).

Proje tabanlı öğrenme yaklaşımının uygulanışında dikkat edilecek bazı noktalara karşı alınacak küçük önlemler, bazı aksaklıkların giderilmesini sağlayacaktır. Dikkat edilmesi gereken noktalar kısaca şunlardır (Şahin ve Öztürk, 2009: 4):

1. Müfredat içeriğinin tamamını kapsamadığından şüpheleniliyorsa, öğrenciler projeye başlamadan ana içeriğinin kapsandığından emin olunmalı, basit tehlikeler yok edilmelidir.
2. Aktivitenin içeriği etkilemesine izin verilmemeli, içerik aktiviteyi yönlendirmelidir.
3. Projenin amacının müfredatla bağlantılı olduğundan emin olunmalıdır.
4. Öğrencilere bazı beceri ve teknolojileri öğrenmeleri için yeterli zaman tanınmalıdır.

5. Çalışma bölünmelidir. Böylece, projenin amaçlarında olduğu gibi kritik bilgi ve becerileri tüm öğrenciler kazanabilirler.
6. Kaynakları paylaşmak için diğer öğretmenlerle çalışılabilir.

Öğrencilerin proje tabanlı öğrenme yaklaşımı öğrenme ortamında, uygun yerlerde çok zengin yöntem ve tekniklere başvurabilmesi öğrenmenin kalitesini arttırmaya yardımcı olmaktadır. Bu yaklaşımda kullanılacak bazı yöntem ve teknikler şunlardır (Vaiz, 2003):

- a) Soru-cevap,
- b) Deney,
- c) Tartışma,
- d) Araştırma,
- e) Gösteri,
- f) Gezi, gözlem ve inceleme,
- g) Yaratıcı drama,
- h) Buluş.

Projelerin temel özelliği, öğrencinin kendisine verilen problemin çözümünü bulabilmek için, problemi nasıl ve hangi aşamalardan geçerek çözeceğine özgürce karar verebilmesidir. Böyle bir süreçte öğrenciler düşünme, problem çözme, yaratıcılık, bilgiye ulaşma, bilgileri yeniden harmanlama, sorgulama ve uzlaşma gibi bazı etkinlikleri gerçekleştirirler (Demirel, 2008; Saracaloğlu ve diğ., 2006). Bu uzlaşma süreci, işbirliğine dayalı çalışmayı gerektirmekte ve birlikte bir ürün ortaya koymayı zorunlu kılmaktadır. Senemoğlu (2009), işbirliğine dayalı öğrenmenin, öğrencilerin psiko-sosyal gelişimlerine ve duyuşsal özelliklerine önemli katkılarda bulunduğunu, öğrenmeye güdülenmelerine ve dikkatlerini sürdürmelerine yardımcı olduğunu, empati becerilerini arttırdığını, “ait olma” gereksinimlerini karşıladığını, öğretim ortamını eğlenceli hale getirdiğini, çeşitli etnik gruplara ait öğrencilerin etkileşimlerini geliştirdiğini, öğrencilerin öğretme-öğrenme sürecine etkin katılımını sağladığını ve öz saygı ile öz yeterlilik duygularını geliştirdiğini vurgulamaktadır. Başka bir deyişle, akademik benlik kavramı öğrenci başarısı üzerinde önemli bir etkiye sahiptir ve uygun eğitim durumları sağlandığında yükseltilebilir. Bunun için öğrencilerin başarı ihtiyacının karşılanması ve öğrencinin kendisine uygun eğitim durumlarıyla karşılaşması gerekmektedir (Senemoğlu, 2009). Burada göz ardı edilmemesi gereken

nokta öğrencilerin gerçekten konuya ilgi duymaları, öğrenmeye ihtiyaç duymaları ve istekle çalışmalarının sağlanmasıdır.

Proje konusu bazen öğretmen tarafından belirlenebileceği gibi, bazen de öğrencilerin soruları ve ilgileriyle belirlenebilir. Konu seçiminde dikkate alınması gereken bazı ölçütler bulunmaktadır. Konunun öğrencilerin günlük yaşamlarıyla ilgili olması, öğrencilerin hazır bulunuşluluk düzeyine uygun olması, belirli bir zaman dilimi içinde gerçekleştirilebilir ve araştırılabilir olması ve okulda test edilmeye uygun olması olarak sıralanabilir (Katz, 1994). Projeye dayalı öğretimde öğrencilerin takımlar halinde çalışmaları bazı becerileri gerektirmekle birlikte bu becerilerin gelişmesine de yardımcı olmaktadır. Bunlar; takım üyelerinin hoşgörülü ve yardımsever olması, iletişim becerilerine sahip olması, ikna ve kabul gücünün yüksek olması, zamanı etkili kullanarak planlı çalışabilmesi, öz disiplin gücünün ve yaratıcılığının yüksek olması olarak sıralanabilir. Çalışmalarda, öğrenciler projeleri gerçekleştirmek için ön planda iken, öğretmenler işleri kolaylaştırmak için arka planda yer almakta ve yönlendirici bir rol üstlenmektedirler (Demirel, 2008). Öğretmenler, proje sürecinde, sınıftaki alışlagelmiş uzmanlık rolünden sıyrılarak öğrencilerle birlikte bir öğrenen rolü üstlenmektedir. Bu yönüyle projeye dayalı öğretimde öğretmenin öğrenmeyi kolaylaştıran kişi olması beklenir ve rehber, danışman gibi ifadelerle isimlendirilebilir. Projeye dayalı öğretimde öğretmen; projenin detayları ve ne ile ilgili olduğu konusunda açık, proje takımlarının oluşturulmasında da özenli ve seçici olmalıdır. Takımların çalışma kuralları önceden belirlenerek, öğrenciler bir takım halinde ve eşit iş paylaşımıyla, çalışmaları konusunda cesaretlendirilmelidir (Saracaloğlu ve diğ., 2006).

Projeye dayalı öğretim sürecinde değerlendirme ögesi oldukça çeşitli kaynaklardan beslenmek zorunda olan bir öge olarak görülmektedir. Çünkü öğrenciler hem sürecin başında, hem süreç boyunca, hem de sonuçta kararlara katılmakla sorumludur. Bu da beraberinde bir taraftan öz değerlendirme çalışmalarını, diğer taraftan da süreci de göz ardı etmeyen bir değerlendirme anlayışını getirmektedir. Öğretmenler, proje süreci başında değerlendirmelerin nasıl yapılacağını açık biçimde belirlemelidirler. Projeye dayalı öğretimde yazılı ödevler, gözlemler, informal tartışmalar, sunumlar, sorular ve proje ürünleri değerlendirilebilir.

Proje tabanlı öğrenme çalışmalarına başlanmadan önce iyi, başarıyla sonuçlanmış, istenilen hedeflere ulaşmış, kaliteli bir proje için yapılması gereken en önemli şey proje

planının hazırlanması, proje sürecinin etkili yönetimi ve takibidir. Planlama, özellikle daha önce proje çalışmaları yapmamış öğretmenlerin bu süreçteki kaygılarını ortadan kaldırmak, daha sonra gelecek projelere bir temel oluşturması içinde etkili bir yoldur.

3. 2. 15. Proje Tabanlı Öğrenmede Değerlendirme

Geleneksel öğretimde öğrenciler öğrendikleri bir dizi bilgi ve becerilerden sınava tâbi tutulurlar. Proje tabanlı öğrenmede değerlendirme ürünleri çeşitlilik göstermektedir. Bu süreçte, öğrencilerin öğrenme ve beceri düzeylerini belirlemeye yönelik dereceleme ölçeklerine (rubrikler), öğrenci gelişim dosyalarına yer verilir (Gültekin, 2005). Aynı zamanda tüm sürecin sonunda öğretmen kendi kendine tüm sürecin seyrini de değerlendirebilir. Böylece bir sonraki proje süreçlerinin başarısı artabilir. Bu bağlamda öğrencinin proje performansını değerlendirmek, geleneksel sınıf çalışması performansını değerlendirmekten oldukça farklı ve zor olabilir. Öğrenciler farklı projelerde farklı zaman çizelgeleri ile çalıştıkları için öğretmenin işi, herkesin birlikte değerlendirildiği sınıf çalışmalarından daha karmaşıktır (Coşkun, 2004: 87). Tüm bu nedenlerden dolayı proje tabanlı öğrenmenin başarıyla uygulanabilmesi için öğretmenin proje tabanlı öğrenmenin değerlendirilmesi konusunda kendini geliştirmiş olması gerekir.

3. 2. 16. Proje Tabanlı Öğrenme ve Çağdaş Öğrenme Yaklaşımları

3. 2. 16. 1. Proje Tabanlı Öğrenme ve Aktif Öğrenme

Aktif öğrenme, öğrenen-merkezli öğretimin en önemli özelliğidir. Öğrenen merkezli öğretim ise, öğrenciyi öğrenme sürecinin merkezinde öngören bir modeldir ve en önemli özelliği aktif öğrenmedir. Bu modelin dayandığı teori ve uygulamalardan biri de proje tabanlı öğrenmedir. Bu modelde, “öğrenmeyi öğrenme” yetenekleri kolayca geliştirilebilir (Gülseçen ve Gülseçen, 2002). Öğrenciyi pasif dinleyici ve katılımcı durumdan çıkararak öğrenme ortamına aktif olarak çeker. Öğrenci tüm bunları yapmak için yüksek düşünme ve karar verme becerilerini kullanır, gerekirse diğer öğrencilerle işbirliği yapar. Proje yaklaşımında da öğrenci aktif olarak öğrenerek, kendi yaşamını yönlendirmektedir. Öğrenciler yalnızca oturup, dinleyerek öğrenmezler. Öğrenme-öğretme sürecinde öğrenci okumalı, yazmalı, konuşmalı, kaynak kişilerle görüşmeli, tartışmalı, geçmiş yaşantılarla bağlantı kurmalı ve sorun çözmelidir (Karakuş, 2004:

31). Proje tabanlı öğrenme de sosyal bilimlerdeki çeşitli konulara uygulanabilen, aktif bir yöntemdir (Vural, 2003: 180). Aktif öğrenmede etkili öğretmenin rolü; kendi kararlarını uygulamak yerine gerekli durumlarda açıklama yapmak, fikir vermek, rehber olmak, öğrencilerinin iyi konuşan, iyi anlatan olmasına yardım etmek, onlara fırsat vermek ve onların gelişimini gözlemektir.

Öğrenenin öğrenme sürecinin sorumluluğunu taşıdığı, öğrenene öğrenme sürecinde karar alma ve öz düzenleme yapma fırsatlarının verildiği ve karmaşık öğretimsel işlerle öğrenenin öğrenme sırasında zihinsel yeteneklerini kullanmaya zorlandığı bir öğrenme sürecidir. Geleneksel olarak bunlara öğreten karar verir. Bu anlayış temelde öz düzenleme, öğrenen özerkliği ve bağımsız öğrenme gibi kavramlarla ifade edilmektedir (Açıkgöz, 2005: 17).

Aktif öğrenme ayrıca analiz, sentez ve değerlendirme gibi üst düzey becerileri geliştirmede de etkilidir. Öğrencilerin eleştirel düşüncelerini geliştirerek yeni derslerde edindikleri bilgiye uygulamalarını sağlar (Şahinel, 2005: 147). Bütün bu özellikler proje tabanlı öğrenme de vardır.

3. 2. 16. 2. Proje Tabanlı Öğrenme ve Yapılandırmacılık

Proje tabanlı öğrenme yaklaşımı, öğretimde yeni yaklaşımlardan biri olan yapılandırmacılıkla yakından ilgilidir. Yapılandırmacılık, öğrenenlerin bilgiyi nasıl öğrendikleri ve öğrenilen bilgilerin nasıl yapılandırıldığı üzerine inşa edilmiştir. Bu yapısıyla yapılandırmacılık, proje tabanlı öğrenme yaklaşımının dayanak noktalarından birini oluşturmaktadır (Yurtluk, 2003: 9–10).

Bilginin öğrenci tarafından yapılandırılması, öğretimin öğrenci merkezli olması, öğrenmede sorumluluğun paylaşılması, içerikte çoklu bir sunumun benimsenmesi, işbirliğine dayalı dersler islenmesi, değerlendirmenin süreç temelli olması, sınıfın etkileşim ve iletişim halinde olması gibi özelliklere bakıldığında proje tabanlı öğrenme yaklaşımının benimsediği yaklaşımlarla, yapılandırmacılık yaklaşımı arasında bu özellikler açısından doğru bir orantı vardır.

3. 2. 16. 3. Proje Tabanlı Öğrenme ve Probleme Dayalı Öğrenme

Bir problemden rahatsızlık duyma, problemi anlama, problemle ilgili toplama, çözümler yapma, ulaşılanları ilişkilendirme, denenceler kurma, tercihler, kararlar, çözüm önerileri belirleme ve değerlendirme öğelerinden oluşur (Ülgen ve Üstündağ, 2002: 58).

Probleme dayalı öğrenme öğrencinin etkin olduğu, öğrencinin hem içeriği hem de eleştirel düşünme becerilerini geliştirdiği, gerçek problemlerden oluşan, etkin öğrenmeyi geliştiren bir yaklaşımdır. Öğrencilere verilen bilgi hazır bilgi olmadığında öğrencilerin zihnindeki bilgiler anlamlandırılmış ve içselleştirilmiştir. Probleme dayalı öğrenme, öğrencilerin önceden edindikleri bilgileri açığa çıkarmada, gerçek yaşamlarında karşılaşılabilecekleri durumlarda öğrenmenin gerçekleşmesini sağlamada, bilgiyi organize etme ve anlamlandırarak kalıcı bilgilerin edinilmesinde etkin rol oynamaktadır.

Değerlendirmede süreç önemlidir. Portfolyo, kavram haritası, rapor, proje gibi çalışmalar öğrenci değerlendirmelerinin ana malzemesi olur. Ayrıca hazırlık çalışmaları, grup içi çalışmaları, sınıf içi performansı da değerlendirmenin içinde yer alır. Öğretmen yönlendiricidir. Probleme dayalı öğrenmede en önemli rol öğrenciye düşmektedir.

Probleme dayalı öğrenme, öğrencilerin onlar için belirlenmiş bir problem üzerinde odaklandıkları proje tabanlı öğrenme yaklaşımının bir türü olarak düşünülebilir. Proje tabanlı öğrenme sürecinde başlangıç genelde bir problem durumudur. Öğrenciler bu problem durumu üzerinde çalışmalarına başlarlar ve devam ederler. Proje tabanlı öğrenme süreci tıpkı probleme dayalı öğrenme süreci gibi grup çalışmalarının desteği ile devam eder. Proje tabanlı öğrenme yaklaşımında öğrenciler bu yaklaşımdaki gibi araştırmalar yaparlar. İki yaklaşımda da birbirine benzeyen süreç değerlendirme vardır. İki yaklaşımda da öğrenci ve öğretmen rolleri neredeyse aynıdır.

3. 2. 16. 4. Proje Tabanlı Öğrenme ve İşbirliğine Dayalı Öğrenme

İşbirlikli öğrenmenin en önemli özelliği öğrencilerin ortak bir amaç doğrultusunda küçük gruplar halinde birbirinin öğrenmesine yardım ederek çalışmalarınıdır (Senemoğlu, 2009).

Öğretmenin rolü, öğrencileri yönlendirme, gruplar arasındaki ilişkileri düzenleme ve grup içindeki işbirliğine ve etkileşime yardımcı olmaktır. İşbirliğine dayalı öğrenmede öğrenciler, sorumluluk alır, araştırır, soru sorar, yanıt verir, karar alır, kısacası etkin bir öğrencidir (Vural, 2004: 190). Öğrenciler kendilerini yaşama hazırlarlar.

İşbirliğiyle öğrenme sırasında yapılan grup çalışmaları sayesinde öğrenci bireysel olarak da öğrenir, sorumluluklarını yerine getirir, gruba ait olmak için çabalar. Proje tabanlı öğrenme yaklaşımında da bu çalışmalar vardır. Çünkü proje tabanlı öğrenme yaklaşımının uygulanmasında grupla çalışma yöntemi vardır. Bu açıdan iki yöntem birbirlerine benzer ve birbirlerinden yardım alır.

Bu yöntem ile sosyal bilgiler dersi için önemli olan demokratik ortamın oluşmasına yardımcı olur. Öğrenciler grup içinde yaşayarak demokratik kuralları ve birbirlerine saygı göstermeyi öğrenirler. Sosyal bilgiler dersinin amaçlarından biri de, öğrencinin sosyalleşmesini sağlamaktır.

Bu yaklaşımla, öğrencilerde karşılıklı iletişim artar, yaklaşma güçlenir ve öğrenciler daha da aktifleşir. Öğrenci merkezliliği ve aktifliği esas olup, önemli olan öğrenci aktivitesidir. Bu anlayışa göre de öğrenci grupları aktif rol oynamaktadırlar. İşbirliğine dayalı öğrenme de proje tabanlı öğrenme gibi küçük gruplarda kullanılan bir öğrenme yaklaşımıdır. Bu öğrenme yaklaşımı proje tabanlı öğrenmenin pek çok ilkesini uygulama olanağı sağlamaktadır ve grup çalışmalarına oldukça fazla süre ayrılan proje tabanlı öğrenme yaklaşımında, işbirliğine dayalı öğrenmenin kullanılması kaçınılmazdır.

3. 2. 16. 5. Proje Tabanlı Öğrenme ve Etkin Öğrenme

Etkin öğrenme, bireyin öğrenme sürecinin her safhasına etkin olarak katılmasını amaçlayan bir yöntemdir. Etkin öğrenme ortamındaki bireysel işbirliği içinde çalışır. Öğrenciler görerek, duyarak, yaparak, tartışarak öğrenirler, zamanlarını kendileri planlarlar, öğrenme amaçlarını belirlerler, hangi sonuçlara vardıklarını karşılaştırırlar. Öğrenci merkezli bir yaklaşımdır. Öğrenciler gerek grup içinde gerek de bireysel olarak projelerde yer alırlar ve sorumluluklarını yerine getirirler. Öğrenciler her safhada arkadaşları ile iletişim halinde olup, işbirliği içinde çalışmalarını tamamlarlar (Demirel,

2008). Öğrenciler bilgiye ulaşırken üst düzey düşünme yeteneklerini geliştirir ve yaşam boyu öğrenme sağlar (Korkmaz, 2002: 21).

Öğrenmeyi öğrenme ve yaşam boyu öğrenme iki yaklaşımda da kullanılan kavramlardandır. Öğrenme ortamı iki yaklaşımda da sınıf dışına taşmaktadır. Öğrenci iki yaklaşımda da kendi denetimini kendi yapar, öğrenmelerini kontrol eder. İki yaklaşımda da değerlendirme sadece kısa testleri içermez. Bunun yanında kendini değerlendirme, arkadaşlarını değerlendirme, portfolyo değerlendirme, proje değerlendirme gibi etkinliklerle de değerlendirme yapılmaktadır.

Etkin öğrenmenin beş temel ögesi olan güven, enerji, özdenetim, gruba ait olma ve duyarlı olma proje tabanlı öğrenme yaklaşımının da temel öğelerindedir. İki yöntemde de işbirliği önemlidir. Proje tabanlı öğrenme yaklaşımının temel amacı tüm öğrencilerin etkin öğrenmelerini sağlamaktır.

3. 2. 16. 6. Proje Tabanlı Öğrenme ve Araştırmaya Dayalı Öğrenme

Araştırmaya dayalı öğrenme, öğrencilerin genelde kendilerinin belirlemedikleri bir konuda sınıf içinde ve sınıf dışında yaptıkları etkinliklere dayalı problemlerin çözümü için uygulanan bir tür yaklaşımdır. Öğretmen bu stratejide yol gösterici olmalıdır. Yaratıcı drama, gezi, proje vb. teknikler eğitim ortamında kullanılabilir (Sönmez, 2001: 280).

Öğrenciye verilen konu, öğrenci tarafından araştırılır. Öğrencinin gerçekçi yaşantılar geçirmesi, gerçek problemler yoluyla sağlanmaktadır. Okul dışı ortamlarda da araştırmalar yapılmasıyla öğrenciler öğrenmeye bir bütün olarak bakacaktır. Ayrıca araştırmada aile bireylerinin yardımlarına ihtiyaç duyması, öğrencinin işbirliği yeteneğini geliştirerek, ailesiyle daha iyi iletişim kurmasını sağlayacaktır (Bilen, 2006: 81).

Sosyal bilgilerin amaçlarından biri de; araştıran, bilimsel düşünceye sahip, bilimsel yöntemlerle problem çözen bireyler yetiştirmektir. Sosyal bilgiler dersi tarih konularında araştırmaya yönelik birçok konu olduğundan öğrenciler yaşadığı il, bölge veya genelde araştırıp, çözüm önerileri geliştirebilirler. Öğrenci kendisi araştırdığı için en iyi öğrenme sağlanır. Sosyal bilgiler öğretmenin yapacağı tek şey öğrencilerin temel

bilgi ve kavrama düzeyindeki hedef davranışları kazanmalarını sağlamak ve araştırmalarında rehberlik etmektir.

3. 2. 16. 7. Proje Tabanlı Öğrenme ve Etkinlik Tabanlı Öğretim

Öğrencilerin projeleri tamamlayarak öğrenmesi yeni bir öğretim düşüncesi değildir. Proje tabanlı öğrenme, öğrencilerin ilgileri üzerine, etkinliklere veya ürünlere çevirdikleri seçilmiş konular üzerinde değil, disiplinin önemli kavram ve ilkeleri üzerinde odaklanır. Proje tabanlı öğrenme yaklaşımı ile etkinlik tabanlı öğretim yaklaşımı öğretmen sunumlarını ve öğrenci merkezli çalışmalarını içerebilir. Proje tabanlı öğrenme yaklaşımında etkinlikler kendi kendilerine sona ermezler. Etkinlikler, bazı amaçlar ve problem çözme riskinin çalışmaları içinde üretilirler ve tamamlanırlar.

3. 2. 16. 8. Proje Tabanlı Öğrenme ve Buluş Yoluyla Öğretim

Buluş yoluyla öğrenme, öğrencinin kendi etkinliklerine ve gözlemlerine dayalı olarak yargıya varmasını teşvik edici bir yaklaşımdır. Öğretmen, önceden paketlenmiş bilgiyi öğrenciye sunmaktan çok, öğrencinin kendi kendine öğrenebileceği ortamı oluşturmalıdır. Ona göre öğrenci olayları bir tarihçi gibi irdeleyebilen, bilgiyi kazanma süresinin bir parçası olabilen bir bireydir (Senemoğlu 2009).

Değerlendirmede öğrenci kazanımları süreç boyunca gözlemlenir. Bu yaklaşımda öğrenciler, nesnelere keşfetme ve kullanma yoluyla çevreleriyle etkileşim içinde olurlar. Öğrenci öğretmenin anlattıklarından çok, kendi gördüğü ya da yaptığı şeylerden yararlandığı için (Senemoğlu, 1997: 472) öğrencilere cevapları vermek yerine, onları problemleri kendi kendilerine ya da küçük gruplarla çözmeye, cevap bulmaya teşvik edilmelidir. Sosyal bilgiler dersi açısından bakıldığında, öz yeterliliğe sahip bireyler, vatandaşlar yetiştirmek dersin amaçlarından biridir. Buluş yoluyla öğretim, öğrencilerin problem çözme ve araştırma yapma becerilerini geliştirir. Sosyal bilgiler dersinde konular geniş kapsamlı olduğundan bu yöntem uzun dönemli hatırlama ve transferi sağlamada daha faydalıdır.

Proje tabanlı öğrenme sürecinde buluş yoluyla öğrenme yaklaşımından yararlanılır. Öğrencilere verilen problemler öğrenciler tarafından bulunur. Merak duygusu katılarak

yapılan bu süreçte öğrenciler cevapları araştırırlar. Böylece buluş yoluyla problem çözme ve eleştirel düşünme yetenekleri gelişmiş olur.

3. 2. 16. 9. Proje Tabanlı Öğrenme ve Eleştirel Düşünme

Öğretmen eleştirel düşünme becerisini kazandırmak ve aralarındaki etkileşimi artırmak için grup çalışması yaptırarak, tek bir doğru cevabı olmayan, zaman vermeyi unutmadan açık uçlu sorular sorabilir. Olağan düşüncede tahmin etme, gruplandırma, anlama, kavramları çağrıştırma, bağıntıları not etme, kanıtsız düşünceleri sunma gibi özellikler yer alırken; eleştirel düşüncede karar verme, değerlendirme, sınıflandırma, varsayma, mantıksal olarak anlama, ilkeleri kavrama, diğer bağıntılar arasındaki ilişkileri not etme, kanıta dayalı düşünceleri sunma ve kararlar alma gibi özellikler yer alır (Demirci, 2002).

Proje tabanlı öğrenmede bireylerden en başta sahip olması istenen özelliklerden biri de eleştirel düşünmedir. Çünkü eleştirel düşünemeyen bir birey yeniliğe açık değildir ve bireyler de çevrelerine uyum sağlayamazlar. Sabit kalmakta direndikçe hayatlarında zorluklar yaşarlar. Bilgi kaynağına eleştirel olarak bakabilen bir birey farkına varmadan araştırma isteği içine girer. İki yaklaşımda amaç öğrenciyi araştırmaya itmektir.

3. 2. 16. 10. Proje Tabanlı Öğrenme ve Yaratıcılık

Yaratıcı bireyler var olan bilgilerden yola çıkarak yenilikler ortaya çıkarabilir, çoğu kimsenin çözüm bulamadığı problemlere soğukkanlılıkla yaklaşp çözümler üretebilir. Son derece bağımsız olup meraklı, sabırlı, orijinal düşünen, araştırma yapabilen kişilerdir (Demirhan, 2002: 85). Bu özellikler aynı zamanda projeler üreten öğrencilerin de özellikleridir.

Sosyal bilgilerde, bu tür çalışmalarda kullanılan karikatürler, tanıtma amaçlı broşürler, makaleler, gazeteden kesilmiş yazılar, resimler, toplumsal yaşamı hayal etmede ipucu olarak kullanılabilir. Bu ipuçlarını değişik proje ve dramalarda kullanmak yaratıcı düşünme becerilerini geliştirmede bireye derinlemesine yaşantılar kazandırabilir (Bilgü, 2008: 57).

Geleneksel eğitim sistemleri, ezbercilik, öğretmenin ve kitapların yazdıklarını aynen öğrenme ve uygulama, uygulamadan bilgilerin aktarımı gibi işleyişlerle öğrencilerin yaratıcılıklarını engellemektedir (Demirel ve diğ., 2005: 175–181). Öğrencilerin yaratıcılığını geliştirmek için okuldaki öğrenme ve öğretme ortamlarının öğrenci yaratıcılığını geliştirecek şekilde düzenlenmesi gerekir. Bunu sağlamak için uygun öğretim stratejisi, yöntem ve teknikler kullanılmalıdır. İşte yaratıcılığı geliştirmeye uygun yöntemlerden birisi de proje tabanlı öğrenme yaklaşımıdır.

3. 2. 16. 11. Proje Tabanlı Öğrenme ve Yansıtıcı Düşünme

Bireyin öğrenme ya da öğretme yöntemi ve düzeyine ilişkin olumlu ve olumsuz durumları ortaya çıkarmaya ve sorunları çözmeye yönelik düşünme sürecidir (Demirel ve diğ., 2005: 138). İşbirlikçi kümelerde öğretmen, öğrenciler için ilgi çekici bir ortamda düşünme tarzını geliştirebilmeleri için hayal güçlerini geliştirici etkinliklerde bulunur, grup tartışmaları yaparak her öğrencinin belli bir konuyu savunurken kullandıkları yöntemleri geliştirmeye çalışır. Bu yaklaşımla öğrenciler, öğrenme hedeflerini kendileri belirleyerek sorumluluklarının bilincinde olurlar. Öğrenciler düşündüklerini, okulda öğrendiklerini günlük hayatlarına da yansıtırlar. Arkadaşlarının eleştirilerini dikkate alırlar ve işbirliği içinde çalışırlar. Başta kendilerini sonra arkadaşlarını değerlendiren öğrenciler bedensel, duygusal, sosyal ve bilişsel düzeylerinin amaçlanan hedeflere uygun olup olmadığını ortaya çıkaran değerlendirmeler yaparlar.

Yansıtıcı düşünme, proje tabanlı öğrenme yaklaşımının en temel özelliklerindedir. Proje tabanlı öğrenme yaklaşımının uygulandığı her bölümde öğrenciler yansıtıcı düşünmeye yönlendirilirler. Öğrenciler var olan düşüncelerini projeye tam olarak yansıtamazlarsa projenin diğer aşamalarında belirgin aksaklıklar oluşur.

3. 2. 16. 12. Proje Tabanlı Öğrenme ve Yaşam Boyu Öğrenme

Tüm bireylerin eğitimini kapsar. Günlük yaşamda rastlantı sonucu oluşan öğrenmeler değildir. Bireyin bilerek, isteyerek öğrenmesidir. Öğrenenler tüm aşamalarda etkin katılımcıdırlar. Yaşam boyu öğrenmenin en önemli ilkeleri; süreklilik, yaratıcılık ve kendi kendine öğrenmedir. Öğretmenler yönlendirici görevindedirler. Öğrenciler öğrendiklerini uygularlar, geriye dönük düzeltme yaparlar, eski bilgilerinin üzerine

eklemeler yaparlar. Yaşam boyu öğrenmeyi sadece yaşama hazırlık olarak değil, yaşamın önemli bir parçası olarak görürler. Bireyler yaparak öğrenir. Yaşamları boyunca öğrenmeye devam ederler. Yaşam boyu öğrenmede değerlendirme yapılırken proje tabanlı öğrenme ve uygulamalı çalışma yaşantıları kullanılmalıdır (Demirel ve diğ., 2005: 225).

Yaşam boyu öğrenme sürecinde bir problemi çözmek olarak da tanımlanabilecek proje çalışmaları yaparlar. Bu çalışmanın sonuçları proje tabanlı öğrenme yaklaşımının uygulanmasıyla elde edilecek sonuçlarla aynı olup, problem çözme, araştırma yapma, farklı kaynak ve kişilere ulaşabilme gibi sonuçlar elde ederler. Bunlar öğrencilere yaşam boyu her an gerekebilecek ihtiyaçlardır. Proje tabanlı öğrenme yaklaşımı ile öğrenilen bilgiler kalıcı oldukları için proje çalışmaları bitse bile uzun süre hatırlanırlar. Bu da proje tabanlı öğrenme yaklaşımının yaşam boyu öğrenmeyi desteklediğini gösterir. Yaşam boyu öğrenmede, kendi öğrenmelerini kendileri düzenlemek isteyenlere, rehberliğe ihtiyaç duyanlara ve grup içinde öğrenmek isteyenlere hizmet verilmektedir. Bu özellikteki öğrencilere proje tabanlı öğrenme de hizmet verir. Bu anlamda iki yaklaşım hitap edilen kesim bakımından benzerdir (Korkmaz, 2002: 27).

3. 2. 16. 13. Proje Tabanlı Öğrenme ve Beyin Temelli Öğrenme

Beyin temelli öğrenme, insan beyninin yapısına ve işlevine dayanan bir öğrenme kuramıdır (Demirel ve diğ., 2005: 113). Bu nedenle öğrenme ortamında merak, yenilik, keşfetme ve tartışma isteğini tatmin edecek hazırlıklar yapılmalıdır. Önemli olan öğrenenin önünde bulunan öğrenme yollarından en uygunu ile anlamlı örüntüye doğru götürülmesi, bilgiyi zorla kabul ettirmek yerine örüntülerin beyin tarafından seçilmesine olanak sağlamaktır.

Ezberin ağırlıklı olduğu ortamlarda öğrencinin kendi dünyası görülmemekte ve beyin pasif bir şekilde kullanılmış olmaktadır. Anlamlı örüntüleri oluşturmak için öğretmenlerin sınıf içinde proje gibi gerçek yaşam aktivitelerine ihtiyaçları vardır. Kalıcı ve anlamlı bir öğrenmenin gerçekleşebilmesi için öğrencilerin aktif olmaları gerekmektedir.

Öğrenenlerin yaparak-yaşayarak öğrenmeleri, karar vermeye dâhil edilmeleri ve öğretmenin rehber oluşu beyin temelli öğrenmenin temel özelliklerindedir. Yukarıdaki özelliklerden anlaşıldığı üzere, bu özellikler proje tabanlı öğrenmenin de özellikleridir.

3. 2. 16. 14. Proje Tabanlı Öğrenme ve Çoklu Zekâ Kuramı

Howard Gardner tarafından geliştirilmiştir. Bu kurama göre zekâ, tek boyutlu değil, tersine çok boyutlu olup, zekâ türleri arasında kopukluk yok, sıkı bir ilişki ve bağ vardır. Bu zekâ alanları aşağıda açıklanmıştır (Gardner, 2004; Akt: Kayıran, 2009: 23):

- 1. Sözel-Dilsel Zekâ:** Başkalarını bir iş yapmak için ikna etmek, başkalarına belli bir konuda bilgi sunmak ve belli bir işin nasıl yapılacağını açıklama faaliyetlerini içerir. Tartışarak ve başkalarıyla karşılıklı etkileşimle en iyi şekilde öğrenirler.
- 2. Müziksel-Ritmik Zekâ:** Bireyin müziksel olarak düşünmesi ve belli bir olayın oluş biçimini, seyrini veya düzenini müziksel olarak algılaması, yorumlaması ve iletişimde bulunmasıdır.
- 3. Mantıksal-Matematiksel Zekâ:** Akıl yürütme, mantıksal düşünme, problemlere bilimsel çözümler üretme ve birbiriyle ilişkili kavramlar, düşünceler arasındaki karmaşık ilişkileri anlama yeteneğidir.
- 4. Görsel-Uzamsal Zekâ:** Kişiler varlıkları, olayları veya olguları görselleştirerek ya da resimlerle, çizgilerle ve renklerle çalışarak en iyi şekilde öğrenirler.
- 5. Bedensel-Kinestetik Zekâ:** Bireyin problem çözmek veya bir ürün meydana getirmek için vücudunun belli organlarını kullanabilme kapasitesidir. En iyi yaparak, yaşayarak, dokunarak ve hareket ederek öğrenirler.
- 6. Sosyal Zekâ:** Bu zekâ türü ile bir insanın diğer insanlardaki yüz ifadelerine, seslere, mimiklere olan duyarlılığı ve diğer insanlardaki farklı özelliklerin farkına vararak, onları en iyi şekilde analiz etme, yorumlama ve değerlendirme kabiliyetleri kastedilir. Bir grup içerisinde grup üyeleri ile işbirliği yapma, onlarla uyum içinde çalışma, bu kişilerle etkili olarak sözlü ve sözsüz iletişim kurma gibi yetenekler söz konusudur.
- 7. İçsel Zekâ:** Garder'e göre günlük hayattaki en önemli zekâdır. Bir insanın, kendisini tanıması ve kendisi hakkında sahip olduğu bu bilgi ve anlayış ile çevresinde uyumlu davranışlar sergilemesi yeteneği olup, en iyi tek başlarına çalışarak öğrenirler.
- 8. Doğal Zekâsı:** Doğal kaynaklara ve sağlıklı bir çevreye yoğun ilgisi olan ve bu alandaki yeteneklerini üretken olarak kullanabilenlerdir.

Öğrenmenin oluşmasında öğrencilerin sahip olduğu farklı zekâ tipleri de oldukça önemlidir. Sınıfta mümkün olduğunca farklı zekâ tiplerine hitap eden etkinliklere yer verilmelidir (Gürdal, 2005).

Çoklu zekâ kuramını, öğrenme ve öğrenme süreçleriyle bütünleştirme çalışmaları gündeme geldikçe, zekâ türlerinin öğrenme üzerindeki etkileri de belirlenmeye başlanmıştır. Bir zekâ türünde gelişme gösteren bir bireyin hangi etkinliklerle veya araçlarla daha kolay öğrenebileceği incelenmiştir. Bireyler yaşamları boyunca bir zekâ türünde gelişme göstermezler, ancak bu noktada amaç, belli bir zekâ türünde dikkat çeken bir öğrenciye ulaşma yollarının belirlenebilmesidir.

Campbell'e göre (1999: 264), çoklu zekâ kuramına dayalı geliştirilen değişik programlar vardır. Bunlardan birisi de 'öğrenci projeleri'dir. Zekâ alanlarını eğitimle bütünleştirmek amacıyla öğrencilere araştırma projeleri verilmektedir. Öğrencilerin zekâ alanlarına uygun olarak verilen ya da öğrenci tarafından belirlenen sorulara yanıtlar aranmaktadır. Bu amaçla öğrenci konuyla ilgili kaynakları taramakta, sınıflamalar yapmakta, yorumlamakta, sınıfta sunup tartışmaktadır. Bu bağlamda, proje yaklaşımı çoklu zekâ temeline dayalı eğitim programları ile paralellik göstermektedir (Akt: Karakuş, 2004: 34).

3. 2. 17. Proje Tabanlı Öğrenmenin Avantajları

Öğrenme stillerini karşılaştırır. Öğrencileri sadece karakteristik olarak yaptıkları şeyleri yapmaktan uzaklaştırır. Teknolojik aletlerin egemenliğini destekler. Sık sık pratik yapmayan öğrencilerin önlerini açmak için bir araç görevi yapar. Öğrencileri işbirliğine yönlendirirken aynı zamanda şahsi öğrenmeleri de destekler. Düşünmeyi ve bazı kişisel girişimlerin paylaşımını gerektiren öğrenme tecrübelerini ortaya koyar. Grup çalışmaları ve görüşmelere dair çeşitli sosyal yeteneklerin gelişiminde öğrencilere yardımcı olur. Birlikte çalışma ve bunun sonucu fikir ayrılığı başta olmak üzere içeriğin özümsemesi, değerleri, düşünce biçimlerini düzenler. Öğrenme sorumluluğunun öğretmenden öğrenciye nakledilmesi için bir araç rolü oynar. Proje tabanlı öğrenmede öğrenenlerin yeteneklerini göstermelerinin ötesinde gerçek dünya doğrultusunda öğrenme önemlidir. Araştırmalar göstermektedir ki proje tabanlı öğrenme, öğrenme kabiliyetini artırır ve ileri düzeydeki kavrama gelişimini etkiler. Öğrencilere planlama, haberleşme gibi yöntemler ve prosedürler öğretir; fakat yine de başarılı bir proje tabanlı öğrenme de

gerekli olan davranış ve stratejileri öğrenmek için hem öğretmen hem de öğrencilere zaman gereklidir.

3. 2. 18. Proje Tabanlı Öğrenmenin Sınırlılıkları

Proje tabanlı öğrenmenin sahip olduğu avantaj ve sınırlılıkları ne zaman kullanılıp ne zaman kullanılmayacağını belirleyicisi durumundadır.

Balkı (2003: 24)'ya göre proje tabanlı öğrenmenin sınırlılıkları şunlardır:

1. Proje tabanlı öğrenmenin en temel sınırlılığı, tamamlanmasının uzun zaman almasıdır.
2. Projeler öğretmen kontrolü dışında gerçekleşirse önemli problemlerle karşılaşılabilir.
3. Bazı öğrenciler ilginç proje bulma noktasında zorlanabilirler.
4. Gerekli kaynak, ortam ve araç-gereçlere ulaşmak her zaman mümkün olmayabilir.
5. Fen bilimlerinde etkin şekilde kullanılabilmesine karşın sosyal bilimlerde etkisiz kalabilir.

Projeler öğrenciler için birtakım sorunlar yaratmaktadır. Projeler geniş zaman dilimi içerisinde dikkatli bir çaba gerektirdiğinden, bazıları için zor bir tecrübe olabiliyor. Başkaları proje konusu seçmede ve ürünü iyi bir şekilde sunmada, bazıları da bağımsız ya da başkalarıyla çalışma konusunda zorluk çekebiliyor. Projeler bağımsız ve gözetimden uzak bir çalışmayı gerektirdiğinden öğretmenlerin de proje tabanlı öğrenme konusunda bazı endişeleri vardır. Ayrıca geleneksel metotlar kullanarak grup içinde bireysel yardımlarda bulunma ve grup çalışmalarını değerlendirme zordur.

Projeye dayalı öğretimde en büyük sorunların başında planlama gücü gelir. Bu durum Başbay (2006) tarafından, birbirinden farklı zamanlarda ve farklı aşamalık ilkelerine dayalı olan derslerin disiplinler arası bir anlayış çerçevesinde bir çalışma bünyesinde bir araya getirilmesi oldukça güç bir süreç olarak açıklanmaktadır. Ayrıca, Saracaloğlu ve diğerlerine göre (2006); bağımsız çalışma becerileri gelişmemiş öğrencilerin yaşayabileceği sıkıntıyı ve zamanın sınırlı olması nedeniyle öğretmenin programındaki tüm konuları belirtilen zamanda bitirebilmesinin zor olmasını sınırlılık olarak betimleyerek, takım projelerinde her bir üyenin projeye ne kadar katkı sağladığını belirlemenin, sınıftaki her öğrencinin aynı öğretim düzeyinde tutulabilmesinin, öğretmenin her takımı ve üyeyi izleyebilmesinin de zorluklarından

bahsetmektedir. Bilen (2006) ise; proje sürecinin karmaşık, yürütülmesi güç ve öğretmen kontrolünün azalmasıyla etkinliklerin gelişigüzel bir hale girebilecek olmasını ve ekonomik olmamasını sınırlılıklar olarak belirtmektedir.

Proje tabanlı öğrenmeyi sınıfa getiren öğretmenler, başarılı olmak için yeni öğretim stratejileri benimsemek zorunda kalabilirler. Öğretmenin bir rehber ya da kolaylaştırıcı rolü üstlenmesi, çoğu eğitimeye öğretilen bir tarz değildir, hatta öğretmeleri için öğretilen bir tarz da değildir. Öğretmenlerin karşılaştıkları zorluklar şunları içerir:

1. İyi projelere olanak sağlayan durumların farkına varmak,
2. Problemleri, öğrenme fırsatları olarak yapılandırmak,
3. Disiplinler arası projeler geliştirmek için meslektaşlarla işbirliği yapmak,
4. Öğrenme sürecini yönetmek,
5. Uygun olan yerlere teknolojiyi katmak.

Öğretmenler; öğrencilerle birlikte öğrenen, rehber, süreci kolaylaştıran bir role sahip olsalar da sınıflarındaki otoriteyi ve gücü bırakmayı sevmezler. Bu yüzden öğrenme süreci için geçen zaman öğretim açısından güç olabilir. Öğretmenler için yıllardır kullandıkları öğretim yöntemlerini değiştirmek zor gelebilir. Öğrenci merkezli eğitim modelinin uygulandığı sınıfta, öğretmenin işi ve yükümlülüğü daha çok artabilir. Öğrenci merkezli eğitim modelinin uygulandığı sınıflarda içeriğin uygulanması, geleneksel öğrenme yöntemlerinin uygulandığı sınıflara göre % 20 daha uzun zaman alabilir. Bireysel gelişime fazla ağırlık verildiğinde sosyal gelişim ihmal edilebilir. Öğretmenler kontrolü, geleneksel yöntemlere oranla azaltmakta ve dolayısıyla etkinlikler gelişigüzel bir havaya sokulabilmektedir (Vaiz, 2003: 25). Eğer projeler öğretmen gözetimi dışında gerçekleştirilirse, önemli problemlerle karşı karşıya kalınabilir. Proje yapımı için gerekli olan araç gereçler bulunamayabilir. Bazı derslerde uygulanmasında zorluklarla karşılaşılabilir (Balkı, 2003: 24). Öğrencilerin seçtikleri konu aslında çok ilgilenmedikleri bir konu olabilir. Bu başarıyı etkileyecektir. Öğrenciler değerlendirmeye karşı bir korku oluşturabilirler. Bu korku onların çalışma kalitelerini düşürebilir. Ekonomik açıdan ağır olabilir. Öğretmenler öğrencilere yeterince sorumluluk vermeyebilirler. Bazı öğrencilerse bütün kararları öğretmenlerin vermesini bekleyebilirler. Ailelerin öğrencilerden beklentileri öğrenciler için sorun oluşturabilir. Bunların dışında öğretmenler, iyi projeler çıkarabilecek durumları tanımak, problemleri öğrenim olanakları olarak yapılandırmak, disiplinler arası projeler geliştirmek için meslektaşlarıyla çalışmak, öğrenim işlerini yönetmek, uygun olan

yerlerde teknolojileri de tümleştirmek, orijinal sına yöntemleri geliştirmek gibi konularda sorunlarla karşılaşabilirler (Demirel, 2006).

3. 3. Sosyal Bilgiler Dersinde Proje Tabanlı Öğrenme Yaklaşımı

Disiplinler arası ve öğrenci merkezli bir öğrenme yaklaşımı olan proje tabanlı öğrenme birçok disiplinde olduğu gibi sosyal bilgiler öğretiminde de oldukça başarılı bir şekilde kullanılabilir bir yaklaşımdır. Oysa öğretmenlerin çoğu programa ve ders kitaplarına sıkı sıkıya bağlı kalarak öğrencileri pasif bir şekilde ezberlerle, gereksiz bilgilerle doldurarak sosyal bilgiler aktivitelerini kısıtlarlar (Çiftçi, 2006: 64–65).

Sosyal bilgiler dersi sahip olduğu pek çok özelliği ile proje tabanlı öğrenme yaklaşımının uygulanmasına verimli bir ortam sağlamaktadır (Fırat, 2008: 33–34):

- 1.** Disiplinler arası bir yapıya sahip olmasıdır. Proje tabanlı öğrenmede de disiplinler arası yapı önemlidir. Gerçekleştirilecek projenin araştırılmasından, uygulanmasına, raporundan, sunumuna kadar atılan her adımda farklı disiplinlerden yararlanılmaktadır.
- 2.** Sosyal bilgiler dersinin amacı, öğrenciyi toplumsal yaşama hazırlamasıdır. Proje tabanlı öğrenmede de amaç, okulun toplumsal yaşamın ta kendisi olması, derslerde kalıplaşmış bilgilerin öğrencilere aktarılması yerine toplumsal konuların eleştirel bakış açısı ile işlenmesi, çözümler aranmasıdır. Bu benzerlik nedeni ile de proje tabanlı öğrenme, Sosyal Bilgiler dersinde kullanılabilir bir öğretim-öğrenme yaklaşımıdır.

Proje Tabanlı Öğrenme Yaklaşımının sosyal bilgiler derslerinde kullanılmasıyla öğrenciler, öğretimi yapılan konular hakkında bilgileri kendileri oluşturmanın yanında, sosyal bilgiler dersiyle öğrencilere kazandırılması hedeflenen pek çok nitelik ve beceriyi de elde etme şansına sahip olacaklardır (Demircioğlu, 2009: 59).

Ayrıca, sosyal bilgiler dersi ile öğrencilere hayatta gerekli olacak birçok beceri öncelikle araştırma becerisi kazandırılması amaçlanmakta “öğrenmeyi öğrenmenin” kapısı aralanmaktadır (Erdoğan, 2009: 25).

Proje tabanlı öğrenmede öğretmenler; bilgi dağıtan, bütün kararları alan ve sınıfı denetim altında tutan birisi olarak değil; rehber ve yardımcı gibi rolleri almakta, kolaylaştırıcı, işbirlikçi ve kaynak insan rolünde tanınmaktadır (Çiftçi, 2006: 54).

Öğrenciler ise; pasif değil, aksine bilginin bizzat kendisi tarafından araştırılarak ve keşfedilerek yapılandırıldığı aktif bir süreçte kendi öğrenmelerinden sorumludurlar. Konuyu araştıran ve bir sonuca ulaşan öğrenci veya grup artık o sınıfta konunun uzmanı olarak görülür ve ulaştığı bilgileri paylaşır (Çiftçi, 2006: 58).

Sosyal bilgiler derslerinde yapılacak projelerde özellikle öğrencilerin gerçek yaşamda karşılaşılabilecekleri sorunların çözümü üzerine odaklanılmasıyla, öğrenciler derste öğrenilen bilgilerle günlük yaşam arasında bağlantılar kurarak, gelecekteki rollerine daha kolay hazırlanabilmektedirler. Ayrıca başarının güdülenmeyi, güdülenmenin başarıyı getirdiği sarmal yapıda öğrencilerin çalışmaya istekli ve düzenli bir çalışma sistemi içinde olmalarının hem başarılarını hem de öğrenilen bilgilerin kalıcılığını olumlu yönde etkileyeceği söylenebilir (Başbay, 2008: 23).

Tüm bu olumlu özelliklerine karşı bu yaklaşımın bazı sınırlılıkları da vardır. Öncelikle öğretmenler, sınıflarındaki otoriteyi ve gücü bırakmayı sevmezler. Öğretmenlerin yıllardır kullandıkları öğretim yöntemlerini değiştirmek zordur. Öğretmenin işi ve yükümlülüğü artabilir. Öğretmen gözetimi dışında önemli problemlerle karşılaşılabilir. Projeler için gerekli olan araç gereçler bulunamayabilir. (Bilgü, 2008: 85).

Bu olumsuzluklara rağmen, sosyal bilgiler dersinin amaçlarının gerçekleşmesi açısından proje tabanlı öğrenme; derse yeni bir boyut kazandıracak, bilgiye ulaşan ve elde ettiği bilgileri kullanarak anlamlı bütünler haline getirip bu bilgilerle problem çözmesini amaçlayan, gerçekçi ürünlerle en son noktaya ulaşmalarını sağlayan bir öğrenme yaklaşımıdır (Memişoğlu, 2008: 10–11).

Proje tabanlı öğrenme ve bunun değerlendirilmesinde en önemli nokta, sadece etkinlikler sonucu ortaya çıkarılan ürünün değerlendirilmesi değil, ürünle birlikte bu ürünün ortaya konulması süreci de büyük önem taşımaktadır. Proje tabanlı öğrenme, sadece öğretmenin öğrencileri değerlendirmesini değil, aynı zamanda öğrencilerin kendilerini değerlendirme imkânını da sağlar (Koç, 2008: 8).

3. 4. Sosyal Bilgiler Dersi Tarih Konularının Öğretiminde Proje Tabanlı Öğrenme Yaklaşımı

Tarih öğretimindeki değişikliklerin yapılması konusunda Avrupa Konseyi'nin "Avrupa tarihini öğrenmeye ilişkin 1283 sayılı tavsiye kararı"nın bizim açımızdan önemli bazı maddeleri (Safran, 2009: 14):

1. Tarih geçmişi yeniden kazanmanın ve bir kültürel kimlik yaratmanın çeşitli yollarından biridir. Aynı zamanda geçmişin ve başka kültürlerin deneyimlerine ve zenginliğine açılan bir kapıdır. Bilgiye eleştirel bir yaklaşımı ve denetimli hayal gücünü geliştirme üzerinde duran bir disiplindir.
2. Tarih bilinci önemli bir yurttaşlık becerisidir. Bundan yoksun olan birey siyasal ve diğer yönlendirmelere karşı daha zayıf olur.
3. Gençlerin çoğu için tarih okulda başlar. Bu süreç sırf gelişigüzel tarihsel olguların ezbere öğrenilmesiyle sınırlı kalmamalıdır; tarihsel bilgilere varma yoluna girmenin bir aracı olmalıdır.

Geleneksel tarih öğretimi gerek Batı'da gerekse Türkiye'de çocuğun belleğini, milli tarihin belkemiğini oluşturan sultanları veya kralları, kahramanları ve savaşları içeren olgular yığını ile doldurmadan öteye gidememiştir (Kaya, 2009: 147). Tarih aktarılması gereken bilgi yığını olarak görülürken öğrencinin etkinlikleri ise dinlemek, okumak ve not almaktan oluşmuştur (Ata, 1997: 108). Yeni tarih anlayışı ise kronoloji ve tarihsel bilgilerin önemini inkâr etmeden, tarihin öğretilmesinde daha iyi bir denge sağlamaya çalışmış ve öğrencilere geçmiş hakkında bilgi verirken onları, bu olaylar üzerinde tarihsel olarak düşünmelerini sağlayacak şekilde eğitmeyi hedeflemiştir. Tarih öğretiminde temel hedef, olguları ezberlemekten çok, beceriler olmalıdır. Çünkü bilgi unutulur ancak bir kez edinilen beceri, hayat boyu farklı durumlar için de kullanılabilir (Vella, 2001: 3; Aktaran: Kaya, 2009: 148).

Tarih derslerinin, soyut ve olgu aktarımı esasına dayanan bir anlayışla öğretilmesi, bu alanda karşılaşılan en önemli problemlerin başında gelmektedir. Öğrenciler, yaşadıkları dönemden çok uzak zaman dilimleriyle ilgili konular hakkında, genelde sözlü anlatıma dayalı olarak, soyut bir biçimde bilgilendirilmektedirler. Böyle bir öğretim şekli, ilköğretim çağındaki bazı öğrencilerin ilgi ve meraklarını istenilen düzeyde uyandıramamanın yanında, alana karşı olumsuz tutum sergilenmesine neden olmaktadır (Demircioğlu, 2007: 118). Hâlbuki öğrenciler bunu yerine yaparak, yaşayarak bu

derslere katıldığı zaman tarihe karşı olumlu bir tutum sergileyecekler, istenilen becerileri kazanabileceklerdir.

Eğitim kurumlarının temel amacı, karşılaştıkları sorunların üstesinden gelebilen, kritik durumlarda mantıklı düşünüp doğru kararlar alabilen, ülkesine karşı görev ve sorumluluklarını bilen, etkin, üretken, sorgulayan insan tipleri yetiştirmektir. Bu amacın gerçekleştirilmesinde ise tarihin önemli bir yeri vardır. Böylesine önemli bir misyonu yüklenen tarihin öğretiminde ise birçok problemin yaşandığı, dolayısıyla öğrencilerin bu dersten beklenen başarıyı gösteremediği de bilinen bir gerçektir (Akkuş, 2009: 164).

Tarihin somut ve görsel malzemelere dayalı olarak anlatılmaması, geçmişe yönelik deneyim ve bilgileri sınırlı olan öğrencilerin, bu alanı öğrenmede sıkıntılar yaşamasına neden olmaktadır (Demircioğlu, 2007: 119).

Geleneksel olarak, sosyal bilgiler derslerinde bilginin ön planda tutulması ve öğretimde klasik tekniklere başvurulması, bu derse öğrencilerin ilgi duymamasının başlıca sebeplerinden biridir. Tarihsel konular problem haline getirilmedikçe ve öğrencilere düşünmeleri için fırsat verilmedikçe bu derslere olan ilgisizlik artacağı gibi, sosyal bilgiler öğretmeninin bu dersin neden öğretildiğine dair gerekçeleri de inandırıcılığını kaybedecek gibidir (Dilek, 2007: 82).

Hâlbuki ilköğretim düzeyindeki öğrencileri hayata hazırlayabilecek ve onlara ihtiyaç duydukları bazı temel becerileri tarih konuları aracılığıyla kazandırmak mümkündür. Bu konular, öğrenci merkezli ve aktif etkinliklerle öğretildiğinde öğrencilere tarihsel bilginin yanında, güncel hayatta kullanabilecekleri önemli becerileri kazandırabilecek bir yapıdadır. Öğrenciler, tarih derslerinde öğrenmiş oldukları olgu, kavram ve genellemelerin ışığı altında, geçmişte yaşanmış durum ve problemlere dayalı, kendilerine sunulan konu veya konular üzerinde fikir yürütürler, tartışır ve problemler çözerler (Demircioğlu, 2007: 148). Böylece öğrencilerin tarihsel düşünme, bilişsel gelişim, yaratıcılık, bireysel veya grupta çalışma gibi pek çok beceri kazanmaları sağlanacaktır.

Tarihsel düşünme; tarihi anlamak, geçmiş hakkında yorumlar yapmak ve geçmişle güncel arasında köprüler kurmak açısından öğrencilerde geliştirilmesi gereken bir

yetenektir. Çağrışımsal düşünme, zamanı anlama, kaynakları değerlendirme, eleştirel okuma; sosyal bilimler içinde yer alan tarihin, öğrencilerin düşünce dünyalarının gelişiminde bir bakış açısı getirebileceği düşünülmelidir. Öğrencilerin okuma etkinliğinin faydasına inanmaları için tarihsel metinleri, ders kitaplarındaki okuma parçaları, makale vb. materyalleri üzerinde çalıştıkları bir tarih projesinde kullanmaları uygun bir strateji olabilir. Sosyal bilgiler öğretmeni sınıfın önündeki alandan ayrılıp projeler için oluşturacağı gruplar içinde yardım eder, öğrencilerin farklı bakış açılarını ve eleştirilerini desteklerse, öğrenciler de tarihle ilgili yapacakları grup ve sınıf tartışmalarındaki pozitif rolünü keşfetmiş olurlar (Dilek ve Dilek, 2009: 189).

Sosyal bilgiler programlarındaki tarih konularının öğretimi, öğrencilerde *tarihsel sorgulama* becerisini geliştirmeye odaklanmalıdır. Bu beceri öğrencilere, tarihsel olayların kronolojisini öğretmenin yanı sıra, kanıt ve bilgileri kullanarak bunların niçin meydana geldiğini keşfetmelerini sağlar (Farris, 2001; Aktaran: Öztürk, 2006: 41). Böylece, geçmişi doğru çözümlmeyi öğrenen çocuklar, bugünü de doğru yorumlayabilir. Tarih, vatandaşlık eğitimi bakımından da çok önemlidir. Çünkü tarih konuları üzerine yapılacak öğrenme-öğretme etkinlikleri sayesinde öğrenciler, hem kendi ülkelerinin hem de başka ülkelerin tarihlerini öğrenme imkânı bulur. Ayrıca, vatandaşlık eğitiminin çok önemli bir hedefi olan kültürel mirasın yeni nesillere aktarılması da gerçekleşir (Öztürk, 2006: 41).

Bunun dışında, tarih öğretimi aracılığıyla, çevre bilinci gelişmiş, tarihi bina ve kalıntıları koruma alışkanlığı kazanmış, etkin, üretken ve yaratıcı bireylerin yetiştirilebilmesi için, öğrencilerin tarihi çevreye dayalı etkinliklerde yer almaları gerekmektedir. Tarihi çevrenin temel unsurlarından ikisi, müzeler ve tarihi alanlardır. Müzeler ve tarihi alanlar, geleneksel tarih öğretimiyle öğrencilere kazandırılması zor olan, pek çok tutum, nitelik ve beceriyi öğrenciye kazandırabilir (Demircioğlu, 2007: 88).

Tarihi çevre, öğrenci merkezli, aktif tarih öğretimi açısından önemli bir çalışma alanı olduğundan bu yönde etkinlikler yapılabilir. Bu mekânlar öğrencilerin yaparak, yaşayarak ve sorgulayarak öğrenmeyi gerçekleştirebileceği alanlardır. Sosyal bilgiler dersi tarih konuları aracılığıyla tarihsel çevrenin, öğrencilere pek çok faydaları vardır (Demircioğlu, 2007: 99).

21. yüzyılda ilköğretim kurumlarındaki tarih dersleri, öğrencilerin proje becerisini geliştirecek şekilde düzenlenmesi gerekmektedir. Paykoç (1991: 5–6), bir bilim olarak tarihin üç yönünden söz etmektedir:

1. Geçmiş olaylarla ilgili olan gerçekleşmiş tarih,
2. İkincisi, geçmişini incelerken tarihçilerin izledikleri yöntem,
3. Üçüncüsü, tarih ders kitaplarında yer alan tarihçilerin geçmiş olaylarla ilgili olarak yazdıkları ifadelerdir.

Batı tarih ders kitaplarında tarih öğretimi; İnsanlığın Başarılarının Takdiri, Kronoloji, Benzerlik-Farklılık, Değişim-Süreklilik, Nedensellik, Kaynak Kullanımı, Kanıt Değerlendirme, Tarihin Yorumlanması, Kültürel Miras, Demokrasi, İnsan Hakları gibi temel kavramlar üzerine inşa edilmiştir. Türkiye’deki tarih ders kitaplarında, tarih olguları sebep-sonuç ilişkisine indirgenmektedir. Gerçekte tarihi bilim yapan tarihçinin kullandığı bilimsel yöntemdir.

Yapılandırmacı bir tarih programı; bir tarihçi gibi öğrencilerin bazı tarihsel kaynaklarla iletişime girerek bu kaynakları tanımlaması, sorgulaması, analiz etmesi, değişen yorumların farkına varması, empati, boşlukları düşünme gücüyle doldurma gibi becerileri kullanarak kabul edilebilecek anlamalara varması ve ürünler sergilemesidir. Modern tarih öğretimi, 2005’den itibaren yenilenen ilköğretim sosyal bilgiler programlarıyla birlikte ülkemizde de uygulamaya başlamış, sosyal bilgiler programı içinde yer alan tarih konuları öğrencilere tarihsel bilgi, beceri ve değer kazandırmayı da hedefleyerek yapılandırılmıştır (Dilek, 2007: 48–50).

Düz anlatım yöntemi ile öğrenciler pasif kaldıkları için dersler etkisini kaybedebilir. Bundan dolayı öğrencilerin daha aktif ve derslerin daha etkileyici ve konuların daha kalıcı olması için farklı yöntemler ve farklı öğrenme yaklaşımları denenmelidir (Işık, 2008: 9).

Şüphesiz bu yöntem, çocuklara hatırlamaktan çok düşünme, olguları ezberlemekten çok onlara kendi bakış açılarını uyarlamaya teşvik edecektir. Üstelik bu şekilde tarih dersi aracılığıyla çocuğun düşünme, kanıtı değerlendirme, sorgulama, sebep-sonuç ilişkileri içinde akıl yürütme becerileri gelişecektir. Türkiye’de öğrenciyi araştırmaya yönelen yöntemlerle tarih öğretimi Meşrutiyet döneminden beri gündeme gelse de tarih öğretimimiz aktarıcı geleneğin, soru-cevap tekniğinin kullanılmasının ve ders kitabına

bağlılığın ötesine geçememiştir. Hâlbuki tarih öğretiminde aktif yöntemin kullanılması tarih derslerini nakilcilik, masalcılık ya da efsanecilikten kurtaracaktır. Bu bağlamda, hedeflenen davranış değişikliklerini tarih öğrencilerinde meydana getirebilmek için etkin, üretken, yaratıcı, işbirliği içinde bilgiyi yapılandırabilecekleri, yapılandırmacı yaklaşıma dayalı olarak kullanılacak yöntem ve tekniklerden biri de “Proje Tabanlı Öğrenme” dir (Demircioğlu, 2009: 58). Son yıllarda tarih eğitiminde öğrencilerin ortaya ürün koyması vurgulanan bir noktadır. Bu yüzden proje tabanlı öğrenme yaklaşımı sosyal bilgiler dersi için uygun bir yaklaşımdır.

Proje yöntemi, ABD ve Avrupa’daki okullarda tarih derslerinde uzun zamandır kullanılan bir yöntemdir. Yapılan ödev ve araştırmaların öğrencilerin tarihçi gibi düşünebilmelerine, tarihsel kanıtların sınırlarını görmelerine ve tarihi bir konunun nasıl yazılı hale geldiğini yaparak anlamalarına yardımcı olacağı düşünülmektedir. Yeni öğretim programlarında öğrencilerin ‘kronolojik düşünme, tarihsel kavrama, tarihsel analiz ve yorum, tarihsel sorun analizi ve karar verme, tarihsel sorgulamaya dayalı araştırma’ olarak listelenen tarihsel düşünme becerilerinin geliştirilmesinin hedeflendiği belirtilmektedir (MEB, 2007).

Yeni programda ölçme ve değerlendirmede performansa dayalı değerlendirmenin kullanılacağı ve öğrencilere çeşitli araştırma projelerini de içeren performans görevleri verileceği belirtilmiştir. Yapılan ödev ve araştırmaların öğrencilerin tarihçi gibi düşünebilmelerine, tarihsel kanıtların sınırlarını görmelerine ve tarihi bir konunun nasıl yazılı hale geldiğini yaparak anlamalarına yardımcı olacağı düşünülmektedir. Yeni sosyal bilgiler programının bu yaklaşımı, ülkemizde de proje uygulamalarını bu derslerde başvurulacak önemli yöntemlerden biri haline getirmektedir. Sosyal bilgiler dersleri tarih konularında yapılabilecek projeler aşağıdaki gibi olabilir (Aktekin, 2010: 222):

1. Literatüre dayalı projelerde; kütüphane veya arşivlerde kişisel araştırmalarla yapılabilir.
2. Alan projeleri.

Bu örnek projeler dışında başka proje çalışmaları da yapılabilir.

Yerel tarih projeleri kütüphane ve arşiv dışındaki kaynaklardan öğrencilerin yaşadığı ortamı merak etme, gözlem, bilgi toplama, bunları sınıflandırma, analiz ve sunum

yapmaya yönelik temel becerileri yapabileceği hatta sınıfta yapacakları ortak projelerle grup çalışması yapabilmelerinin sağlanabileceği düşünülebilir. Farklı tarihsel çalışma yönteminin alan projelerinde somut şekilde uygulanmasıyla öğrencilere öğretilme şansı da artmaktadır.

Yerel tarihe dayalı öğretim etkinlikleri aracılığıyla öğrencilerde eğitimsel, psikolojik ve tarihsel açıdan önemli davranış değişiklikleri meydana getirmek mümkündür. Sınıfın dışında yerel tarih çalışması yürüten bir öğrenci, okul dışında pek çok insanla temasa geçmekte, araştırma yapmakta ve sorgulamaktadır. Bu etkinlikle, sınıfta kazanılması mümkün olmayan pek çok beceri ve niteliği kazanabilmektedir. Bu çalışmalarla ait olduğu topluma manevi olarak bağlanmakta ve o toplumun bir üyesi olma bilincini kazanmaktadır. Günümüzden çok uzun zaman önce yaşanan olayların, bugüne getirilerek anlatılmasında problemler yaşandığı için, yerel tarih; bu zorluğun aşılmasına yardımcı olduğu gibi, öğretilmesi çok zor olan pek çok tarihsel kavramın rahatlıkla öğretilmesine de yardımcı olmaktadır (Demircioğlu, 2007: 79).

Tarih Vakfı son yıllarda yürütmekte olduğu “Yerel Tarih Grupları Projesi” kapsamında, Türkiye’nin mümkün olduğunca geniş bir kesiminde, yaşadığı bölgenin tarihi ve kültürel mirasını koruma duyarlılığına sahip olan, çevresindeki tarihi araştırmak isteyen, farklı uzmanlık alanlarından ve mesleklerden kentlilerin yerel tarih grubu oluşumu içinde birlikte çalışmalarını desteklemektedir (Işık, 2002: 19).

Bazı akademik tarihçilerin ve sosyal bilimcilerin bu konuya yaklaşırken izledikleri yollardan biri, beldeyle veya bizzat grupla birlikte işbirliğine dayalı bir proje hazırlamaktır. Buna uygun olarak öğrenciler ile grubun mensupları da planlama, veri toplama, analiz ve bulguların sunumu aşamalarında birlikte çalışmalıdır. Böylece hem bire bir görüşmeler, hem de grup tartışmaları yürütülür (Stradling, 2003: 205).

Tarih öğretiminde karşılaşılan en büyük problemlerden birisi tarih derslerinin öğrenciye sıkıcı gelmesi ve derslerin onlar için anlamlı bir hale getirilememesidir. Tarih derslerini sıkıcılıktan kurtarma ve öğrencilerin tarihe merakını arttırmada sözlü tarih araştırmaları büyük bir önem taşımaktadır. Zira sözlü tarih geleneksel tarih derslerinin aksine öğrenci merkezli bir yöntemdir. Tarih derslerinde kazanılması hayli zor olan birçok davranış ve tutumun bu yöntemle öğrenciye kazandırılması mümkündür (Gazel, 2009: 159).

Sözlü tarih araştırmaları yaratıcılık ve işbirliğine yatkın olduğu için hem bireysel hem de grup proje çalışmalarına uygun bir yöntemdir. Ancak grup projesinin katkısı daha çoktur. Çünkü grup projesinde görüşme sayısı çoğalacağı gibi daha iddialı konuların seçilmesi de mümkün olacaktır. Ayrıca grup projesinde öğrenciler arasındaki dayanışma artacak ve eşitliğe dayalı işbirliği kurulacaktır. Bu eşit işbirliği neticesinde proje çalışmasından da her öğrenci eşit seviyede faydalanacak ve bazı öğrencilerin geri planda kalmalarına engel olunacaktır (Thompson, 1999; Aktaran: Gazel, 2009: 160).

Okulların sözlü tarih projelerinin çoğu okulların bulunduğu beldede yürütölür ve sıklıkla yerel tarih üzerinde yoğunlaşır. Yörede yaşayanlarla ömürleri boyunca –o yörede- tanık oldukları değişiklikler üzerine görüşme yöntemi, görüşölen kişinin belleğini “dürtecek” uyarıcı malzemelerin bulunması halinde çoğu kez daha iyi sonuç verir (Stradling, 2003: 203).

Ancak, projeyi yönetecek öğretmenler, sözlü tarih araştırmaları konusunda bilgili ve deneyimli olmalı, öğrencilerin projenin her aşamasında yer almaları ve sonunda kendi delillerini görmeleri sağlanmalıdır (Gazel, 2009:163).

Sosyal bilgiler dersi tarih konularında yapılacak sözlü tarih etkinlikleriyle öğrencilerde pek çok davranış değişikliği meydana getirilebilir, tarih ve zaman bilinci kazandırılabilir. Araştırılan konuyla ilgili görüşme soruları hazırlamak, görüşmeleri yapma, analiz ederek yorumlamak öğrencilerin, araştırma, analiz, değerlendirme ve geçmişle günümüzü mukayese becerilerini geliştirebilir. Ayrıca grup halinde yapılacak sözlü tarih etkinliklerinde, beraber çalışabilme ve üretebilme özelliklerinin kazanılmasının yanında öğrencilerin sosyalleşmeleri de mümkündür (Demircioğlu, 2007: 62).

Bazı öğrenciler, kendi yaşam ve deneyimlerinden uzak tarihi olaylara ilgi göstermemekte ve bu öğrencilerde, tarih öğretimiyle istenilen davranış değişiklikleri meydana getirilememektedir. Bu durumda yapılması gereken, öğrencileri aktif hale getirecek etkinlikler aracılığıyla tarihi bizzat yaşamaktır. Tarihi konularda, geçmiş bugüne getirip öğrencileri aktif ve üretken kılabilecek öğretim etkinliklerinin başında drama gelmektedir. Bu etkinlikle geçmişteki olay, insan ve durumlar temsili olarak bugüne taşınabilir ve öğrencilere, geleneksel öğretim etkinlikleriyle kazanamayacakları

pek çok deneyim, beceri ve tarihsel nitelik kazandırabilir (Demircioğlu, 2007: 164–165).

Ankara’da Yavuz Sultan Selim Anadolu Lisesi öğrencileri “Bir Pedagoji Projesi Olarak Tarihsel Canlandırma” adlı Comenius projesi çerçevesinde 26–31 Mart 2008 tarihlerinde Kurtuluş Savaşı Müzesi’nde ilk TBMM toplantısını canlandırıdılar. Proje çerçevesinde öğrenciler, profesyonel bir tarihçi gibi birinci elden kaynaklara inerek, toplantı gününü Ranke’nin meşhur deyişimiyle “gerçekten nasıl olmuşsa öyle” yazmaya çalıştılar, senaryolaştırdılar ve sonra canlandırıdılar. Bu projenin, gelecekte ülkemizde okullarda tarih eğitiminde müze ve ören yerlerinde tarihsel canlandırmanın kullanılmasında öncü bir rol oynayacağı düşünülebilir (Ata, 2009: 123–124).

Ağırlık noktası işbirliği ve birlikte çalışma olan bu etkinliklerle öğrenciler belirli bir araştırmayı planlayıp yürütebilir, belli bir tarih sorusunu ya da bilmesini tartışabilir, belli bir olayın ya da gelişmenin nedenleri ve sonuçları üzerine bir beyin fırtınası toplantısı yapabilir veya bir yaratıcı dramayı ya da simülasyonu planlayıp uygulayabilirler. Kendi başına öğrenme gibi, grup çalışmasının da başlıca yararı öğrencilerin sindirilir hale getirilmiş bilgilerin pasif alıcısı olmaktan çok öğrenme sürecine aktif olarak katılmalarıdır. İşbirliğine dayalı görevler üstlenen öğrenciler ister istemez bilgiyi sadece özümsemekle yetinmeyip kullanmaya, becerilerini uygulamaya, grup içinde fikirler “çarpışırken” diğer öğrencilerin perspektiflerini dikkate almaya, yaklaşımlarını müzakere etmeye ve sonuçlar çıkarmaya yönelirler (Stradling, 2003: 185–186).

Tarih derslerinde kaynak kullanımının ve öğrencilere tarihçilik becerilerinin deneyimini yaşatmanın düşünsel temellerini gösterebilmek için “Okul Tarih Projesi”nden bahsetmek gerekir. 1960’lı yılların sonlarında İngiltere’de sosyal anlamını yitiren, politik içerikle dolu ve ezber temelli olan tarihin seçmeli bir ders niteliğine dönüştürülmesi ve hatta okul müfredatlarından çıkarılması ileri sürülüyordu. Bu eleştiri ve sancıların sonucu olarak İngiltere Okullar Konseyi, 1972 yılında “Okul Tarih Projesi” olarak adlandırılan projeye sorgulama temelli tarih öğretimi yaklaşımını geliştirmiştir. Eğitim boyutu olarak yapısalcı eğitim felsefesinin ana ilkeleri göz önünde bulundurularak hazırlanan bu yaklaşımın temelinde, öğrenci merkezli bir öğrenme ortamı ve öğrencinin kendi öznel düşünce ve değer yargılarını, bakış açılarını kendisinin oluşturması temel görüşü yatmaktadır. Bu çerçevede ana vurgu, tarihçilerin araştırma,

analiz ve yorumlama süreçlerinin öğrenciye tanıtılmasına ve öğrencide bu süreçlere ilişkin deneyim ve becerilerin oluşturulmasına verilmiştir. Böylece tarih, ders kitaplarına bağımlı olmaktan kurtarılmış, sınıflarda kaynakların kullanıldığı ve öğrencilerin bilişsel yeteneklerini geliştirmede bir araç haline gelmiştir. Böylece tarih, tek bir kaynak olarak ders kitaplarının kullanılmasından kurtarılmış, sınıflarda kaynakların kullanıldığı ve öğrencilerin bilişsel yeteneklerini geliştirmede bir araç haline gelmiştir. Bu projelerle öğrencileri öğrenme sürecinde bir “tarihçi” gibi görmek güçlü bir slogan haline gelmiş ve onlara tarihçi becerileri kazandırmak amaçlanmıştır (Kaya, 2009: 148).

Proje yönteminin uygulama sürecinde, çalışmaların çok daha yorucu ve çaba isteyen etkinliklerde sonuçların olumlu olması için rehberlik ve organizasyonun iyi yapılması gerekir.

Öğretmenin proje yönteminin uygulanması sırasında yapması gerekenler kısaca şu şekilde sıralanabilir (Garvey ve Krag, 1977; Akt: Aktekin, 2010: 224).

1. Hazırlık,
2. Konu seçimi,
3. Araştırma yöntemleri ve kaynak kullanımı,
4. Projenin hazırlanması ve sunumu.

2009'dan itibaren TÜBİTAK tarih projelerini de kabul etmeye başlamıştır. TÜBİTAK'ın bu girişimi, öğrencilerin yakın gelecekte pek çok özgün projeyi de yapmalarına alt yapı oluşturacaktır. Öğretmenler de okullarında öğrencilerinin yapacağı performans görevleri ve projelerden bir sanal arşiv ya da kütüphane oluşturabilir (Ata, 2009: 119).

Burada tarih konularıyla ilgili olduğundan, özellikle Türk Tarih Kurumu projelerinden bazılarını burada belirtmek faydalı olacaktır (TTK, 2011):

1. Orta Asya'dan Balkanlar'a Tarihsel Süreç İçinde Türk Sufiliği Projesi,
2. Başlangıçtan Günümüze Türk Dünyası Projesi,
3. Türkiye'nin Sosyal ve Kültürel Tarihi Projesi,
4. Yurtdışındaki Tarihi Türk Eserlerinin Tespiti Projesi,
5. Osmanlı Yönetiminde Balkanlar'da Ekonomik Transformasyon Projesi,
6. Osmanlı İmparatorluğu'ndan Günümüze Ege Adaları Tarihi Projesi.

Bu projeler, ülkemizde özellikle okullarımız dışında diğer kurumlarda tarih konularında projeler yapıldığını göstermekte ve bunun sayısını artırabilmek bakımından önemli bir hale gelmektedir.

Ancak, sosyal bilgiler derslerinde tarih konularında proje uygulamaları sırasında aşağıda yazılı bazı sorunlarla da karşılaşılabilir (Aktekin, 2010: 228):

1. Çalışma takvimi,
2. Ulaşım,
3. Konu seçimi,
4. Öğrencilerin ilgisizliği.

Bu amaçla yapılandırmacılık kuramına göre, sosyal bilgiler derslerinde tarih konularının öğretiminde proje çalışmaları iyi planlanır ve yapılırsa, yeni programın amacına ulaşmasında en etkili yöntemlerden biri olabilir. Öğrencilerin pasif olduğu klasik öğretimde dinleme yerine öğrencilerin bizzat kendilerinin aktif olduğu yeni programda özellikle tarihle ilgili konularda öğretmen ve öğrencilerin daha çok yorulduğu fakat sonucu kalıcı olan etkinliklerde öğrencilerin hayal dünyasının canlanıp, ilgilerinin sürekli olması sağlanabilir (Aktekin, 2010: 229).

4. BÖLÜM

MATERYAL VE YÖNTEM

Bu bölümde; araştırma modeli, evren ve örneklem, veri toplama araçları ve geliştirilmesi, katılımcılar ve katılımcılara ait ön bilgiler, verilerin toplanması ve toplanan verilerin analizine ilişkin bilgiler yer almaktadır.

4. 1. Araştırma Modeli

Bu araştırmada hem nicel hem de nitel araştırma yöntemlerinin kullanıldığı bir durum tespit çalışması modeli benimsenmiştir.

Nitel araştırma sonuçlarının bilimsel literatüre katkısı, nicel araştırmanın katkılarında bir dereceye kadar farklıdır ve bu iki araştırma yönteminin katkıları birbirini tamamlayıcı olabilir. Nitel araştırma sonuçları, nicel verilere derinlik, ayrıntı ve anlam kazandırılması amacıyla da çok etkili bir şekilde kullanılabilir (Yıldırım ve Şimşek, 1999: 208–210).

Bu araştırma ilköğretim öğrencileri ve öğretmenlerin sosyal bilgiler derslerinde tarih konularının öğretiminde proje tabanlı öğrenme yaklaşımına yönelik tutumlarını ve görüşlerini tespit etmek amacıyla yapılmıştır.

Çalışmada öğretmenlere yönelik görüşme (mülakat) yöntemi kullanılmıştır. Bu yöntem yirminci yüzyılın son çeyreğinde pek çok sosyal bilim alanında etkili bir veri toplama yöntemi olarak yerini almıştır. İlk başta kolay bir veri toplama yöntemi gibi görünebilir ve sadece konuşma ve dinleme gibi herkes tarafından temel becerileri gerektirdiği düşünülür. Ancak görüşme, bireylerin zaman zaman birbirini duymadığı, mesajların yanlış anlaşıldığı ve çok az derinliğin bulunduğu sıradan bir konuşmadan çok farklıdır. Nitelikli bir görüşmede, günlük etkileşim ve iletişim sürecinde oluşan dinleme eksikliği ve önyargılar gibi hatalar yapılmaz. Görüşme türlerinden yapılandırılmış görüşme; önceden belirlenmiş bir dizi soru ve yanıtı içerir. Amaç, görüşülen bireylerin verdikleri bilgiler arasındaki paralellik ve farklılığı saptamak ve buna göre karşılaştırmalar yapmaktır (Yıldırım ve Şimşek, 1999: 92–93).

Görüşme formu yaklaşımı bazı avantajlara sahiptir. İlk olarak, araştırmacı veya görüşmeciye zaman esnekliği sağlar. Örneğin; görüşmeci görüşülen birey tarafından yanıtlanmış soruları tekrar sormayabilir, bazı soruları atlayabilir veya sormaktan vazgeçebilir. Aynı zamanda, belirli bir forma dayalı bir görüşme, farklı bireylerden daha sistematik ve karşılaştırılabilir bilgi elde etmeyi sağlar. Sohbet tarzı görüşmeyle karşılaştırıldığında elde edilen verilerin düzenlenmesi ve analizi daha kolaydır. Çünkü bu veriler belirli bir görüşme formunun varlığı nedeniyle, formda kapsanan soru veya konu alanları altında elde edilmiştir (Yıldırım ve Şimşek, 1999: 95–96).

4. 2. Evren ve Örneklem

Araştırmanın genel evrenini, Aksaray il merkezindeki ilköğretim okullarında sosyal bilgiler dersini okuyan 4–7. sınıf öğrencileri ve bu dersi okutan ilköğretim öğretmenleri oluşturmaktadır. Evreni temsilen, araştırmanın evreninden rasgele şekilde tesadüfi örneklem yöntemiyle seçilen Aksaray il merkezindeki iyi sosyo-ekonomik çevrelerden gelen öğrencilerin oluşturduğu okullardan biri olan Cumhuriyet İlköğretim Okulu, Kılıçaslan İlköğretim Okulu, orta düzeyde sosyo- ekonomik koşullara sahip Emlak Kredi İlköğretim Okulu, Fatih Sultan Mehmet İlköğretim Okulu, alt sosyo-ekonomik şartlara sahip 125. Yıl İlköğretim Okulu, 23 Nisan İlköğretim Okulu, köy okulları olarak Akhisar Köyü’nden Necip-Münire Önemli İlköğretim Okulu ile Yeşilova kasabasından İbrahim Ethem Baysal İlköğretim Okulu ile Aksaray ‘da faaliyet gösteren Özel Sema Koleji ve Metropol Koleji’nde okuyan 4–7. sınıfların her şubesinden rastgele seçilen 10 öğrencinin oluşturduğu toplam 400 öğrenci ve bu okullarla, çevre okullardan seçilen 30 öğretmenle yapılan çalışmalar, örnekleme oluşturmaktadır.

Bu okul ve öğretmenlerin tespitinde; tez konunun, okul müdürlerinin, öğretmenlerin görüşleri ile okulların ulaşım yönünden elverişli olması ve farklı sosyo-ekonomik yapıya sahip olmaları etkili oldu.

4. 3. Veri Toplama Araçları ve Geliştirilmesi

Öğrencilere uygulanan anket geliştirme sürecinde çeşitli aşamalardan geçildi. Öncelikle araştırmanın problemi tanımlandı. Burada amaç ve sorular tespit edildi. Kapalı uçlu 35

sorudan oluşan likert tipi dereceleme soruları taslak formu oluşturuldu. Tutum ölçekleri arasında en çok kullanılanı ve kabul göreni likert tipi ölçekler olduğundan, çok sayıda öğrenciye uygulanmak üzere, tutum ölçeği geliştirme tekniğinde ölçülmek istenen söz konusu tutumla ilişkili çok sayıda olumlu ve olumsuz ifadeler yer verildi. Daha sonra uzman görüşü alınarak kapsam geçerliliği değerlendirildi ve oluşturulan ön uygulama formunda öncelikle çalışmanın amacı, bilimsel çalışma olduğu için özel bilgilerin gizliliği ve teşekkür gibi açıklayıcı bilgilere yer verildikten sonra anketin nasıl doldurulacağıyla ilgili kuralları içeren yönerge oluşturularak, öğrencileri cevaplamaya daha istekli kılacak bir sırada anketteki maddelere geçildi. Güvenirliğinin alınması için öğrencilerin konuyla ilgili tutumlarını ölçmeye yönelik hazırlanan ön uygulama formu, tüm evreni temsil edecek özelliklere sahip orta düzeyde sosyo-ekonomik düzeydeki okullardan birinde uygulandı. Yapılan ön uygulama sonucu öğrencilerin sosyal bilgiler dersinde tarih konularının öğretiminde proje tabanlı öğrenme yaklaşımına yönelik tutumlarını belirlemek amacıyla uygulanacak tutum ölçeğine ilişkin güvenilirlik sonuçlarında Cronbach's alfa (α) katsayısı kullanılmıştır. Güvenirlik çalışmaları sonucu uzman görüşlerinin de katkısıyla düşük puanlı olanlar çıkarılarak 26 soruya indirildi ve ankete son şekli verildi. Cronbach alfa güvenirlilik katsayısı (.84,5) olarak bulunmuştur.

Kullanılan anketin giriş bölümünde, öğrencilerin cinsiyet, yaş, sınıf, , ailenin eğitim, sosyo-ekonomik göstergeleri vb. betimlemeye yönelik olgusal sorular ile yine öğrencilerin sosyal bilgiler derslerinde tarih konularının öğretiminde proje tabanlı öğrenmeyle ilgili duygu ve görüşlerini belirlemeye yönelik inanç ve kanı soruları kullanılmıştır.

Katılımcılardan öğrenciler, her bir ifade için “Tamamen katılıyorum”, “Katılıyorum”, “Kararsızım”, “Katılmıyorum” ve “Kesinlikle katılmıyorum” biçiminde anketteki maddeleri işaretlediler. Olumsuz ifadeler “Tamamen katılıyorum”dan “Kesinlikle katılmıyorum”a doğru 1, 2, 3, 4, 5 şeklinde, olumlu ifadeler ise 5, 4, 3, 2, 1 şeklinde puanlanarak yorumlanmıştır.

Araştırmada veri toplama aracı olarak kaynakların ulaşılabilirliğine ve araştırmada toplanmak istenen verilerin özelliğine göre, öğretmenlerin “Sosyal Bilgiler Dersi Tarih Konularının Öğretiminde Proje Tabanlı Öğrenme Yaklaşımı”yla ilgili görüşlerini belirlemeye yönelik yapılandırılmış görüşme (mülakat) formu kullanılmıştır. Bazı dezavantajlarına rağmen; analizlerin kolaylığı, görüşülene kendini ifade etme imkânı,

gerektiğinde derinlemesine bilgi sağlama gibi avantajlarından dolayı bu görüşme şekli tercih edilmiştir (Büyüköztürk ve diğerleri, 2009: 160). Buna göre; araştırmada kullanılan standartlaştırılmış açık-uçlu görüşme stratejisinde soruların tam olarak sırası ve tarzı önceden belirlenmiştir. Görüşme yapılan tüm kişilere aynı temel sorular aynı sırayla sorulmuştur. Sorular tam anlamıyla açık uçlu bir formatta ifade edilmiştir. Görüşmeyi belirli kişiler ve durumlar ile ilişkilendirme konusunda çok az esneklik, soruların standartlaştırılmış bir şekilde ifade edilmesi soruların ve cevapların doğallığını ve ilişkisini kısıtlayabilmesi ve sınırlandırabilmesi gibi zayıflıklarına rağmen; güçlü yanları ağır basmıştır. Çünkü görüşülen kişiler aynı soruları cevapladığından katılımcıların verdikleri bilgiler arasındaki benzerlik ve farklılıkları karşılaştırabilme imkanı fazla olmuştur. Her görüşülen kişinin görüşmede ele alınan başlıklarla ilgili veri tamdır. Değerlendirme sırasında, değerlendirmede kullanılan araçları görmeye ve incelemeye imkan vermiştir. Ayrıca veri analizini kolaylaştırmıştır (Büyüköztürk ve diğerleri, 2009: 161).

Araştırmanın ilk aşamasında proje tabanlı öğrenme ve sosyal bilgiler öğretiminde kullanımıyla ilgili literatür taranmıştır. Daha sonra araştırmada kullanılacak olan veri toplama aracı geliştirilmiştir. Bu bağlamda araştırmada sosyal bilgiler öğretmenlerinin sosyal bilgiler dersinde tarih konularında proje çalışmalarının yeri, önemi ve proje çalışmalarına yönelik yapılan uygulamalarla ilgili görüş ve düşüncelerini belirlemek amacıyla toplam 17 soru hazırlanmıştır. Geliştirilen görüşme formunun geçerlilik, güvenilirlik ve kullanılabilirliğin artırılması amacıyla ön çalışma yapılmıştır. Hazırlanan form, öncelikle konuyla ilgili iki uzmanla görüşülerek şekillendirilmiş ve araştırmanın öğretmen katılımcı grubunu belirlemek için oluşturulan seçenekler içerisinde rasgele seçilen üç sosyal bilgiler öğretmenine uygulanmıştır. Ön çalışma sonucunda ortaya çıkan sonuçlar tekrar gözden geçirilerek mülakat formuna son şekli verilmiş ve soru sayısı 13 olarak belirlenmiştir. Mülakatta öğretmenlere yeni sosyal bilgiler dersi tarih konularında projenin yeri; proje çalışmalarının sosyal bilgiler dersi tarih konularına katkıları; proje çalışmaları yaptırırken karşılaştıkları durumlar gibi katılımcıların daha ayrıntılı cevaplar verebileceği sorular sorulmuştur.

Kayıt yaparken sözel olmayan davranışların not edilmesi de mümkün olduğundan, kayıt ve not alma yöntemleri bir arada kullanılmıştır.

4. 4. Katılımcılar

Aksaray il merkezine bağlı bulunan Cumhuriyet İlköğretim Okulu, Kılıçaslan İlköğretim Okulu, Emlak Kredi İlköğretim Okulu, Fatih Sultan Mehmet İlköğretim Okulu, 125. Yıl İlköğretim Okulu, 23 Nisan İlköğretim Okulu, Akhisar Köyü'nden Necip-Münire Önemli İlköğretim Okulu, Yeşilova Kasabası'ndan İbrahim Ethem Baysal İlköğretim Okulu, merkezde Özel Sema Koleji ve Metropol Koleji'nde Sosyal Bilgiler dersini gören 4–7. sınıf öğrencilerinin olduğu rastgele seçilen sınıflardan toplam 400 öğrenci ve bu okullar ile çevre okullardan seçilmiş olan 30 sosyal bilgiler öğretmeni çalışmanın katılımcılarını oluşturmaktadır.

4. 4. 1. Öğrenci

Tablo 4. 1. Örneklem Grubunun Cinsiyetlerine Göre Dağılımı

	Frekans	Yüzde (%)
Kız	213	53,3
Erkek	187	46,8
Toplam	400	100,0

Örneklem grubunun cinsiyetlerine göre dağılımı 4. 1'de incelenmiştir. Buna göre araştırmaya katılan öğrencilerin 213 (% 53,3) kız, 187'si (% 46,8) erkektir.

Tablo 4. 2. Örneklem Grubunun Sınıf Bilgisine Göre Dağılımı

	Frekans	Yüzde (%)
4.sınıf	100	25,0
5.sınıf	100	25,0
6.sınıf	100	25,0
7.sınıf	100	25,0
Toplam	400	100,0

Örneklemin sınıflara göre dağılımını incelersek 4., 5., 6., ve 7. sınıf öğrencilerinden eşit sayıda öğrencinin araştırmaya katıldığı belirlenmiştir.

Tablo 4. 3. Örneklem Grubunun Okullarına Göre Dağılımı

	Frekans	Yüzde (%)
Özel Sema Koleji	40	10,0
Özel Metropol Koleji	40	10,0
Cumhuriyet İlköğretim Okulu	40	10,0
Kılıçaslan İlköğretim Okulu	40	10,0
Emlak Kredi İlköğretim Okulu	40	10,0
Fatih Sultan Mehmet İlköğretim Okulu	40	10,0
23 Nisan İlköğretim Okulu	40	10,0
125. Yıl İlköğretim Okulu	40	10,0
İbrahim Ethem Baysal İlköğretim Okulu	40	10,0
Necip Münire Önemli İlköğretim Okulu	40	10,0
Toplam	400	100,0

Örneklem grubunun okullarına göre dağılımına baktığımızda tüm okullardan 40 kişinin araştırmaya katıldığı sonucuna ulaşılmıştır.

Tablo 4. 1. Örneklem Grubunun Sınıf Mevcudu Durumuna Göre Dağılımı

	Frekans	Yüzde (%)
15–19	80	20,0
20–24	100	25,0
25–29	90	22,5
30–34	30	7,5
35–39	50	12,5
40 ve üstü	50	12,5
Toplam	400	100,0

Örneklem grubunun sınıf mevcudu durumuna göre dağılımı incelendiğinde en fazla 100 kişinin (% 25,0) 20–24 kişilik sınıfta, 90 kişinin (% 22,5) 25–29 kişilik sınıfta, 80 kişinin (% 22,5) 15–19 kişilik sınıfta eğitim görmekte olduğu sonucuna ulaşılmıştır.

Tablo 4. 5. Örneklem Grubunun Baba Eğitim Düzeylerine Göre Dağılımı

	Frekans	Yüzde (%)
İlkokul mezunu	104	26,0
Ortaokul mezunu	52	13,0
Lise mezunu	111	27,8
Üniversite mezunu	133	33,3
Toplam	400	100,0

Örneklem grubunun baba eğitim düzeylerine göre dağılımı Tablo 4. 5'de incelenmiştir. Buna göre araştırmaya katılan bireylerin 104'i (% 26,0) ilkokul, 52'si (% 13,0) ortaokul, 111'i (% 27,8) lise, 133'ü (% 33,3) üniversite eğitim düzeyine sahiptir.

Tablo 4. 6. Örneklem Grubunun Anne Eğitim Düzeylerine Göre Dağılımı

	Frekans	Yüzde (%)
İlkokul mezunu	158	39,5
Ortaokul mezunu	69	17,3
Lise mezunu	93	23,3
Üniversite mezunu	80	20,0
Toplam	400	100,0

Örneklem grubunun anne eğitim düzeylerine göre dağılımı Tablo 4. 6'da incelenmiştir. Buna göre araştırmaya katılan bireylerin 158'i (% 39,5) ilkokul, 69'u (% 17,3) ortaokul, 93'ü (% 23,3) lise, 80'i (% 20,0) üniversite eğitim düzeyine sahiptir.

Tablo 4. 7. Örneklem Grubunun Ekonomik Durum Düzeylerine Göre Dağılımı

	Frekans	Yüzde (%)
500'denaz	60	15,0
500-1000TL	105	26,3
1000-1500TL	74	18,5
1500-2000TL	53	13,3
2000'denfazla	108	27,0
Toplam	400	100,0

Örneklem grubunun ekonomik durum düzeylerine göre dağılımı Tablo 4. 7'de incelenmiştir. Buna göre araştırmaya katılan bireylerin 60'ı (% 15,0) 500TL den az, 105'i (% 26,3) 500 – 1000 TL arası, 74'ü (% 18,5) 1000–1500 arası, 53'ü (% 13,3) 1500-2000 TL gelire, 108'i (% 27,0) 2000 TL'den fazla gelire sahiptir.

4. 4. 2. Öğretmen

Tablo 4. 8. Öğretmen Grubunun Cinsiyetlerine Göre Dağılımı

	Frekans	Yüzde (%)
Kadın	20	66,7
Erkek	10	33,3
Toplam	30	100,0

Örneklem grubunun cinsiyetlerine göre dağılımı Tablo 4. 8'de incelenmiştir. Buna göre; araştırmaya katılan bireylerin 20'si (% 66,7) kadın, 10'u (% 33,3) erkektir.

Tablo 4. 9. Öğretmen Grubunun Mezuniyet Bilgisine Göre Dağılımı

	Frekans	Yüzde (%)
Sosyal Bilgiler	15	50,0
Tarih	10	33,3
Sınıf Öğretmenliği	5	16,7
Toplam	30	100,0

Öğretmenlerin mezuniyetlerine göre dağılımını incelediğimizde; 15 kişi (% 50,0) sosyal bilgiler, 10 kişi (% 33,3) tarih, 5 kişi (% 16,7) kişi sınıf öğretmenliği bölümlerinden mezun olmuştur.

Tablo 4. 10. Öğretmen Grubunun Yaşlarına Göre Dağılımı

	Frekans	Yüzde (%)
20–30 yaş arası	3	10,0
30 -40 yaş arası	24	80,0
40 yaş ve üzeri	3	10,0
Toplam	30	100,0

Örnekleme grubunun yaşlarına göre dağılımı incelendiğinde; 3 kişi (% 10,0) 20–30 yaş, 24 kişi(% 80,0) 30–40 yaş, 3 kişi(% 10,0) 40 yaş ve üzeri bireylerden oluştuğu görülmüştür.

Tablo 4. 11. Öğretmen Grubunun Konuya Yönelik Eğitim Alma Durumuna Göre Dağılımı

	Frekans	Yüzde (%)
Aldım	17	56,7
Almadım	13	43,3
Toplam	30	100,0

Örnekleme grubunun konuya yönelik eğitim alma durumuna göre; 17 kişi (% 56,7) kurs almış, 13 kişi (% 43,3) kurs almadıklarını belirtmişlerdir.

Tablo 4. 12. Öğretmen Grubunun Görev Yaptığı Okulun Sosyo-Ekonomik Durumuna Göre Dağılımı

	Frekans	Yüzde (%)
Alt	16	53,3
Orta	5	16,7
Yüksek	9	30,0
Toplam	30	100,0

Örnekleme grubunun görev yaptığı okulun sosyo-ekonomik durumuna göre dağılımı incelendiğinde; 16'sı (% 53,3) alt, 5'i (% 16,7) orta, 9'u (% 30) yüksek gelire sahip olan öğrenci ailelerine sahip okullardan oluşmaktadır.

Tablo 4. 13. Örneklem Grubunun Kıdem Düzeylerine Göre Dağılımı

	Frekans	Yüzde (%)
0-5 Yıl	3	10,0
5 -10 yıl	11	36,7
10 – 15 yıl	12	40,0
15 – 20 yıl	2	6,7
20 – 25 yıl	2	6,7
Toplam	30	100,0

Örneklem grubunun kıdem düzeylerine göre dağılımı Tablo 4.13'de incelenmiştir. Buna göre araştırmaya katılan bireylerin 11'i (% 36,7) 5-10 yıl, 12'si (% 40) 10-15 yıl, 2' si (% 6,7) 15-20 yıl, 2'si (% 6,7) 20-25 yıl kıdeme sahip bireylerdir.

4. 5. Verilerin Toplanması

Yönteme bağlı olarak verilerin toplanması çalışması, nicel ve nitel olarak ayrı ayrı ele alınmasını zorunlu kılmıştır.

Araştırmaya ilişkin veriler araştırmacı tarafından 2010-2011 eğitim-öğretim yılı güz yarıyılında araştırmanın çalışma grubu içerisinde yer alan 400 öğrenci ve 30 sosyal bilgiler öğretmeniyle iletişim kurulmak suretiyle toplanmıştır.

Araştırmada nicel veri toplama aracı olarak, standart ölçme aracı kullanıldı. Bunlar; öğrencilere sosyal bilgiler derslerinde özellikle tarih konularının öğretilmesinde proje tabanlı öğrenme yaklaşımı ve İlköğretim Sosyal Bilgiler öğretim programı ile ders kitaplarındaki proje tabanlı öğrenime yönelik etkinliklere etkisiyle ilgili görüşlerini belirlemeye yönelik bir tutum ölçeğidir. Öğrencilere anket uygulaması bizzat araştırmacı tarafından geri dönüş oranının daha yüksek olması nedeniyle (% 100'e yakın bir oran) okul yönetici ve öğretmenleriyle yüz yüze görüşülerek sınıfta grup uygulamasıyla gerçekleştirildi.

Nicel ölçme araçlarının araştırmanın örnekleme uygulanarak verilerin toplanmasından sonra, bu ölçme araçlarına bağlı sosyal bilgiler öğretmenlerine yönelik olarak, nitel veri toplama araçlarından biri olan görüşme formuna başvuruldu.

Araştırmaya katılan öğretmenlerin bir kısmı yüzyüze, telefon veya internet yoluyla görüşme yapmayı istememiş, görüşme formunu kendileri doldurarak göndermeyi önermişlerdir. Öğretmenler tarafından doldurulan formlardaki eksik yerler telefon ve internet yoluyla öğretmenlere tekrar sorularak giderilmiştir. Bunun yanı sıra öğretmenlere yapılan araştırmanın amacı ve içeriği hakkında bilgiler vermiş ve yapılan çalışmanın bilimsel bir çalışma olduğu, tamamen bilimsel amaçlar için kullanılacağı ve katılımcıların kimliklerinin açıklanmayacağı belirtilmiştir.

Verilerin toplanma biçimiyle ilgili olarak anlaşma sağlandıktan sonra araştırmacılar sosyal bilgiler öğretmenlerine elektronik posta yoluyla ve elden mülakat formlarını göndermişlerdir. Daha sonra öğretmenler görüşme formlarını doldurarak elektronik posta yoluyla ve elden geri göndermişlerdir. Gelen dönütler doğrultusunda öğretmenlerle cep telefonu ve msn yardımıyla internet üzerinden iletişim kurarak ayrıntılı bilgiler alınmıştır. Yapılan tüm görüşmelerin kayda alınması sağlanarak, araştırmanın her safhasında yararlanılması yoluna gidildi. Ayrıca öğretmenlerle yapılan görüşmeler sonucu elde edilen bilgiler not almak suretiyle de kaydedilmiştir.

4. 6. Verilerin Analizi

Nicel ve nitel verilerin çözümlenmesi ayrı ayrı ele alınmıştır.

Nicel verilerin çözümlenmesinde; ölçme araçları ile toplanan veriler, SPSS programına yüklenerek analiz edildi ve elde edilen bulgular yorumlandı. Bu hesaplamalarda betimsel analiz, anova ve t-testi kullanıldı.

Nitel verilerin çözümlenmesi; verilerin dökümü, çözümlene öncesi hazırlıklar, verilerin tümevarım yaklaşımıyla çözümlenmesi şeklinde ele alındı. Araştırmada sosyal bilgiler öğretmenlerinin proje çalışmalarlarıyla ilgili görüş ve düşüncelerini belirlemek amacıyla geliştirilen görüşme formundaki sorulara verdikleri cevaplar içerik analizi yardımıyla

özmlenmiştir. Yapılan özmlleme sonucu ortaya çıkan veriler belli konular altında toplanmıştır. Daha sonra frekans (yinenleme sıklığı) ve yüzde olarak tablolaştırılmıştır. Buna ilaveten veriler mülakatlardan yapılan doğrudan alıntılarla da desteklenmiştir.

5. BÖLÜM

BULGULAR

Bu bölümde, araştırma konusu ile ilgili bulgulara, alt problemlere dayanarak yer verilecektir. Ayrıca konu araştırmaya yönelik yorumlar bu alanda daha önceden yapılmış çalışmalar değerlendirilmiştir.

5. 1. Öğrencilere Ait Veriler

Araştırmanın bu kısmında öğrencilere yönelik uygulanan anketin ön bilgilerine yönelik verilerin ayrıntılı analizine yer verilmiştir.

Tablo 5. 1. Araştırmaya Katılan Öğrencilerin Sosyal Bilgiler Derslerinde Tarih Konularının Öğretiminde Proje Tabanlı Öğrenme Yaklaşımı Ölçeği Kriter Puanlarının Sıra Ortalamaları

N	Min.	Max.	Sıra Ort.	S.s
362	2,27	4,54	3,43	,31

Tablo 5.1’de görüldüğü üzere; araştırmaya katılan öğrencilerin sosyal bilgiler derslerinde tarih konularının öğretiminde proje tabanlı öğrenme yaklaşımı ölçeği kriter puanlarının ortalamaları incelendiğinde, puanlarının ortalamasının 3,43 olarak bulunmuştur.

Tablo 5. 2. Araştırmaya Katılan Öğrencilerin Sosyal Bilgiler Derslerinde Tarih Konularının Öğretiminde Proje Tabanlı Öğrenme Yaklaşımı Ölçeği Kriter Puanlarının Okul Değişkenine Göre Farklılaşması

Grup	K.T.	Sd	K.O.	F	P
Gruplar İçi	1,136	11	,126	1,293	,239
Gruplar Arası	34,352	389	,098		

Araştırmaya katılan öğrencilerin algıladığı puanları ortalamalarının okul değişkenine göre anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğini belirlemek amacıyla yapılan F sonucunda grup ortalamaları arasındaki fark istatistiksel açıdan anlamlı bulunamamıştır (F=1,293; p=0,239>0,05).

Tablo 5. 3. Araştırmaya Katılan Öğrencilerin Sosyal Bilgiler Derslerinde Tarih Konularının Öğretiminde Proje Tabanlı Öğrenme Yaklaşımı Ölçeği Kriter Puanlarının Sınıf Değişkenine Göre Farklaşması

Grup	K.T.	Sd	K.O.	F	P
Gruplar İçi	1,577	13	,526	5,550	,001
Gruplar Arası	33,910	388	,095		

Araştırmaya katılan öğrencilerin algıladığı puanların ortalamalarının sınıf değişkenine göre anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğini belirlemek amacıyla yapılan F sonucunda grup ortalamaları arasındaki fark istatistiksel açıdan anlamlı bulunmuştur (F=5,550; p=0,001>0,05).

Tablo 5. 4. Araştırmaya Katılan Öğrencilerin Sosyal Bilgiler Derslerinde Tarih Konularının Öğretiminde Proje Tabanlı Öğrenme Yaklaşımı Ölçeği Kriter Puanlarının Baba Eğitim Durumu Değişkenine Göre Farklaşması

Grup	K.T.	Sd	K.O.	F	P
Gruplar İçi	,372	8	,124	1,264	,286
Gruplar Arası	35,115	392	,098		

Araştırmaya katılan öğrencilerin algıladığı puanları ortalamalarının baba eğitim durumu değişkenine göre anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğini belirlemek amacıyla yapılan anova testi sonucunda grup ortalamaları arasındaki fark istatistiksel açıdan anlamlı bulunmamıştır (F=1,264; p=0,286>0,05).

Tablo 5. 5. Araştırmaya Katılan Öğrencilerin Sosyal Bilgiler Derslerinde Tarih Konularının Öğretiminde Proje Tabanlı Öğrenme Yaklaşımı Ölçeği Kriter Puanlarının Anne Eğitim Durumu Değişkenine Göre Farklaşması

Grup	K.T.	Sd	K.O.	F	P
Gruplar İçi	,464	8	,155	1,581	,194
Gruplar Arası	35,023	392	,098		

Araştırmaya katılan öğrencilerin algıladığı puanları ortalamalarının anne eğitim durumu değişkenine göre anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğini belirlemek amacıyla yapılan anova testi sonucunda grup ortalamaları arasındaki fark istatistiksel açıdan anlamlı bulunmamıştır ($F = 1,581$; $p = 0,187 > 0,05$).

Tablo 5. 6. Araştırmaya Katılan Öğrencilerin Sosyal Bilgiler Derslerinde Tarih Konularının Öğretiminde Proje Tabanlı Öğrenme Yaklaşımı Ölçeği Kriter Puanlarının Ekonomik Durum Değişkenine Göre Farklılaşması

Grup	N	Sıra Ort.	Sd	F	P
Gruplar İçi	,771	5	,193	2,067	,084
Gruplar Arası	36,833	395	,093		

Araştırmaya katılan öğrencilerin algıladığı puanların ortalamalarının ekonomik durum değişkenine göre anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğini belirlemek amacıyla yapılan F sonucunda grup ortalamaları arasındaki fark istatistiksel açıdan anlamlı bulunmamıştır ($F = 2,067$; $p = ,084 > 0,05$).

Tablo 5. 7. Araştırmaya Katılan Öğrencilerin Sosyal Bilgiler Derslerinde Tarih Konularının Öğretiminde Proje Tabanlı Öğrenme Yaklaşımı Ölçeği Kriter Puanlarının Sınıf Durum Değişkenine Göre LSD Testi Analizi

(I) sınıf	(J) sınıf	Ortalamalar Farkı (I-J)	S.S.	p
4.sınıf	5.sınıf	,11455(*)	,04264	,038
	6.sınıf	,11860(*)	,04264	,029
	7.sınıf	,17398(*)	,04264	,000

Sınıf değişkenine göre; 4. sınıf öğrencilerinin 5, 6 ve 7. sınıf öğrencilerine göre sosyal bilgiler derslerinde tarih konularının öğretiminde proje tabanlı öğrenme yaklaşımı puanları yüksek bulunmuştur.

Tablo 5. 8. Araştırmaya Katılan Öğrencilerin Sosyal Bilgiler Derslerinde Tarih Konularının Öğretiminde Proje Tabanlı Öğrenme Yaklaşımı Ölçeği Kriter Puanlarının Sınıf Mevcudu Değişkenine Göre Farklılaşması

Grup	K.T.	Sd	K.O.	F	P
Gruplar İçi	1,334	5	,267	2,899	,054
Gruplar Arası	36,270	394	,092		

Araştırmaya katılan öğrencilerin algıladığı puan ortalamalarının sınıf mevcudu değişkenine göre anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğini belirlemek amacıyla yapılan F sonucunda grup ortalamaları arasındaki fark istatistiksel açıdan anlamlı bulunamamıştır ($F=2,899$; $p=0,540>0,05$).

Araştırmanın bu aşamasında; Aksaray’da merkez ve köylerde ulaşılabilen mevcut ilköğretim okullarında 4–7. sınıf sosyal bilgiler derslerini gören öğrencilerin, sosyal bilgiler dersi tarih konularında proje tabanlı öğrenmeyle ilgili tutumlarını belirlemek amacıyla toplam 400 öğrenciye yönelik gerçekleştirilen anket analiz edilerek aşağıdaki bulgulara ulaşılmıştır:

1. “Tarih konularını çalışmak ve öğrenmek zevkli olduğundan sosyal bilgiler dersini severim.” Maddesine yönelik analiz.

Tablo 5. 9. Araştırmaya Katılan Öğrencilerin Sosyal Bilgiler Dersini Sevmesine İlişkin Tutumları

N	Min.	Max.	Ort.	S. S.
400	1,00	5,00	4,4000	,98866

Yukarıdaki tabloya bakıldığında; araştırmaya katılan 400 öğrenciden hepsinin cevap verdiği görülmektedir. Cevapların ortalaması ise, 4,40 olarak bulunmuştur. Buna göre, öğrencilerin tarih konularını çalışmak ve öğrenmek zevkli olduğundan sosyal bilgiler dersini sevmesine ilişkin düşünceye daha çok katıldıkları sonucuna varılmıştır.

2. “Tarih konuları sıkıcı ve monoton işlendiğinden sosyal bilgiler dersini sevmem.” Maddesine yönelik analiz.

Tablo 5. 10. Araştırmaya Katılan Öğrencilerin Sosyal Bilgiler Dersini Sevmemesine İlişkin Tutumları

N	Min.	Max.	Ort.	S. S.
399	1,00	5,00	1,6992	1,09580

Yukarıdaki tabloya bakıldığında; araştırmaya katılan 400 öğrenciden 399’unun cevap verdiği görülmektedir. Cevapların ortalaması ise, 1,69 olarak bulunmuştur. Buna göre, öğrencilerin tarih konuları sıkıcı ve monoton işlendiğinden sosyal bilgiler dersini sevmemesine ilişkin düşünceye katılmadıkları sonucuna varılmıştır.

3. “Tarih konularını günlük hayatta kullanmadığımdan, sosyal bilgiler yerine başka bir ders almayı isterim.” Maddesine yönelik analiz.

Tablo 5. 11. Araştırmaya Katılan Öğrencilerin Sosyal Bilgiler Yerine Başka Bir Ders Almak İstemesine İlişkin Tutumları

N	Min.	Max.	Ort.	S. S.
400	1,00	5,00	2,1425	1,24139

Yukarıdaki tabloya bakıldığında; araştırmaya katılan 400 öğrenciden hepsinin cevap verdiği görülmektedir. Cevapların ortalaması ise, 2,14 olarak bulunmuştur. Buna göre, öğrencilerin tarih konularını günlük hayatta kullanmadığından, sosyal bilgiler yerine başka bir ders almak istemesine ilişkin düşünceye daha çok katılmadıkları sonucuna varılmıştır.

4. “Sosyal bilgiler dersinde tarih konularıyla ilgili etkinlikleri sıkılmadan, zevkle yaparım.” Maddesine yönelik analiz.

Tablo 5. 12. Araştırmaya Katılan Öğrencilerin Sosyal Bilgiler Dersinde Tarih Konularıyla İlgili Etkinlikleri İsteyerek Yapmasına İlişkin Tutumları

N	Min.	Max.	Ort.	S. S.
398	1,00	5,00	4,2764	1,06181

Yukarıdaki tabloya bakıldığında; araştırmaya katılan 400 öğrenciden 398’inin cevap verdiği görülmektedir. Cevapların ortalaması ise, 4,27 olarak bulunmuştur. Buna göre, öğrencilerin tarih konularıyla ilgili etkinlikleri sıkılmadan, zevkle yapmasına ilişkin düşünceye daha çok katıldıkları sonucuna varılmıştır.

5. “Daha önce sosyal bilgiler dersinde tarih konularında hiç proje çalışması yapmadım.” Maddesine yönelik analiz.

Tablo 5. 13. Araştırmaya Katılan Öğrencilerin Sosyal Bilgiler Dersinde Tarih Konularında Daha Önce Hiç Proje Çalışması Yapmamasına İlişkin Tutumları

N	Min.	Max.	Ort.	S. S.
394	1,00	5,00	2,7284	1,65769

Yukarıdaki tabloya bakıldığında; bu soruya 400 öğrenciden 394’ünün cevap verdiği görülmektedir. Cevapların ortalaması ise, 2,72 olarak bulunmuştur. Buna göre, öğrencilerin daha önce tarih konularında proje çalışması yapmamasına ilişkin olarak kararsız oldukları sonucuna varılmıştır.

6. “Tarih konularını öğrenirken daha çok proje çalışması yapmak gerekir.” Maddesine yönelik analiz.

Tablo 5. 14. Araştırmaya Katılan Öğrencilerin Tarih Konularını Öğrenirken Daha Çok Proje Çalışması Yapmak Gerektiğine İlişkin Tutumları

N	Min.	Max.	Ort.	S. S.
400	1,00	5,00	3,8700	1,22140

Yukarıdaki tabloya bakıldığında; araştırmaya katılan 400 öğrenciden hepsinin cevap verdiği görülmektedir. Cevapların ortalaması ise, 3,87 olarak bulunmuştur. Buna göre, öğrencilerin sosyal bilgiler dersinde tarih konularını öğrenirken daha çok proje çalışması yapmanın gerektiğine ilişkin düşünceye katıldıkları sonucuna varılmıştır.

7. “Tarih konularında projeler yapmayı gereksiz bulduğumdan tümüyle kaldırılmalıdır.” Maddesine yönelik analiz.

Tablo 5. 15. Araştırmaya Katılan Öğrencilerin Tarih Konularında Projelerin Tümüyle Kaldırılması Gerektiğine İlişkin Tutumları

N	Min.	Max.	Ort.	S. S.
399	1,00	5,00	1,6717	1,09130

Yukarıdaki tabloya bakıldığında; araştırmaya katılan 400 öğrenciden 399’unun cevap verdiği görülmektedir. Cevapların ortalaması ise, 1,67 olarak bulunmuştur. Buna göre, öğrencilerin sosyal bilgiler dersinde tarih konularında projeler yapmayı gereksiz bulduğundan tümüyle kaldırılmasına ilişkin düşünceye katılmadıkları sonucuna varılmıştır.

8. “Tarih konuları öğrenirken projeler yapmanın olumlu yönleri vardır.” Maddesine yönelik analiz.

Tablo 5. 16. Araştırmaya Katılan Öğrencilerin Tarih Konularında Projeler Yapmanın Olumlu Yönleri Olduğuna İlişkin Tutumları

N	Min.	Max.	Ort.	S. S.
396	1,00	5,00	4,5606	,86499

Yukarıdaki tabloya bakıldığında; bu soruya 400 öğrenciden 396’sının cevap verdiği görülmektedir. Cevapların ortalaması ise, 4,56 olarak bulunmuştur. Buna göre,

öğrencilerin sosyal bilgiler dersinde tarih konularını öğrenirken projeler yapmanın olumlu yönleri olduğuna ilişkin düşünceye tamamen katıldıkları sonucuna varılmıştır.

9. “Tarih konularında proje çalışması yapmak zor ve yorucudur.” Maddesine yönelik analiz.

Tablo 5. 17. Araştırmaya Katılan Öğrencilerin Tarih Konularında Projeler Yapmanın Zor ve Yorucu Olduğuna İlişkin Tutumları

N	Min.	Max.	Ort.	S. S.
395	1,00	5,00	2,3165	1,29568

Yukarıdaki tabloya bakıldığında; bu soruya 400 öğrenciden 395’inin cevap verdiği görülmektedir. Cevapların ortalaması ise, 2,31 olarak bulunmuştur. Buna göre, öğrencilerin sosyal bilgiler dersinde tarih konularında proje çalışması yapmanın zor ve yorucu olduğuna ilişkin düşünceye daha çok katılmadıkları sonucuna varılmıştır.

10. “Tarih konularını öğrenirken projeler yapmak çeşitli beceriler kazandırır.” Maddesine yönelik analiz.

Tablo 5. 18. Araştırmaya Katılan Öğrencilerin Tarih Konularında Projeler Yapmanın Çeşitli Beceriler Kazandırdığına İlişkin Tutumları

N	Min.	Max.	Ort.	S. S.
394	1,00	5,00	4,5254	,89421

Yukarıdaki tabloya bakıldığında; bu soruya 400 öğrenciden 394’ünün cevap verdiği görülmektedir. Cevapların ortalaması ise, 4,52 olarak bulunmuştur. Buna göre, öğrencilerin sosyal bilgiler dersinde tarih konularını öğrenirken projeler yapmanın çeşitli beceriler kazandırdığına ilişkin düşünceye tamamen katıldıkları sonucuna varılmıştır.

11. “Tarih konularında projeler yaparken çok fazla olumsuzluklarla karşılaşmaktadır.” Maddesine yönelik analiz.

Tablo 5. 19. Araştırmaya Katılan Öğrencilerin Tarih Konularında Projeler Yaparken Olumsuzluklarla Karşılaştıklarına İlişkin Tutumları

N	Min.	Max.	Ort.	S. S.
399	1,00	5,00	2,3709	1,29272

Yukarıdaki tabloya bakıldığında; bu soruya 400 öğrenciden 399’unun cevap verdiği görülmektedir. Cevapların ortalaması ise, 2,37 olarak bulunmuştur. Buna göre,

öğrencilerin sosyal bilgiler dersinde tarih konularında projeler yaparken çok fazla olumsuzluklarla karşılaştıklarına ilişkin düşünceye daha çok katılmadıkları sonucuna varılmıştır.

12. “Tarih konularında proje hazırlamaya yönelik görüş ve düşüncelerimize önem verilmemektedir.” Maddesine yönelik analiz.

Tablo 5. 20. Araştırmaya Katılan Öğrencilerin Tarih Konularında Proje Hazırlamada Görüş ve Düşüncelerine Önem Verilmediğine İlişkin Tutumları

N	Min.	Max.	Ort.	S. S.
399	1,00	5,00	2,3835	1,55335

Yukarıdaki tabloya bakıldığında; bu soruya 400 öğrenciden 399’unun cevap verdiği görülmektedir. Cevapların ortalaması ise, 2,38 olarak bulunmuştur. Buna göre, öğrencilerin sosyal bilgiler dersinde tarih konularında proje hazırlamaya yönelik görüş ve düşüncelere önem verilmemesine ilişkin olarak daha çok katılmadıkları sonucuna varılmıştır.

13. “Tarih konularında proje yapmak için gereken ön bilgi ve becerilerim yeterlidir.” Maddesine yönelik analiz.

Tablo 5. 21. Araştırmaya Katılan Öğrencilerin Tarih Konularında Projeler Yaparken Ön Bilgi ve Becerilerin Yeterliliğine İlişkin Tutumları

N	Min.	Max.	Ort.	S. S.
399	1,00	5,00	3,6717	1,30325

Yukarıdaki tabloya bakıldığında; bu soruya 400 öğrenciden 399’unun cevap verdiği görülmektedir. Cevapların ortalaması ise, 3,67 olarak bulunmuştur. Buna göre, öğrencilerin sosyal bilgiler dersinde tarih konularında proje yapmak için ön bilgi ve becerilerin yeterliliğine ilişkin düşünceye katıldıkları sonucuna varılmıştır.

14. “Tarih konularında yapacağımız projeler yeterince ilgi görmeyecektir.” Maddesine yönelik analiz.

Tablo 5. 22. Araştırmaya Katılan Öğrencilerin Tarih Konularında Yapacağı Projelerin Yeterli İlgiyi Görmeyeceğine İlişkin Tutumları

N	Min.	Max.	Ort.	S. S.
398	1,00	5,00	1,8618	1,10118

Yukarıdaki tabloya bakıldığında; bu soruya 400 öğrenciden 398’inin cevap verdiği görülmektedir. Cevapların ortalaması ise, 1,86 olarak bulunmuştur. Buna göre,

öğrencilerin sosyal bilgiler dersinde tarih konularında yapacakları projelerin yeterli ilgiyi görmeyeceğine ilişkin düşünceye katılmadıkları sonucuna varılmıştır.

15. “Tarih konularındaki projeleri gönüllü olarak yaparım.” Maddesine yönelik analiz.

Tablo 5. 23. Araştırmaya Katılan Öğrencilerin Tarih Konularında Projeleri Gönüllü Olarak Yapmasına İlişkin Tutumları

N	Min.	Max.	Ort.	S. S.
396	1,00	5,00	4,1843	1,13354

Yukarıdaki tabloya bakıldığında; bu soruya 400 öğrenciden 396’sının cevap verdiği görülmektedir. Cevapların ortalaması ise, 4,18 olarak bulunmuştur. Buna göre, öğrencilerin sosyal bilgiler dersinde tarih konularındaki projeleri gönüllü olarak yapmasına ilişkin düşünceye daha çok katıldıkları sonucuna varılmıştır.

16. “Tarih konularındaki projeleri zorunlu hallerde, isteğim dışında yaparım.” Maddesine yönelik analiz.

Tablo 5. 24. Araştırmaya Katılan Öğrencilerin Tarih Konularındaki Projeleri İstek Dışı Yapmasına İlişkin Tutumları

N	Min.	Max.	Ort.	S. S.
397	1,00	5,00	2,4509	1,45842

Yukarıdaki tabloya bakıldığında; bu soruya 400 öğrenciden 397’sinin cevap verdiği görülmektedir. Cevapların ortalaması ise, 2,45 olarak bulunmuştur. Buna göre, öğrencilerin sosyal bilgiler dersinde tarih konularındaki projeleri zorunlu hallerde, istek dışı yapmasına ilişkin düşünceye daha çok katılmadıkları sonucuna varılmıştır.

17. “Öğrencilerin tarih konularında yapılacak projeler, bilgilerin kalıcı olmasında çok önemlidir.” Maddesine yönelik analiz.

Tablo 5. 25. Araştırmaya Katılan Öğrencilerin Tarih Konularında Yapılacak Projelerin, Bilgilerin Kalıcılığındaki Önemine İlişkin Tutumları

N	Min.	Max.	Ort.	S. S.
399	1,00	5,00	4,5439	,90363

Yukarıdaki tabloya bakıldığında; bu soruya 400 öğrenciden 399’unun cevap verdiği görülmektedir. Cevapların ortalaması ise, 4,54 olarak bulunmuştur. Buna göre, öğrencilerin sosyal bilgiler dersinde tarih konularında yapılacak projelerin, bilgilerin kalıcı olmasındaki önemine ilişkin düşünceye tamamen katıldıkları sonucuna varılmıştır.

18. “Tarih konularında yapılacak projeler ilgi ve yeteneklerimi ortaya çıkaracaktır.” Maddesine yönelik analiz.

Tablo 5. 26. Araştırmaya Katılan Öğrencilerin Tarih Konularında Yapılacak Projelerin İlgi Ve Yeteneklerini Ortaya Çıkaracağına İlişkin Tutumları

N	Min.	Max.	Ort.	S. S.
400	1,00	5,00	4,3150	1,00414

Yukarıdaki tabloya bakıldığında; bu soruya 400 öğrenciden hepsinin cevap verdiği görülmektedir. Cevapların ortalaması ise, 4,31 olarak bulunmuştur. Buna göre, öğrencilerin sosyal bilgiler dersinde tarih konularında yapılacak projelerin ilgi ve yeteneklerini ortaya çıkaracağına ilişkin düşünceye daha çok katıldıkları sonucuna varılmıştır.

19. “Tarih konularında yapacağım projeler beni araştırma-inceleme yapmaya teşvik edecektir.” Maddesine yönelik analiz.

Tablo 5. 27. Araştırmaya Katılan Öğrencilerin Tarih Konularında Yapılacak Projelerin Araştırma-İnceleme Yapmaya Teşvik Edeceğine İlişkin Tutumları

N	Min.	Max.	Ort.	S. S.
397	1,00	5,00	4,4207	,93034

Yukarıdaki tabloya bakıldığında; bu soruya 400 öğrenciden 397’sinin cevap verdiği görülmektedir. Cevapların ortalaması ise, 4,42 olarak bulunmuştur. Buna göre, öğrencilerin sosyal bilgiler dersinde tarih konularında yapılacak projelerin araştırma ve inceleme yapmaya teşvik edeceğine ilişkin düşünceye daha çok katıldıkları sonucuna varılmıştır.

20. “Tarih konularında yapacağım projeler, beni teknolojik araçlar kullanmaya teşvik edecektir.” Maddesine yönelik analiz.

Tablo 5. 28. Araştırmaya Katılan Öğrencilerin Tarih Konularında Yapılacak Projelerin Teknolojik Araçlar Kullanmaya Teşvik Edeceğine İlişkin Tutumları

N	Min.	Max.	Ort.	S. S.
399	1,00	5,00	4,0251	1,18380

Yukarıdaki tabloya bakıldığında; bu soruya 400 öğrenciden 399’unun cevap verdiği görülmektedir. Cevapların ortalaması ise, 4,02 olarak bulunmuştur. Buna göre, öğrencilerin sosyal bilgiler dersinde tarih konularında yapılacak projelerin teknolojik

araçlar kullanmaya teşvik edeceğine ilişkin düşünceye daha çok katıldıkları sonucuna varılmıştır.

21. “Tarih konularında yapacağım projeler Sosyal Bilgiler dersine olan ilgimi ve başarıyı arttıracaktır.” Maddesine yönelik analiz.

Tablo 5. 29. Araştırmaya Katılan Öğrencilerin Tarih Konularında Yapılacak Projelerin Sosyal Bilgiler Dersinde İlgisi ve Başarıyı Artıracağına İlişkin Tutumları

N	Min.	Max.	Ort.	S. S.
400	1,00	5,00	4,5800	,87207

Yukarıdaki tabloya bakıldığında; bu soruya 400 öğrenciden hepsinin cevap verdiği görülmektedir. Cevapların ortalaması ise, 4,58 olarak bulunmuştur. Buna göre, öğrencilerin tarih konularında yapacağı projelerin Sosyal Bilgiler dersine olan ilgi ve başarıyı artıracağına ilişkin düşünceye tamamen katıldıkları sonucuna varılmıştır.

22. “Tarih konularındaki projeleri hiç kimseden yardım almadan, kendim yapıyorum.” Maddesine yönelik analiz.

Tablo 5. 30. Araştırmaya Katılan Öğrencilerin Tarih Konularındaki Projeleri Kendilerinin Yaptığına İlişkin Tutumları

N	Min.	Max.	Ort.	S. S.
399	1,00	5,00	3,5639	1,21973

Yukarıdaki tabloya bakıldığında; bu soruya 400 öğrenciden 399’unun cevap verdiği görülmektedir. Cevapların ortalaması ise, 3,56 olarak bulunmuştur. Buna göre, öğrencilerin sosyal bilgiler dersinde tarih konularındaki projeleri hiç kimseden yardım almadan, kendilerinin yaptığına ilişkin düşünceye katıldıkları sonucuna varılmıştır.

23. “Tarih konularıyla ilgili proje sayısı çalışma kitaplarında yeterlidir.” Maddesine yönelik analiz.

Tablo 5. 31. Araştırmaya Katılan Öğrencilerin Tarih Konularıyla İlgili Proje Sayısının Çalışma Kitaplarındaki Yeterliliğine İlişkin Tutumları

N	Min.	Max.	Ort.	S. S.
397	1,00	5,00	2,8010	1,41536

Yukarıdaki tabloya bakıldığında; bu soruya 400 öğrenciden 397’sinin cevap verdiği görülmektedir. Cevapların ortalaması ise, 2,80 olarak bulunmuştur. Buna göre, öğrencilerin sosyal bilgiler dersinde tarih konularıyla ilgili proje sayısının çalışma kitaplarındaki yeterliliğiyle ilgili olarak kararsız oldukları sonucuna varılmıştır.

24. “Tarih konularında yapılacak projelerde öğretmenler daha fazla açıklayıcı bilgi vermelidir.” Maddesine yönelik analiz.

Tablo 5. 32. Araştırmaya Katılan Öğrencilerin Tarih Konularında Yapılacak Projelerde Öğretmenlerin Daha Fazla Açıklayıcı Bilgi Vermesi Gerektiğine İlişkin Tutumları

N	Min.	Max.	Ort.	S. S.
399	1,00	5,00	4,0627	1,12691

Yukarıdaki tabloya bakıldığında; bu soruya 400 öğrenciden 399’unun cevap verdiği görülmektedir. Cevapların ortalaması ise, 4,06 olarak bulunmuştur. Buna göre, öğrencilerin sosyal bilgiler dersinde tarih konularında yapılacak projelerde öğretmenlerin daha fazla açıklayıcı bilgi vermesine ilişkin düşünceye daha çok katıldıkları sonucuna varılmıştır.

25. “Tarih konularında proje yaptığım zaman sosyal bilgiler derslerini daha çok anlıyorum ve seviyorum.” Maddesine yönelik analiz.

Tablo 5. 33. Araştırmaya Katılan Öğrencilerin Tarih Konularındaki Projelerle Sosyal Bilgiler Derslerini Anlama ve Sevmesine İlişkin Tutumları

N	Min.	Max.	Ort.	S. S.
398	1,00	5,00	4,3467	1,06010

Yukarıdaki tabloya bakıldığında; bu soruya 400 öğrenciden 398’inin cevap verdiği görülmektedir. Cevapların ortalaması ise, 4,34 olarak bulunmuştur. Buna göre, öğrencilerin tarih konularında yaptığı projeler ile sosyal bilgiler dersini daha çok anlama ve sevmesine ilişkin düşünceye daha çok katıldıkları sonucuna varılmıştır.

26. “Sosyal Bilgiler dersi tarih konularında daha iyi proje hazırlayabilmem için, proje hazırlamayla ilgili bir seçmeli ders konulması gerekir.” Maddesine yönelik analiz.

Tablo 5. 34. Araştırmaya Katılan Öğrencilerin Sosyal Bilgiler Dersi Tarih Konularında Proje Hazırlamayla İlgili Seçmeli Ders Konulmasına İlişkin Tutumları

N	Minimum	Maximum	Mean	Std. Deviation
400	1,00	5,00	3,6650	1,35550

Yukarıdaki tabloya bakıldığında; bu soruya 400 öğrenciden hepsinin cevap verdiği görülmektedir. Cevapların ortalaması ise, 3,66 olarak bulunmuştur. Buna göre, öğrencilerin sosyal bilgiler dersi tarih konularında daha iyi proje hazırlayabilmek için

proje hazırlamayla ilgili bir seçmeli ders konulması gerektiğine ilişkin düşünceye katıldıkları sonucuna varılmıştır.

5. 2. Öğretmenlere İlişkin Görüşler

Aksaray’da merkez ve köylerde ulaşılabilen mevcut ilköğretim okullarında 4–7. sınıf sosyal bilgiler derslerine giren öğretmenlerin, sosyal bilgiler dersi tarih konularında proje tabanlı öğrenmeyle ilgili görüş ve düşüncelerini belirlemek amacıyla gerçekleştirilen araştırmanın bu aşamasında toplam 30 öğretmenin mülakatları analiz edilerek aşağıdaki bulgulara ulaşılmıştır:

1. “Yeni 4–7. Sosyal Bilgiler Öğretim Programında Tarih Konularının Öğretiminde; Yapılandırmacı Yaklaşım ve Proje Tabanlı Öğrenme Yaklaşımının Kullanımıyla İlgili Genel Görüşleriniz Nelerdir?” Sorusuna Yönelik Analiz:

Tablo 5. 35. Araştırmaya Katılan Öğretmenlerin Yeni Sosyal Bilgiler Öğretim Programında Tarih Konularının Öğretiminde Yapılandırmacı Yaklaşım ve Proje Tabanlı Öğrenme Yaklaşımının Kullanımıyla İlgili Görüşleri

VERİLEN CEVAPLAR	FREKANS (F)	YÜZDE (%)
İşlevsel Olmayan Sınırlı Kullanım	11	37
Tüm Konularda İşlevsel Kullanım	19	63
TOPLAM	30	100

Yeni sosyal bilgiler öğretim programında tarih konularının öğretiminde yapılandırmacı yaklaşım ve proje tabanlı öğrenme yaklaşımının kullanımıyla ilgili öğretmen görüşleri incelendiğinde; 19 kişi (% 63) tüm konularda işlevsel olduğu, 11 kişi (% 37) işlevsel olmayan sınırlı kullanımı olduğunu vurgulamıştır. Vurgulanan görüşler arasında; *“Gerçek anlamda uygulanabilir koşullar sağlandığında tarihin öğrenilmesi ve kavratılmasında son derece etkili olacağını düşünüyorum. “ ,* *“ Fiziki şartların yetersizliğine rağmen olumludur. Ancak öğrencilerimizin katkısı azdır. Çocuklar olaylara yetersiz kalmaktadır. Kısaca düşünce güzel ama uygulamada sıkıntılar yaşanmaktadır.”* Dikkat çekici görüşlerdir.

2. “Siz, Sosyal Bilgiler Dersleri Tarih Konularını Öğretilirken Proje Tabanlı Öğrenme Yaklaşımını Kullanıyor Musunuz? Bu Konuda Yeterli Ön Bilgi Ve Becerilere Sahip Olduğunuzu Düşünüyor Musunuz? Neden?” Sorusuna Yönelik Analiz:

Tablo 5. 36. Araştırmaya Katılan Öğretmenlerin Yeni Sosyal Bilgiler Öğretim Programında Tarih Konularının Öğretiminde Proje Tabanlı Öğrenme Yaklaşımının Kullanması Ve Sahip Oldukları Yeterliliklerle İlgili Görüşleri

VERİLEN CEVAPLAR	FREKANS (F)	YÜZDE (%)
Kullanan Öğretmenler ve Sebepleri	23	77
Kullanmayan Öğretmenler ve Sebepleri	7	23
TOPLAM	30	100

Öğretmenlerin yeni sosyal bilgiler öğretim programında tarih konularının öğretiminde proje tabanlı öğrenme yaklaşımının kullanması ve sahip oldukları yeterliliklerle ilgili görüşleri incelendiğinde; 23 kişi (% 77) kullandığını, 7 kişi (% 23) ise kullanmadığını belirtmiştir.

Tarih konularının öğretiminde proje tabanlı öğrenme yaklaşımının kullanmayan öğretmenler arasında aşağıdaki görüşler önemlidir:

“Öncelikle bu konuda yeterli becerilere sahip olduğumu düşünmüyorum. Herhangi bir eğitim programına katılmadım. Proje tabanlı öğrenme yaklaşımını kullanamıyorum. Bu yaklaşımın tarih konularında uygulanmasında lokal konuları kapsadığını düşünüyorum. Ön bilgi ve beceri eksikliği ile öğrencilerin yetersizlikleri uygulamayı imkânsızlaştırıyor.”

“Konuları öğretirken proje tabanlı öğrenme yaklaşımını tam anlamıyla, sadece ben değil büyük çoğunluğunun da kullanmadığını düşünüyorum. Çünkü bunun için yeterli ve gerekli ders saati yok. Bunun için öğretmenin ön bilgi ve beceriye sahip olması yetmiyor. (Öğrencilerin bilgi düzeyi, çevre koşulları vs.)”

“Yöntemin içeriğini çok ayrıntılı bir şekilde bilmemekle birlikte, dönem içerisinde bir ya da iki kez proje ödevi vermek yoluyla bu yöntemi kullanmaya çalışıyorum. Zaten bu yöntemi her derste kullanmak zaman açısından çok da uygun değil. Sizin bu ödevi almadan önceki bilgilerinizle, araştırmaya başladıktan sonraki bilginizin muhakkak değiştiği ortadadır. Aslında burada sorgulanması gereken Milli Eğitim Müdürlüğü'nün araştırma konusun ya da buna benzer konularda vermiş olduğu hizmet içi eğitim seminerlerinin kalitesidir. Bununla birlikte öğretmenlerin bu tür yöntemler konusunda yeterli bilgilere ulaşmaları tamamen kendi girişimleri ile gerçekleşmektedir.”

3. “Sosyal Bilgiler Dersi Tarih Konularında Yapılacak Projeler Ve Süreç; Öğrencilerin Öğrenme Düzeyleri, Derslerdeki Başarıları Ve Davranışlarının Değerlendirilmesinde Ne Kadar Önemlidir?” Sorusuna Yönelik Analiz:

Tablo 5. 37. Araştırmaya Katılan Öğretmenlerin Sosyal Bilgiler Dersi Tarih Konularında Yapılacak Projelerin Öğrencilere Katkılarıyla İlgili Görüşleri

VERİLEN CEVAPLAR	FREKANS (F)	YÜZDE (%)
Öğrencilerin Öğrenme, Başarı ve Davranış Değerlendirilmesinde Önemlidir	26	87
Öğrencilerin Öğrenme, Başarı ve Davranış Değerlendirilmesinde Önemsizdir	4	13
TOPLAM	30	100

Öğretmenlerin sosyal bilgiler dersi tarih konularında yapılacak projeler ve süreç; öğrencilerin öğrenme düzeyleri, derslerdeki başarıları ve davranışlarının değerlendirilmesinde ne kadar önemlidir? sorusuna yönelik ilgili görüşleri incelendiğinde; 26 kişi (% 87) önemli olduğunu, 4 kişi (% 13) ise önemli olmadığını belirtmiştir.

“Sosyal bilgiler dersine yönelik tutum ölçeği değerlendirildiğinde proje tabanlı öğrenme yöntemi öğrencilerin sosyal bilgiler dersindeki akademik başarılarını artırmada ve derse ilişkin tutumlarını olumlu yönde geliştirmede etkili olduğu görülmüştür.”

“Bireylerin derse yaklaşımı, dersi sevmesiyle paralel olarak katılmaları, öğrenme düzeyleri ve davranışlarında öğrenmeyle birlikte gelen değişiklikler olumlu gözlenmektedir.”

“Projenin konusuna göre farklılık gösterebilir. Grafik hazırlama, yorumlama, araştırma. Bunları kendisi yapıyorsa yararlı. Ancak öğrencilerin sık sık ebeveynlerinden yardım aldığını ve konuları anlamadan yaptıklarını düşünüyorum.”

“Oldukça etkili olmaktadır. Öğrenci özellikle kendisi araştırma yaptığında daha iyi öğrenme sağlamakta ve bilgiler daha kalıcı olmaktadır.”

“Projeler gerçek anlamda yapılamıyor. Yani önce araştırma, bilgi ve belgelerin toplanması, bulguların analiz edilmesi ki bu çok zor, sonra çalışmanın yazılması ve biçimsel olarak tamamlanması. Bunları yapabilseler öğretici olacağına inanıyorum.”

4. “Sosyal Bilgiler Derslerinde Tarih Konularını Öğretirken Gerçekleştirilen Herhangi Bir Proje Tabanlı Öğrenme Uygulaması Sürecinde Sınıftaki Etkileşimi Nasıl Değerlendiriyorsunuz?” Sorusuna Yönelik Analiz:

Tablo 5. 38. Araştırmaya Katılan Öğretmenlerin Sosyal Bilgiler Dersi Tarih Konularını Öğretirken Yapılan Proje Sürecinde Sınıf Ortamıyla İlgili Görüşleri

VERİLEN CEVAPLAR	FREKANS (F)	YÜZDE (%)
Proje Sürecinde Sınıftaki Etkileşim Olumludur	23	77
Proje Sürecinde Sınıftaki Etkileşim Olumsuzdur	7	23
TOPLAM	30	100

Öğretmenlerin sosyal bilgiler dersi tarih konularını öğretirken yapılan proje sürecinde sınıf ortamıyla ilgili öğretmen görüşleri incelendiğinde; 23 kişi (% 77) etkileşim olduğunu, 7 kişi (% 13) ise etkileşim olmadığını belirtmiştir.

“Proje konusu bireylere aktarılır; görev paylaşımı gerçekleşir. Uygulama yapılır. Kazanım her bireyde aynı derecede gerçekleşmese de bir tane birey tarafından da olsa gerçekleşmektedir. Bireyler uygulama sırasında birbirinden etkilenerek öğrenme gerçekleşir.” “En başta 1 aylık veya benzer sürelerde verilen proje ödevlerinde öğrenci ya da öğrenci grubu geniş periyotta kademeli olarak ve çok yönlü ödevini araştırıyor. Zaman zaman sınıfla da paylaşmak istediği konularına daha hâkim olmanın mücadelesini veriyor.”,

“Çok sınırlı olmak üzere, zaten üst düzey öğrenme becerileri gelişmiş olan öğrencilerde etkileşimi olumlu yönde etkilediğini ancak bu noktada sınıftaki diğer öğrenciler ile ayırma yaşanmasına neden olmaktadır.”,

“Asıl sorun burada zaten, bir projeyi tam olarak, uygun ölçek ve değerlendirmeye aldığınızda sınıfta etkileşimi istenilen düzeyde gerçekleştirilemiyor.”,

“Burada sınıfın hazır olma düzeyi, öğrenme isteği ve projeyi sunan öğrencilerin hazırlıkları etkili olmaktadır. Bu da sınıfın buna uygun olmadığına problemler ortaya çıkarmaktadır.”

5. “Sosyal Bilgiler Derslerinde Tarih Konularını Öğretirken Gerçekleştirilen Herhangi Bir Proje Tabanlı Öğrenme Uygulaması İle Öğrencilerde Hangi Becerilerin Geliştiğini Gözlemlediniz?” Sorusuna Yönelik Analiz:

Tablo 5. 39. Araştırmaya Katılan Öğretmenlerin Sosyal Bilgiler Dersi Tarih Konularını Öğretirken Yapılacak Projelerle Öğrencilerde Gelişmesi Beklenen Becerilerle İlgili Görüşleri

VERİLEN CEVAPLAR	FREKANS (F)	YÜZDE (%)
Araştırma Becerisi Kazandırma	6	20
Kalıcı Öğrenme	4	13
İşbirliğine Dayalı Öğrenme	5	17
Yaratıcılık ve Uygulamayı Öğrenme	5	17
Tarihsel Düşünme Becerisi	7	23
Katkısı Yok	3	10
TOPLAM	30	100

Öğretmenlerin sosyal bilgiler dersi tarih konularını öğretirken yapılacak projelerle öğrencilerde gelişmesi beklenen becerilerle ilgili öğretmen görüşleri incelendiğinde; 6 kişi (% 20) araştırma becerisi kazandırma, 4 kişi (% 13) ise kalıcı öğrenme sağladığı, 5 kişi (% 17) işbirliğine dayalı öğrenme, 5 kişi (% 17) ise yaratıcılık ve uygulamayı öğrenme, 7 kişi (% 23) tarihsel düşünme becerisi, 3 kişi (% 10) ise katkısının olmadığını düşünmüşlerdir.

“Araştırma yapma, yeni bilgiler elde etme, bu bilgiler ışığında yeni bilgiler kurgulama, analiz yapma, sonuca ulaşma, rapor oluşturma becerisi sağlayabilir. Ben bunu çok az sayıda öğrencide gözlemledim.”,

“Kronolojiyi algılama, değişim ve sürekliliği algılama becerileri kesinlikle gelişmektedir.”,

“Tarih konularında bilgileri hazır kullanma yerine, yaparak, uygulayarak öğrendikleri için bilgiyi yorumlama, ilişki kurma, çıkarımda bulunma gibi beceriler kazandırmakta. Tarih bilinci, tarih şuuru, çevresini tanıma, sosyal hak ve görevlerini öğrenme, vatan, millet sevgisi vb.”,

“Araştırma yapma, bilgiyi paylaşma, doğru çıkarımlarda bulunma, farklı yönlerini ortaya koyma, bilgiyi analiz ederek sonuca ulaşma becerilerinin geliştiğini gözlemledim.”

6. “Öğretim Programı Ve Ders Kitaplarında Yer Alan Sosyal Bilgiler Dersleri Tarih Konularındaki Projeleri Yeterli Ve Uygulanabilir Buluyor Musunuz? Siz Olsaydınız Farklı Hangi Projelerin Yapılmasını Tavsiye Ederdiniz?” Sorusuna Yönelik Analiz:

Tablo 5. 40. Araştırmaya Katılan Öğretmenlerin Öğretim Programı Ve Ders Kitaplarındaki Tarih Konularıyla İlgili Projelerin Yeterliliği ve Muhtemel Proje Konularıyla İlgili Görüşleri

VERİLEN CEVAPLAR	FREKANS (F)	YÜZDE (%)
Projeler Yeterli ve Uygulanabilir	5	17
Projeler Yetersiz ve Uygulanabilir Değil	20	66
Farklı Projeler Olmalı	5	17
TOPLAM	30	100

Öğretmenlerin öğretim programı ve ders kitaplarındaki tarih konularıyla ilgili projelerin yeterliliği ile olabilecek muhtemel proje konularıyla ilgili görüşleri incelendiğinde; 5 kişi (% 17) projeler yeterli ve uygulanabilir olduğu, 20 kişi (% 66) ise projeler yetersiz ve uygulanabilir olmadığı, 5 kişi (% 17) farklı projeler olmalı görüşünü belirtmişlerdir.

“Proje uygulamak için zaman yeterli değil, Gereksiz konular bana göre çok. 1. ve 3. soruların cevaplarında değindiğim gibi değişik projeler uygulanabilir”.”,

“Yeterli görmüyorum. Çünkü bazıları öğrenci seviyesinin üstünde olduğunu düşünüyorum. Araştırmaya, görseleğe, el becerisini geliştirmeye yönelik projelerin yapılması daha güzel olacaktır.”,

“Projeler belirlenirken ülkenin genelindeki öğrenci düzeyi dikkate alınmamış. Bazı projelerin her bölgede uygulanması aşamasında öğrenci zorlanabiliyor.”,

“Öncelikle ders kitaplarındaki tarih konularının tasarımı ve sunum akışı son derece karmaşık. Sınıflarda tamamen öğrenci merkezli işleniş yapılacağı düşünülerek hazırlanmış. Program ve kitaplardaki projelerin uygulanabilir olduğunu düşünmüyorum. Öğrenci seviyesinin çok üzerinde düşünülmüş ve tasarlanmış. Bu projeler öğrenci seviyesine uygun olabilecek şekilde hazırlanabilir. Ayrıca projeler çok sınırlı bir konunun araştırılması ve ortaya konulması şeklinde tasarlandığından o proje için harcanan zaman sonunda elde edilecek faydalar ile doğru orantılı değil.”

7. “Sosyal Bilgiler Derslerinde Tarih Konularını Öğretirken Gerçekleştirilen Herhangi Bir Projenin Hazırlanma, Uygulama Ve Değerlendirilme Sürecinde Ne Gibi Olumsuzluklarla Karşılaştınız?” Sorusuna Yönelik Analiz:

Tablo 5. 41. Araştırmaya Katılan Öğretmenlerin Proje Çalışmaları Sürecinde Karşılaştıkları Olumsuzluklarla İlgili Görüşleri

VERİLEN CEVAPLAR	FREKANS (F)	YÜZDE (%)
Öğrencilerden Kaynaklanan Olumsuzluklar	7	23
Öğretmenden Kaynaklanan Olumsuzluklar	2	7
Öğretim Programından Kaynaklanan Olumsuzluklar	8	27
Çevresel Koşullardan Kaynaklanan Olumsuzluklar	4	13
Alt Yapıdan Kaynaklanan Olumsuzluklar	9	30
TOPLAM	30	100

Öğretmenlerin sosyal bilgiler öğretmenlerinin proje çalışmaları sürecinde karşılaştıkları olumsuzlukların kaynağına ilişkin görüşleri incelendiğinde; 7 kişi (% 23) öğrencilerden kaynaklandığını, 2 kişi (% 7) ise öğretmenlerden kaynaklandığını 8 kişi (% 27) öğretim programından kaynaklanan olumsuzluklar olduğunu, 4 kişi (% 13) çevresel koşullardan kaynaklanan olumsuzluklar, 9 kişi (% 30) alt yapıdan kaynaklanan olumsuzluklar olduğunu belirtmişlerdir.

“Projeler zamanında yapılamayabiliyor. Bazı öğrenciler sorumluluk alacak şekilde yetiştirilmediği için hazırlık gerekiyor. Projelerin tamamlanması uzun zaman gerektiriyor. Ünitelerin zamanında bitirilmesi gerekliliği projenin gerçekleştirilmesini engelliyor.”,

“En büyük olumsuzluk öğrencilerin hazır bulunuşluk seviyelerinin yetersiz oluşu ve kendi başlarına hareket etme konusundaki eksiklikler.”,

“Ödevi vermiş olduğunuz kişi ya da grup sorumluluk duygusuna sahipse konu zorda olsa gayret gösteriyor. Fakat bunun aksi durumunda en kolay ödevler dahi ihmal edilebiliyor ya da özensiz hazırlanıyor. Ayrıca son dönemlerde yalnızca internet merkezli ödevler hazırlanmaya çalışılıyor. Kitaplar incelenmiyor. Öğrenci veya grup kimi zaman internetteki forumlarda paylaşılan konuları dahi (yanlış bilgiler taşınmasına rağmen) ödevine dâhil edebiliyor.”,

“Yeterli dokümanlar ve materyaller bulunmadığı, Uygulamada-tanıtmada ve değerlendirmede yeterince zaman bulunmadığı, Öğrencilerimizin proje yapmaya uzak davranışlar sergilediği kanaatindeyim (kolaya kaçmayı yeğliyorlar).”

8. “Sosyal Bilgiler Dersleri Tarih Konuları Öğretilirken Yapılacak Proje Çalışmalarının Olumlu Yönleri Nelerdir?” Sorusuna Yönelik Analiz:

Tablo 5. 42. Araştırmaya Katılan Öğretmenlerin Proje Çalışmaları Sürecinin Olumlu Tarafları İle İlgili Görüşleri

VERİLEN CEVAPLAR	FREKANS (F)	YÜZDE (%)
Sınıf İçi Etkileşimi Artırır.	8	27
Aktif Öğrenmeyi Sağlar.	6	20
Bilimsel Araştırma ve Düşünme Becerisi Kazandırır.	9	30
Merak ve İlgi Öğrenmeyi Sağlayarak, Çeşitli Beceriler Kazandırır.	8	27
TOPLAM	30	100

Öğretmenlerin proje çalışmaları sürecinin olumlu tarafları ile ilgili öğretmen görüşleri incelendiğinde; 8 kişi (% 27) sınıf içi etkileşimi artırır, 6 kişi (% 20) ise aktif öğrenmeyi sağladığı, 9 kişi (% 30) bilimsel araştırma ve düşünme becerisi kazandırdığı, 8 kişi (% 27) merak ve ilgi öğrenmeyi sağlayarak, çeşitli beceriler kazandırdığını belirtmişlerdir.

“Öğrencilere bilimsel araştırma yöntemlerinin kavratılmasını, sorunlara çözüm üretme becerilerinin gelişmesine katkıları olduğunu ifade edebilirim.”,

“Öğrencilere bilgiye ulaşma, analiz etme, yaratıcı düşünme, işbirliği yapma, araştırma ve inceleme yapma, sonuca ulaştırma gibi beceriler kazandırır.”,

“Araştırma yeteneğini kazanmaları, farklı kaynakları tanımaları, öğrenciye değer verildiğinin hissettirilmesi.”,

“Eğitimdeki yaparak-yaşayarak öğrenmenin etkisi düşünüldüğünde örneğin bir tarihi bina yapımını geçmiş-günümüz oryantasyonuyla uygulayarak öğretilmesi muhakkaktır. Ortaya çıkan üründe emeğini görmek, sorumluluk almak, somut ürün elde etmek bireylere kazanım sağlayacaktır.”,

“Öğrenciler, proje çalışması yaparak öğrenme sürecinde aktif olarak katılabilmektedirler. Ayrıca projelerin grup çalışması olarak verilmesi halinde öğrencinin sosyalleşmesi sağlanmaktadır.”

9. “Sosyal Bilgiler Dersleri Tarih Konuları Öğretilirken Yapılacak Proje Çalışmaları Sürecinde Okul-Öğrenci-Velilere Düşen Sorumluluklar Ve Ekonomik İmkânlarla İlgili Neler Düşünüyorsunuz?” Sorusuna Yönelik Analiz:

Tablo 5. 43. Araştırmaya Katılan Öğretmenlerin Proje Çalışmaları Sürecinde Okul-Öğrenci-Veli Sorumlulukları Ve Ekonomik İmkânlarla İlgili Görüşleri

VERİLEN CEVAPLAR	FREKANS (F)	YÜZDE (%)
Rehberlik ve Süreci Birlikte Yönetme	10	33
Öğrencilerin Süreci Geçıştirmesi	5	17
Süreci Sadece Velilerin Üstlenmesi	6	20
Ekonomik İmkânların Yetersizliğı Önemlidir.	9	30
TOPLAM	30	100

Öğretmenlerin proje çalışmaları sürecinin olumlu tarafları ile ilgili öğretmen görüşleri incelendiğinde; 10 kişi (% 33) rehberlik ve süreci birlikte yönetme, 5 kişi (% 17) ise öğrencilerin süreci geçıştirmesi, , 6 kişi (% 20) süreci sadece velilerin üstlenmesi, 9 kişi (% 30) ekonomik imkânların yetersizliğı önemlidir, şeklinde görüş bildirmiştir.

“Proje çalışmaları sadece sosyal bilgiler dersi için değil diğer dersleri de dâhil ettiğimizde maliyetli bir duruma gelmekte. Hele öğrencinin birçok dersten proje çalışması yaptığını göz önüne alırsak bu hem öğrenciye hem de velilere yük olmaktadır. Genel olarak projeleri velilerin yaptığı da bilinmektedir.”,

“Öğretmen öğrenciye proje çalışmasının felsefesini, amacını vermelidir. Öğrenciler arasındaki seviyeler göz önünde tutularak proje ödevleri verilmelidir. Proje çalışmalarının yürütülmesi açısından öğretmenin sık sık öğrenci ve veli ile iletişime girmesi gerekir.”,

“Önce okulumuz sorumluluklarını yerine getirmeli. Yetersiz buluyorum. Çünkü alt yapı yetersiz. Velilerimiz projenin ciddiyet ve önemine sahip değillerdir.”,

“Proje ödevi verildikten sonraki takip süreci öğretmen tarafından gerçekleştiriliyor. En büyük sıkıntı öğrencilerin proje ödevini yaparken içinde buldukları isteksizlik. Zaten birçoğu proje ödevinin nasıl yapılacağından ve öğretilmesine rağmen araştırma basamaklarından habersiz. Bunun dışında velilerin de öğrencileri bu ödevleri yapma konusunda teşvik etmesi, yönlendirmesi gerekir. Okulda ödevlerin yapılmadığı zamanlarda velileri bilgilendirmeli.”

10. “Sosyal Bilgiler Derslerinde Tarih Konularını Öğretirken Proje Tabanlı Öğrenme Yaklaşımının Uygulanabilirliğine İlişkin Görüşleriniz Nelerdir? Size Göre Uygulanmalı mıdır? Nedenleriyle Açıklayınız?” Sorusuna Yönelik Analiz:

Tablo 5. 44. Araştırmaya Katılan Öğretmenlerin Sosyal Bilgiler Derslerinde Tarih Konularını Öğretirken Proje Tabanlı Öğrenme Yaklaşımının Uygulanabilirliğine İlişkin Görüşleri

VERİLEN CEVAPLAR	FREKANS (F)	YÜZDE (%)
Proje Tabanlı Öğrenme Yaklaşımı Uygulanmalıdır.	27	90
Proje Tabanlı Öğrenme Yaklaşımı Uygulanmamalıdır.	3	10
TOPLAM	30	100

Öğretmenlerin sosyal bilgiler derslerinde tarih konularını öğretirken proje tabanlı öğrenme yaklaşımının uygulanabilirliğine yönelik öğretmen görüşleri incelendiğinde; 27 kişi (% 90) proje tabanlı öğrenme yaklaşımı uygulanmalıdır, 3 kişi (% 10) ise proje tabanlı öğrenme yaklaşımı uygulanmamalıdır şeklinde görüş bildirmiştir.

“Proje tabanlı öğrenme yaklaşımında öğrencinin hazırlıksız gelmesi, velinin öğrenciyi desteklememesi ve fazla zaman alması karşılaşılan sorunlardır. Bu sorunlar giderildiğinde uygulanabilir bir yöntem.”,

“Elbette uygulanmalıdır. Çünkü öğretim programımızın amaçları ve kullandığımız yöntem-tekniğe çok uygun bir yaklaşımdır ve tarih konularını keyifli hale getirmektedir.”,

“Bu şartlarda çok zor görüyorum. Çünkü okulumuzun ikili eğitim olması, alt yapı sorunu, veli ilgisizliği, öğrenci duyarsızlığı.”,

“Uygulanmalı. Çünkü bu sistemde öğrenci merkezli bir öğretim olduğunu düşünüyorum. Öğrenciyi dersin içine çekmek dersten zevk alınmasına ve öğrenilmeye katkı sağlayacaktır.”

11. “Sosyal Bilgiler Tarih Konuları Öğretilirken Yapılacak Proje Çalışmalarıyla İlgili Öğretmen, Öğrenci Ve Velilere Hizmete İçi Eğitim Verilmesi Gerekli Midir?” Sorusuna Yönelik Analiz:

Tablo 5. 45. Araştırmaya Katılan Öğretmenlerin Sosyal Bilgiler Dersi Tarih Konularında Projelerin Yapılmasında Hizmet İçi Eğitimin Verilmesiyle İlgili Görüşleri

VERİLEN CEVAPLAR	FREKANS (F)	YÜZDE (%)
Hizmet İçi Eğitim Verilmesi Gereklidir.	26	87
Hizmet İçi Eğitim Verilmesine Gerek Yoktur.	4	13
TOPLAM	30	100

Öğretmenlerin sosyal bilgiler derslerinde tarih konularında projelerin yapılmasında hizmet içi eğitimin verilmesine yönelik öğretmen görüşleri incelendiğinde; 26 kişi (% 87) hizmet içi eğitimin verilmesi gerektiği, 4 kişi (% 13) ise hizmet içi eğitimin verilmesine gerek olmadığı şeklinde görüş bildirmiştir.

“Öğretmenlere verilebilir. Özellikle bir projenin hangi unsurlarının değerlendirilmesi, değerlendirme ölçeği hazırlanması gibi konularda verilebilir ama diğer unsurların bu tip eğitime gerek duyacağını sanmıyorum.”

“Bunu kesinlikle gerekli görüyorum. Ancak bu genel olarak proje çalışmaları ile ilgili olabilir. Öğretmenlere verilmesi yeterlidir. Sadece tarih konularının öğretimi için gerekli olduğundan emin değilim.”

“Diğer koşullar sağlanmadığı sürece bunun tek başına çok sağlıklı ya da verimli sonuçlar getireceğini de düşünmüyorum. (örneğin: okullara teknolojik imkânlar sunulmalı).”

“Okul rehber öğretmenleri tarafından öğrenci ve velilere Milli Eğitim Müdürlüğü tarafından da (bu konuyu ve yöntemi iyi bilen kişiler tarafından) hizmet içi eğitim verilebilir.”

“Verilmelidir. Gerekli olduğunu düşünüyorum. Öğretmen, öğrenci veya veli tek başına da bir şeyler üretebilir. Ancak şahsım adına seminerler ya da hizmet içi eğitim programlarında meşveret ön plana çıkacağı için mutlaka tek başına yapılan veya düşünülen ödevden daha etkili olacaktır.”

12. “Sosyal Bilgiler Dersleri Tarih Konuları Öğretilirken Yapılacak Projelerin Sayısı Ve Uygulanabilirliği Açısından 4. Ve 5. Sınıftan İtibaren Proje Tabanlı Öğrenme İle İlgili Seçmeli Ders Konulması Uygun Olur Mu? Neden?” Sorusuna Yönelik Analiz:

Tablo 5. 46. Araştırmaya Katılan Öğretmenlerin Sosyal Bilgiler Dersi Tarih Konularında Projelerin Yapılmasında Seçmeli Ders Konulmasıyla İlgili Görüşleri

VERİLEN CEVAPLAR	FREKANS (F)	YÜZDE (%)
Seçmeli Ders Konulması Uygun Olur.	27	90
Seçmeli Ders Konulmasına Gerek Yoktur.	3	10
TOPLAM	30	100

Öğretmenlerin sosyal bilgiler derslerinde tarih konularında projelerin yapılmasında seçmeli ders konulmasıyla ilgili öğretmen görüşleri incelendiğinde; 27 kişi (% 90) seçmeli ders konulması uygun olur, 3 kişi (% 10) ise seçmeli ders konulmasına gerek yoktur şeklinde görüş bildirmiştir.

“Olur. Çünkü öğrencilerimiz ve öğretmenlerimiz proje tabanlı öğrenme konusunda böylelikle yeterli bilgiye sahip olmuş olur.”,

“Muhakkak. “Proje Tabanlı Öğrenme” konusuna ders saatlerinde konuların yoğunluğu nedeniyle fazla zaman ayıramıyoruz.”,

“Yukarıda bu yöntemin her ders saatinde uygulanmasının zaman açısından uygun olmayacağını belirtmiştim. Seçmeli ders olarak konulduğu zaman en azından zaman sıkıntısı giderilebilir. Çok basit bir performans ödevini bile derste yaptırmaya çalıştığımız zaman birkaç ders saatini ayırmamız gerekiyor. Bu da sıkıntı yaratıyor.”,

“Seçmeli dersten ziyade, dersin haftalık -ders sayısı- kısmının düzenlenmesi lazım. 7 ve 8’lerde programın yetiştirilmesi epeyce öğretmeni zorluyor.”

13. “Sosyal Bilgiler Dersleri Tarih Konuları Öğretilirken Yapılacak Proje Çalışmalarının Yeterince Değerlendirilmesi, Diğer Proje Dersleri Kadar Yaygınlaşması Ve Amacına Ulaşması İçin Neler Yapılabilir?” Sorusuna Yönelik Analiz:

Tablo 5. 47. Araştırmaya Katılan Öğretmenlerinin Sosyal Bilgiler Dersi Tarih Konularında Yapılacak Projelerin Yeterince Değerlendirilmesi, Diğer Proje Dersleri Kadar Yaygınlaşması Ve Amacına Ulaşması İçin Yapılabileceklerle İlgili Görüşleri

VERİLEN CEVAPLAR	FREKANS (F)	YÜZDE (%)
Sosyal Bilgiler Dersi Tarih Konularının Yeniden Düzenlenmesi	5	17
Sosyal Bilgiler Dersi Saatinin Artırılması	12	40
Fiziki Alt Yapının Sağlanması	8	27
Diğer	5	17
TOPLAM	30	100

Öğretmenlerin sosyal bilgiler derslerinde tarih konularında projelerin yapılmasında seçmeli ders konulmasıyla ilgili öğretmen görüşleri incelendiğinde; 5 kişi (% 17) Sosyal Bilgiler dersi tarih konularının yeniden düzenlenmesi gerektiği, 12 kişi (% 40) ise Sosyal Bilgiler dersi saatinin artırılması, 8 kişi (% 27) fiziki alt yapının sağlanması, 5 kişi (% 17) diğer seçeneğini belirtmiştir.

“Kısıtlı sürede bitirilmeyen projeler için öğrencilere çok amaçlı salonlar hazırlanmalı. Öğrenciler ders dışı sürelerde nöbetçi öğretmenler gözetiminde çalıştırılmalı, proje yapımı için kaynaklar ve araç-gereçler sağlanmalı, proje verildikten sonra öğrenci uygun kaynaklara yönlendirilmelidir.”,

“Bir kere tarih konularının proje çalışmalarına uygunluğu diğer dersler kadar yüksek değil. 6. ve 7. sınıflardaki MEB yayını olan Sosyal Bilgiler kitaplarında projelerin çoğu tarih konularının dışından verilmiş. Bu da bence tarih konularının uygun olmamasından kaynaklanıyor. 7. sınıf Sosyal Bilgiler dersi tarih konularının yoğun olduğu bir sınıf. Kitaptaki tarih konularına ilişkin proje sayısı 1 (bir). Bence bu uygun olmamasından kaynaklanıyor. Sosyal Bilgiler dersi (4–7) genel olarak yapılandırmacı yaklaşımın uygulanabileceği, coğrafya, sosyal ve toplumsal hayat, çevre konularında proje tabanlı öğrenme yaklaşımının uygulanabileceği konular olabilir. Tarih konularında uygulama aşırı zaman kaybına yol açmaktadır.”,

“Sosyal bilgiler ders saati arttırılabilir. Haftada üç ders saatinde yani 120 dakikada ne yapılabilir.”

Bunların dışında; “Hizmet içi eğitim önemli bir konu, öğretmenlere proje tabanlı öğretimin eğitimi verilerek uygulamaların başlangıcı yapılabilir.”,

“Ders saati sayısı artırılmalı ve konular için yapılandırmacılığa yönelik fazla zaman ayrılması gerekmektedir.”,

“En önemli şey bilgi eksikliği. Öğretmenler de bu konuda yetersiz. Çok boyutlu olarak bu konu anlatılmalı ve yarışma ile sergilenmelidir. Sosyal bilgiler ders sayısının artırılması da bu konuda etkili olacaktır.”,

“İlginç, kolay konular tercih edilebilir.”,

“Sonuçlar işe yaramalıdır. Elle tutulur sonuçlara varılmalıdır.”,

“Uygulama alanları bulunmalıdır.”,

“Sadece geçmişle değil, geleceğin planlanmasında kullanılmalıdır.”,

“Sosyal toplum hizmeti projeleri yaygınlaştırılmalıdır.”

6. BÖLÜM

TARTIŞMA VE SONUÇ

1. Araştırmaya katılan öğrencilerin sosyal bilgiler derslerinde tarih konularının öğretiminde proje tabanlı öğrenme yaklaşımı ölçeği kriter puanlarının ortalamaları incelendiğinde, puanlarının ortalamasının 3,43 olarak bulunmuştur. Buna göre; tüm maddelere verdiği cevapların ortalamalarından daha çok öğrencilerin kararsız olduğu sonucu çıksa da, bazı öğrencilerin cevaplarından katıldıkları düşüncesinin de olduğu sonucuna varılmıştır.
2. Araştırmaya katılan öğrencilerin algıladığı puanları ortalamalarının okul değişkenine göre anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğini belirlemek amacıyla yapılan F sonucunda grup ortalamaları arasındaki fark istatistiksel açıdan anlamlı bulunmamıştır ($F=1,293$; $p=0,239>0,05$). Buna göre; öğrencilerin tüm maddelere verdiği cevapların puan ortalamaları, araştırmanın yapıldığı farklı sosyo-ekonomik yapıya sahip okullar örneğin, köy okulları ile merkezde bulunan özel okullar arasında öğrencilerin verdiği cevaplar arasında anlamlı farklılık göstermediği görülmektedir. Yani, okulların bulunduğu yer ile verilen eğitim düzeyleri gibi pek çok faktörün öğrencilerin verdikleri cevapları etkilemediği sonucuna varılmıştır.
3. Araştırmaya katılan öğrencilerin algıladığı puanların ortalamalarının sınıf değişkenine göre anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğini belirlemek amacıyla yapılan F sonucunda grup ortalamaları arasındaki fark istatistiksel açıdan anlamlı bulunmuştur ($F=5,550$; $p=0,001>0,05$). Buna göre; öğrencilerin sosyal bilgiler derslerinde tarih konularının öğretiminde proje tabanlı öğrenme yaklaşımı ölçeğine verdikleri cevapların ortalamalarının 4, 5, 6 ve 7. sınıflardaki öğrenci grupları arasındaki farkın anlamlı olduğu sonucuna varılmıştır.
4. Araştırmaya katılan öğrencilerin algıladığı puanları ortalamalarının baba eğitim durumu değişkenine göre anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğini belirlemek amacıyla yapılan anavo testi sonucunda grup ortalamaları arasındaki fark istatistiksel açıdan anlamlı bulunmamıştır ($F=1,264$; $p=0,286>0,05$). Buna göre; baba eğitim düzeyinin anne eğitim durumuna göre daha yüksek olmasına rağmen, öğrencilerin tüm maddelere verdiği cevapların puan ortalamaları örneğin, üniversite mezunları ile ilkökul mezunu veya bunlar arasında olan

babanın çocuklarının verdiği cevaplar arasında anlamlı farklılık göstermediği görülmektedir. Yani, baba eğitim durumunun öğrencilerin verdiği cevaplarda anlamlı bir fark çıkarmadığı sonucuna varılmıştır.

5. Araştırmaya katılan öğrencilerin algıladığı puanları ortalamalarının anne eğitim durumu değişkenine göre anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğini belirlemek amacıyla yapılan anavo testi sonucunda grup ortalamaları arasındaki fark istatistiksel açıdan anlamlı bulunmamıştır ($F = 1,581$; $p = 0,187 > 0,05$). Buna göre; öğrencilerin tüm maddelere verdiği puan ortalamaları anne eğitim düzeyine göre örneğin, üniversite mezunları ile ilkokul mezunu veya bunlar arasında olan annenin çocuklarının verdiği cevaplar arasında anlamlı farklılık göstermediği görülmektedir. Yani, anne eğitim durumu öğrencilerin verdiği cevaplarda anlamlı bir fark çıkarmadığı sonucuna varılmıştır. Sonuç olarak; baba ve anne eğitim düzeyi öğrencilerin verdiği cevap ortalamalarında anlamlı bir fark yaratmamıştır.
6. Araştırmaya katılan öğrencilerin algıladığı puanların ortalamalarının ekonomik durum değişkenine göre anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğini belirlemek amacıyla yapılan F sonucunda grup ortalamaları arasındaki fark istatistiksel açıdan anlamlı bulunmamıştır ($F = 2,067$; $p = 0,084 > 0,05$). Buna göre; öğrencilerin tüm maddelere verdiği cevap ortalamalarının ailelerin maddi gelire göre anlamlı bir fark çıkarmamıştır. Yani, yüksek, orta ve alt gelire sahip ailelerin çocuklarının cevaplarında anlamlı bir fark yaratmadığı görülmüştür.
7. Sınıf değişkenine göre 4. sınıf öğrencilerinin 5, 6 ve 7. sınıf öğrencilerine göre sosyal bilgiler derslerinde tarih konularının öğretiminde proje tabanlı öğrenme yaklaşımı puanları yüksek bulunmuştur. Buna göre; 4. sınıf öğrencilerinin sosyal bilgiler derslerinde tarih konularının öğretiminde proje tabanlı öğrenme yaklaşımına karşı diğer sınıflara göre daha ilgili, istekli, meraklı oldukları sonucuna varılabilir. Bu durumun, sosyal bilgiler dersini 4. sınıfta ilk defa görmelerinin istek ve meraklarını artırmada etkili olduğu, sonuçta da puanlarına yansıdığı sonucuna varılmıştır.
8. Araştırmaya katılan öğrencilerin algıladığı puan ortalamalarının sınıf mevcudu değişkenine göre anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğini belirlemek amacıyla yapılan F sonucunda grup ortalamaları arasındaki fark istatistiksel açıdan anlamlı bulunmamıştır ($F = 2,899$; $p = 0,540 > 0,05$). Buna göre; ister sınıf mevcudu kalabalık olsun, isterse sınıf mevcudu az olan öğrencilerin verdiği

cevapların ortalamalarında anlamlı fark çıkmamıştır. Yani, sınıflardaki öğrenci sayısının öğrencilerin konuya olan algılarını etkilemediği sonucuna varılmıştır.

- 9.** Araştırmaya katılan öğrencilerin sosyal bilgiler dersini sevmesine ilişkin cevapların ortalaması 4,40 olarak bulunmuştur. Buna göre, öğrencilerin tarih konularını çalışmak ve öğrenmek zevkli olduğundan sosyal bilgiler dersini sevmesine ilişkin düşünceye daha çok katıldıkları sonucuna varılmıştır. Buna göre; öğrencilerin çok büyük bir çoğunluğunun sosyal bilgiler dersine karşı olumlu bir tutum geliştirdiği sonucuna varılmıştır. Bu durumun araştırmanın asıl konusu olan öğrencilerin tarih konularındaki proje tabanlı öğrenmeye karşı algılarını da olumlu yönde etkileyeceği düşünülmektedir.
- 10.** Araştırmaya katılan öğrencilerin sosyal bilgiler dersini sevmemesine ilişkin cevapların ortalaması 1,69 olarak bulunmuştur. Buna göre, öğrencilerin tarih konuları sıkıcı ve monoton işlendiğinden sosyal bilgiler dersini sevmemesine ilişkin düşünceye katılmadıkları sonucuna varılmıştır. Buna göre; öğrencilerin sosyal bilgiler dersini genelde sevdikleri, az bir kısmında ise, özellikle tarih konularının sadece geleneksel yöntemlerle işlenmesi ile sıkıcı ve monoton geçmesi sonucu sosyal bilgiler dersini sevmemesine neden olduğu görülmektedir.
- 11.** Araştırmaya katılan öğrencilerin sosyal bilgiler yerine başka bir ders almak istemesine ilişkin cevapların ortalaması 2,14 olarak bulunmuştur. Buna göre, öğrencilerin tarih konularını günlük hayatta kullanmadığından, sosyal bilgiler yerine başka bir ders almak istemesine ilişkin düşünceye daha çok katılmadıkları sonucuna varılmıştır. Buna göre; öğrencilerin çoğunluğunun tarih konularını güncel bulduğu ve günlük hayatta kullanabildiği için sosyal bilgiler dersi yerine başka bir ders almak istemediği görülmektedir. Bir kısım öğrencilerin başka bir ders almak istemesinde ise, sosyal bilgiler dersinin özellikle tarih konularının işlenişi ve günlük hayatla ilişkilendirilmeyişinden dolayı sadece ezber bilgileri olarak kalmasının etkili olduğu sonucuna varılmıştır.
- 12.** Araştırmaya katılan öğrencilerin sosyal bilgiler dersinde tarih konularıyla ilgili etkinlikleri isteyerek yapmasına ilişkin cevapların ortalaması 4,27 olarak bulunmuştur. Buna göre, öğrencilerin tarih konularıyla ilgili etkinlikleri sıkılmadan, zevkle yapmasına ilişkin düşünceye daha çok katıldıkları sonucuna varılmıştır. Yani; öğrencilerin sosyal bilgiler dersinde tarih konularıyla ilgili etkinlik, performans ve projeleri genelde severek ve isteyerek yaptığı, bazı

öğrencilerin de bu faaliyetleri sıkıcı, monoton ve zevksiz bulduğundan yapmak istemediği sonucuna varılmıştır.

- 13.** Araştırmaya katılan öğrencilerin sosyal bilgiler dersinde tarih konularında daha önce hiç proje çalışması yapmamasına ilişkin cevapların ortalaması 2,72 olarak bulunmuştur. Buna göre, öğrencilerin daha önce tarih konularında proje çalışması yapmamasına ilişkin olarak kararsız oldukları sonucuna varılmıştır. Bu durumda öğrencilerin genelde tarih konularındaki projelerle ilgili yeterli bilgi ve donanımına sahip olmadığı, yeterli rehberlik ve yönlendirmenin yapılmadığı, bunun için de sadece performans, etkinlik veya proje çalışmalarısıyla sınırlı bir konu olarak bildikleri düşünülmektedir.
- 14.** Araştırmaya katılan öğrencilerin tarih konularını öğrenirken daha çok proje çalışması yapmak gerektiğine ilişkin cevapların ortalaması 3,87 olarak bulunmuştur. Buna göre, öğrencilerin sosyal bilgiler dersinde tarih konularını öğrenirken daha çok proje çalışması yapmanın gerektiğine ilişkin düşünceye katıldıkları görülmüştür. Öğrencilerin büyük çoğunluğunun, bu konuyla ilgili yapılan çalışmaları yeterli bulmadığı, özellikle tarih konularında daha fazla projeler yapmak gerektiği; bir kısmının ise, konuya yeterince hâkim olmamasından dolayı tarih konularında proje yapmanın gereksiz olduğunu düşündükleri sonucuna varılmıştır.
- 15.** Araştırmaya katılan öğrencilerin tarih konularında projelerin tümüyle kaldırılması gerektiğine ilişkin cevapların ortalaması 1,67 olarak bulunmuştur. Buna göre, öğrencilerin sosyal bilgiler dersinde tarih konularında projeler yapmayı gereksiz bulduğundan tümüyle kaldırılmasına ilişkin düşünceye katılmadıkları görülmüştür. Öğrencilerin çoğunluğunun projeler yapmayı sosyal bilgiler dersi tarih konularında en az diğer dersler kadar önemli ve gerekli bulduğu; bazılarının ise, projelerin zaman alması, tarih konularıyla ilgilenmemeleri, konuların düz anlatım yöntemiyle işlenmesi, öğretmen, veli gibi pek çok sebepten dolayı gereksiz bulduğundan, bu konulardaki projelerin tamamen kaldırılması gerektiği sonucuna varılmıştır.
- 16.** Araştırmaya katılan öğrencilerin tarih konularında projeler yapmanın olumlu yönleri olduğuna ilişkin cevapların ortalaması 4,56 olarak bulunmuştur. Buna göre, öğrencilerin sosyal bilgiler dersinde tarih konularını öğrenirken projeler yapmanın olumlu yönleri olduğuna ilişkin düşünceye tamamen katıldıkları sonucuna varılmıştır. Öğrencilerin çok büyük bir çoğunluğunun tarih konularında proje yapmanın, ilgi ve merakı artırması, okulu sevdirmesi, dersi

zevкли hale getirmesi, hayatla ilgili pek çok beceriyi kazandırması gibi olumlu yönlerini düşünmesine rağmen, uygulamada bazı sıkıntıların olduğu düşünülmektedir.

- 17.** Araştırmaya katılan öğrencilerin tarih konularında projeler yapmanın zor ve yorucu olduğuna ilişkin cevapların ortalaması 2,31 olarak bulunmuştur. Buna göre, öğrencilerin sosyal bilgiler dersinde tarih konularında proje çalışması yapmanın zor ve yorucu olduğuna ilişkin düşünceye daha çok katılmadıkları, öğrencilerin genelde bu konuda olumlu düşündükleri, kendilerinin yapabileceği kolay ve pratik projeler olduğunu düşündükleri sonucuna varılmıştır.
- 18.** Araştırmaya katılan öğrencilerin tarih konularında projeler yapmanın çeşitli beceriler kazandırdığına ilişkin cevapların ortalaması 4,52 olarak bulunmuştur. Buna göre, öğrencilerin sosyal bilgiler dersinde tarih konularını öğrenirken projeler yapmanın çeşitli beceriler kazandırdığına ilişkin düşünceye tamamen katıldıkları görülmüştür. Öğrencilerin büyük çoğunluğunun tarih konularında projeler yaparken sosyal bilgiler dersindeki kazanım ve becerileri kazandırdığını düşünmelerine rağmen, bazı öğrencilerin ortaya bir ürün koyma, gerekli önemi verme ve uygulamadaki bazı aksaklıklar yüzünden bir takım becerileri kazanamadığı sonucu çıkmaktadır.
- 19.** Araştırmaya katılan öğrencilerin tarih konularında projeler yaparken olumsuzluklarla karşılaştıklarına ilişkin cevapların ortalaması 2,37 olarak bulunmuştur. Buna göre, öğrencilerin sosyal bilgiler dersinde tarih konularında projeler yaparken çok fazla olumsuzluklarla karşılaştıklarına ilişkin düşünceye daha çok katılmadıkları sonucuna varılmıştır. Yani, öğrencilerin çoğunluğu ortadan kaldırılamayacak olumsuzluklarla karşılaşmalarına rağmen, yine de kendinden, aileden, okuldan, öğretmenden ve diğer çevresel şartlardan kaynaklanan bir takım olumsuzlukları yaşadıkları düşünülmektedir.
- 20.** Araştırmaya katılan öğrencilerin tarih konularında proje hazırlamada görüş ve düşüncelerine önem verilmediğine ilişkin cevapların ortalaması 2,38 olarak bulunmuştur. Buna göre, öğrencilerin sosyal bilgiler dersinde tarih konularında proje hazırlamaya yönelik görüş ve düşüncelere önem verilmemesine ilişkin olarak daha çok katılmadıkları sonucuna varılmıştır. Öğrencilerin tarih konularında proje hazırlamaya yönelik görüş ve düşüncelerinin dinlenmesine rağmen, yine de bu konuda zaman, öğrenci, aile ve öğretmen ilgisi, diğer derslerin yoğunluğu gibi faktörlerin etkisiyle istenilen düzeyde önemin verilmediği, bazı sıkıntıların olduğu düşünülmektedir.

- 21.** Araştırmaya katılan öğrencilerin tarih konularında projeler yaparken ön bilgi ve becerilerin yeterliliğine ilişkin cevapların ortalaması 3,67 olarak bulunmuştur. Buna göre, öğrencilerin sosyal bilgiler dersinde tarih konularında proje yapmak için ön bilgi ve becerilerin yeterliliğine ilişkin düşünceye katıldıkları sonucuna varılmıştır. Öğrenciler aslında bir takım sıkıntı ve aksaklıklara rağmen, bu konuyla ilgili ön bilgi ve becerilerin yeterli olduğunu düşünmesi aslında tarih konularındaki projeleri sadece performans veya proje ödevleriyle sınırlı tutmasından, daha geniş kapsamlı ve uygulamaya dönük projeleri yapamamasından veya görmemesinden kaynaklandığı düşünülmektedir.
- 22.** Araştırmaya katılan öğrencilerin tarih konularında yapacağı projelerin yeterli ilgiyi görmeyeceğine ilişkin cevapların ortalaması 1,86 olarak bulunmuştur. Buna göre, öğrencilerin sosyal bilgiler dersinde tarih konularında yapacakları projelerin yeterli ilgiyi görmeyeceğine ilişkin düşünceye katılmadıkları sonucuna varılmıştır. Öğrencilerin büyük bir çoğunluğu sosyal bilgiler dersinde tarih konularında yapılacak projelere gerekli önemin verilmesi halinde daha çok ilgi göreceğini, aslında bu konunun geliştirilmesi ve yaygınlaştırılması gerektiğini ortaya koymuşlardır.
- 23.** Araştırmaya katılan öğrencilerin tarih konularında projeleri gönüllü olarak yapmasına ilişkin cevapların ortalaması 4,18 olarak bulunmuştur. Buna göre, öğrencilerin sosyal bilgiler dersinde tarih konularındaki projeleri gönüllü olarak yapmasına ilişkin düşünceye daha çok katıldıkları sonucuna varılmıştır. Bu konuda gerekli zaman, imkân ve şartlar olduğu takdirde öğrencilerin büyük bir çoğunluğunun tarih konularında projeleri isteyerek, bir kısım öğrencilerin de okul, öğretmen ve aile baskısıyla zorla yapacakları düşünülmektedir.
- 24.** Araştırmaya katılan öğrencilerin tarih konularındaki projeleri istek dışı yapmasına ilişkin cevapların ortalaması 2,45 olarak bulunmuştur. Buna göre, öğrencilerin sosyal bilgiler dersinde tarih konularındaki projeleri zorunlu hallerde, istek dışı yapmasına ilişkin düşünceye daha çok katılmadıkları sonucuna varılmıştır. Bazı öğrencilerin zorla, sadece görev verildiği veya sınıfı geçmek için yaptığı tarih projelerini öğrencilerin çoğunluğunun severek, isteyerek yapacakları düşünülmektedir.
- 25.** Araştırmaya katılan öğrencilerin tarih konularında yapılacak projelerin, bilgilerin kalıcılığındaki önemine ilişkin cevapların ortalaması 4,54 olarak bulunmuştur. Buna göre, öğrencilerin sosyal bilgiler dersinde tarih konularında yapılacak projelerin, bilgilerin kalıcı olmasındaki önemine ilişkin düşünceye

tamamen katıldıkları sonucuna varılmıştır. Öğrencilerin çok büyük bir çoğunluğunun aslında tarih konularında yapılacak projelerin sosyal bilgiler dersindeki bilgilerin kalıcı olması konusunda çok önemli bir düşünceye sahip olmasına rağmen; uygulamadaki birtakım sıkıntıların bu durumu engellediği düşünülmektedir.

- 26.** Araştırmaya katılan öğrencilerin tarih konularında yapılacak projelerin ilgi ve yeteneklerini ortaya çıkaracağına ilişkin cevapların ortalaması 4,31 olarak bulunmuştur. Buna göre, öğrencilerin sosyal bilgiler dersinde tarih konularında yapılacak projelerin ilgi ve yeteneklerini ortaya çıkaracağına ilişkin düşünceye daha çok katıldıkları görülmüştür. Öğrencilerin çoğunluğunun uygulamaya dönük, görsel ve el becerisi gerektiren projelerde daha çok ilgi ve yeteneklerini ön plana çıkaracaklarını düşünmelerine rağmen, bir kısım öğrenciler de yaptıkları sınırlı sayıdaki bazı etkinlik ve proje örneklerinden yola çıkarak bu konuyla ilgili olumlu bir düşünceye sahip olmadıkları sonucuna varılmıştır.
- 27.** Araştırmaya katılan öğrencilerin tarih konularında yapılacak projelerin araştırma-inceleme yapmaya teşvik edeceğine ilişkin cevapların ortalaması 4,42 olarak bulunmuştur. Buna göre, öğrencilerin sosyal bilgiler dersinde tarih konularında yapılacak projelerin araştırma ve inceleme yapmaya teşvik edeceğine ilişkin düşünceye daha çok katıldıkları görülmüştür. Öğrencilerin geneli araştırma-inceleme yapılan projelerde ilgi ve yeteneklerini ön plana çıkaracaklarını düşündükleri halde bir kısım öğrencilerin yaptıkları sınırlı sayıdaki bazı etkinlik ve proje örneklerden yola çıkarak bu konuyla ilgili olumlu bir düşünceye sahip olmadıkları sonucu çıkmaktadır.
- 28.** Araştırmaya katılan öğrencilerin tarih konularında yapılacak projelerin teknolojik araçlar kullanmaya teşvik edeceğine ilişkin cevapların ortalaması 4,02 olarak bulunmuştur. Buna göre, öğrencilerin sosyal bilgiler dersinde tarih konularında yapılacak projelerin teknolojik araçlar kullanmaya teşvik edeceğine ilişkin düşünceye daha çok katıldıkları sonucuna varılmıştır. Öğrencilerin çoğunluğunun görsel, el becerisi gerektiren ve araştırma-inceleme yapılacak projelerde daha çok teknolojik araçların kullanımının faydalarına inandıkları, ancak bir kısım öğrencilerin de yaptıkları sınırlı sayıdaki bazı etkinlik ve proje örneklerinde teknolojik araçların yetersizliğinden yola çıkarak bu konuyla ilgili olumlu bir düşünceye sahip olmadıkları sonucu çıkmaktadır.
- 29.** Araştırmaya katılan öğrencilerin tarih konularında yapılacak projelerin sosyal bilgiler dersinde ilgi ve başarıyı artıracığına ilişkin cevapların ortalaması 4,58

olarak bulunmuştur. Buna göre, öğrencilerin büyük çoğunluğunun tarih konularında yapılacak projelerle sosyal bilgiler dersine olan ilgi ve başarıyı artıracığına ilişkin düşünceye tamamen katıldıkları sonucuna varılmıştır. Öğrencilerin çok büyük bir kısmının tarih konularında yapılacak projelerle sosyal bilgiler dersine olan ilgi ve başarı arasında doğru orantı kurmaları aslında projeler ortaya koymanın, öğrencilerin bu yönde yönlendirilmelerinin önemini ve gerekliliğini ortaya koymuştur.

30. Araştırmaya katılan öğrencilerin tarih konularındaki projeleri kendilerinin yaptığına ilişkin cevapların ortalaması 3,56 olarak bulunmuştur. Buna göre, öğrencilerin sosyal bilgiler dersinde tarih konularındaki projeleri hiç kimseden yardım almadan, kendilerinin yaptığına ilişkin düşünceye katıldıkları sonucuna varılmıştır. Bu durumda genelde tarih konularında öğrencilerin yaptığı projelerde kendilerine güvenlerinin olduğu; geri kalan öğrencilerin ise, konuyu yeterince bilmeme, ilgi ve merak, fiziki yetersizlik, çevre faktörü gibi nedenlerden dolayı aile, arkadaş gibi ortamlardan yardım alarak yaptıkları hatta tamamen onlara yaptırdıkları düşünülmektedir.

31. Araştırmaya katılan öğrencilerin tarih konularıyla ilgili proje sayısının çalışma kitaplarındaki yeterliliğine ilişkin cevapların ortalaması 2,80 olarak bulunmuştur. Buna göre, öğrencilerin sosyal bilgiler dersinde tarih konularıyla ilgili proje sayısının çalışma kitaplarındaki yeterliliğiyle ilgili olarak kararsız oldukları sonucuna varılmıştır. Buradan öğrencilerin ders kitaplarıyla ilgili yeterince bilgi sahibi olmadığı, özellikle tarih konularında projelerle ilgili konulara yönlendirilmediği düşünülmektedir. 5. sınıf sosyal bilgiler ders kitabında tarih konularıyla ilişkilendirilebilecek bir adet, 4 ve 6. sınıflarda tarih konularıyla ilgili proje örneğinin olmaması, en son olarak da 7. sınıfta iki adet proje örneği ve bu örneklerle ilgili proje yönergesi, dereceli puanlama anahtarı ile proje izleme formlarına yapılan araştırmada rastlanılmıştır.

Aslında ilköğretim 4 ve 6. sınıf sosyal bilgiler kitabında öğrencilerin bu derste tarih konularıyla ilgili herhangi bir proje görevine rastlanılmamış olması, hem öğrenciler hem de tarihin öğretilmesi ve sevdirmesi açısından bakıldığında büyük bir eksiklik olarak görülmesi önemli bir bulgu olup, hem öğrenciler hem de öğretmenler tarafından bu araştırmada dile getirilmiştir.

32. Araştırmaya katılan öğrencilerin tarih konularında yapılacak projelerde öğretmenlerin daha fazla açıklayıcı bilgi vermesi gerektiğine ilişkin cevapların ortalaması 4,06 olarak bulunmuştur. Buna göre, öğrencilerin sosyal bilgiler

dersinde tarih konularında yapılacak projelerde öğretmenlerin daha fazla açıklayıcı bilgi vermesine ilişkin düşünceye daha çok katıldıkları sonucuna varılmıştır. Buradan hareketle öğrencilerin tarih konularında yapacakları projelerde özellikle uygulama aşamasında bazı eksikliklerinin olduğu, öğretmenlerin öğrencileri rehberlik ve yol gösterici olmalarının yanında bu konuya karşı daha çok yönlendirmeleri gerektiği düşünülmektedir.

- 33.** Araştırmaya katılan öğrencilerin tarih konularındaki projelerle sosyal bilgiler derslerini anlama ve sevmesine ilişkin cevapların ortalaması 4,34 olarak bulunmuştur. Buna göre, öğrencilerin tarih konularında yapacağı projeler ile sosyal bilgiler dersini daha çok anlama ve sevmesine ilişkin düşünceye daha çok katıldıkları sonucuna varılmıştır. Bu durumda öğrencilerin tarih konularında daha fazla proje yaptırmaya yönlendirmenin sosyal bilgiler dersini sevme ve anlama açısından önemi ortaya çıkmaktadır.
- 34.** Araştırmaya katılan öğrencilerin sosyal bilgiler dersi tarih konularında proje hazırlamayla ilgili seçmeli ders konulmasına ilişkin cevapların ortalaması 3,66 olarak bulunmuştur. Buna göre, öğrencilerin sosyal bilgiler dersi tarih konularında daha iyi proje hazırlayabilmek için proje hazırlamayla ilgili bir seçmeli ders konulması gerektiğine ilişkin düşünceye katıldıkları sonucuna varılmıştır. Bu durumda mevcut sosyal bilgiler ders saatinin tarih konularında projeler yapmada yetersiz kaldığı, ders saatinin artırılmaması halinde bu dersi ve tarih konularında projeler yapmayı destekleyici seçmeli dersin konulmasının öğrenciler açısından faydalı olacağını düşündükleri sonucuna varılmıştır.
- 35.** Yeni sosyal bilgiler öğretim programında tarih konularının öğretiminde yapılandırmacı yaklaşım ve proje tabanlı öğrenme yaklaşımının kullanımıyla ilgili öğretmen görüşleri incelendiğinde; 19 kişi (% 63) tüm konularda işlevsel, 11 kişi (% 37) ise işlevsel olmayan sınırlı kullanımı olduğunu vurgulamıştır. Öğretmenlerin yapılandırmacı yaklaşım ve proje tabanlı yaklaşıma sıcak baktığı fakat bazı öğretmenlerin fiziksel koşulların uygulamayı zorlaştırdığını düşündükleri sonucuna varılmıştır.
- 36.** Öğretmenlerin yeni sosyal bilgiler öğretim programında tarih konularının öğretiminde proje tabanlı öğrenme yaklaşımının kullanması ve sahip oldukları yeterliliklerle ilgili görüşleri incelendiğinde; 23 kişi (% 77) kullandığını, 7 kişi (% 23) ise kullanmadığını belirtmiştir. Proje tabanlı öğrenme yaklaşımını kullanamayan bireylerin genellikle eğitimlerinin olmadığı bu konuda eksiklerinin olduğunu düşündükleri sonucuna varılmıştır. Aslında aynı konuyla

ilgili olarak öğrencilerin tutumlarına baktığımızda da çoğunluğunun tarih konularında proje yaptıkları ve yeterli oldukları düşüncesiyle benzerlik göstermesi bu konunun tüm okullarımızda uygulanabileceğini göstermektedir.

- 37.** Öğretmenlerin sosyal bilgiler dersi tarih konularında yapılacak projeler ve sürecin, öğrencilerin öğrenme düzeyleri, derslerdeki başarıları ve davranışlarının değerlendirilmesindeki önemine yönelik görüşleri incelendiğinde; 26 kişi (% 87) önemli olduğunu, 4 kişi (% 13) ise önemli olmadığını belirtmiştir. Öğretmenler genel olarak projelerin faydalı olduğunu düşünmekte ve öğrencilerin kendilerini geliştirmelerini sağladığını belirtmektedir. Fakat öğretmenlere göre, projeleri velilerin yardımı olmadan yapmaları önemlidir. Velilerin yardımı ile yapılan projelerde çocuklar yaratıcılıklarını kullanamamakta, kendi kendilerine başarı elde edememektedirler. Ancak bu durum, öğrencilerin başarı, derse olan ilgi ve sevgisini artırmada önemli olduğu halde, tarih konularındaki projeleri kendilerinin yaptığı düşüncesiyle çelişmektedir. Bu durum özellikle aileden yardım alma konusunda, öğrenci ve öğretmenlerin proje yapma sürecinde karşılıklı iletişim eksikliği ve öğretmenlerin yeterli yönlendirme yapmayışından kaynaklandığı düşünülmektedir.
- 38.** Öğretmenlerin sosyal bilgiler dersi tarih konularını öğretirken yapılan proje sürecinde sınıf ortamıyla ilgili öğretmen görüşleri incelendiğinde; 23 kişi (% 77) etkileşim olduğunu, 7 kişi (% 13) ise etkileşim olmadığını belirtmiştir. Öğretmenler, proje tabanlı öğretim yaklaşımının sınıf içerisindeki etkileşimi arttırdığı fakat sınıftaki öğrencilerin hazır bulunuşluk düzeyi ile bağlantılı olarak her zaman olumlu etki yapmadığını belirtmişlerdir.
- 39.** Öğretmenlerin sosyal bilgiler dersi tarih konularını öğretirken yapılacak projelerle öğrencilerde gelişmesi beklenen becerilerle ilgili öğretmen görüşleri incelendiğinde; 6 kişi (% 20) araştırma becerisi kazandırma, 4 kişi (% 13) ise kalıcı öğrenme sağladığı, 5 kişi (% 17) işbirliğine dayalı öğrenme, 5 kişi (% 17) ise yaratıcılık ve uygulamayı öğrenme, 7 kişi (% 23) tarihsel düşünme becerisi, 3 kişi (% 10) ise katkısının olmadığını düşünmüşlerdir. Öğretmenlerin tarih konularını öğretirken yapılacak projelerle öğrencilerde gelişmesi beklenen becerilere yönelik görüşleri incelendiğinde; öncelikle öğrencilerin yaratıcılıklarını geliştirdiği, araştırma yapmaya teşvik ettiği, farklı yönlerini ortaya koyduğu yönünde görüşlerini ortaya koymuşlardır. Bu durumun öğrenci görüşleriyle de desteklenmesi tarih konularında projeler yapmanın gerekliliğini ve önemini göstermektedir.

40. Öğretmenlerin öğretim programı ve ders kitaplarındaki tarih konularıyla ilgili projelerin yeterliliği ile olabilecek muhtemel proje konularıyla ilgili görüşleri incelendiğinde; 5 kişi (% 17) projeler yeterli ve uygulanabilir olduğu, 20 kişi (% 66) ise projeler yetersiz ve uygulanabilir olmadığı, 5 kişi (% 17) farklı projeler olmalı görüşünü belirtmişlerdir. Aslında bu konuyla ilgili öğrencilerin kararsız olması, öğretmenlerin büyük çoğunluğunun ders kitaplarındaki projeleri yetersiz ve uygulanabilir bulmaması, araştırma sonuçlarıyla da desteklenmektedir. Bu durumun öğrenci ve öğretmenlerin buldukları okulların durumu, sınıf mevcutları vb. faktörler göz önünde bulundurularak, özellikle ders kitaplarındaki proje konularını değerlendirilme şekli ve öğrencileri yeteri kadar yönlendirmeleriyle ilgili olduğu düşünülmektedir.

İlköğretim 4 ve 6. sınıf sosyal bilgiler kitabında bu derste tarih konularıyla ilgili herhangi bir proje görevine rastlanılmamış olması, 5 ve 7. sınıfta ise çok az bulunması, hem öğrenciler hem de tarihin öğretilmesi ve sevdirmesi açısından bakıldığında büyük bir eksiklik olarak görülmüş, hem öğrenciler hem de öğretmenler tarafından bu araştırmada dile getirilmiştir.

41. Öğretmenlerin sosyal bilgiler öğretmenlerinin proje çalışmaları sürecinde karşılaştıkları olumsuzlukların kaynağına ilişkin görüşleri incelendiğinde; 7 kişi (% 23) öğrencilerinden kaynaklandığını, 2 kişi (% 7) ise öğretmenlerden kaynaklandığını 8 kişi (% 27) öğretim programından kaynaklanan olumsuzluklar olduğunu, 4 kişi (% 13) çevresel koşullardan kaynaklanan olumsuzluklar, 9 kişi (% 30) alt yapıdan kaynaklanan olumsuzluklar olduğunu belirtmişlerdir. Öğretmenlerin çoğunluğunun bu durumun kaynağında çoğunlukla alt yapı, öğretim programı ve öğrencileri görmesi sosyal bilgiler dersinde tarih konularında yapılan projelerin sayısının bu kadar yetersiz olmasını da açıkladığı düşünülmektedir. Ancak öğrencilerin çok fazla olumsuzluklarla karşılaştıklarına ilişkin düşünceye katılmamaları öğretmenlerle aynı görüşte olmadıklarını göstermesine rağmen, yapılan projelerin neden bu kadar az olmasının nedenini de açıklayamamaktadır.

42. Öğretmenlerin proje çalışmaları sürecinin olumlu tarafları ile ilgili öğretmen görüşleri incelendiğinde; 8 kişi (% 27) sınıf içi etkileşimi artırır, 6 kişi (% 20) ise aktif öğrenmeyi sağladığı, 9 kişi (% 30) bilimsel araştırma ve düşünme becerisi kazandırdığı, 8 kişi (% 27) merak ve ilgi öğrenmeyi sağlayarak çeşitli beceriler kazandırdığını belirtmişlerdir. Öğretmenlerin görüşleri incelendiğinde; proje

tabanlı öğretimlerin birçok alanda öğrenciye olumlu katkı sağladığını düşünmektedirler.

- 43.** Öğretmenlerin proje çalışmaları sürecinin olumlu tarafları ile ilgili öğretmen görüşleri incelendiğinde; 10 kişi (% 33) rehberlik ve süreci birlikte yönetme, 5 kişi (% 17) ise öğrencilerin süreci geçiştirilmesi, 6 kişi (% 20) süreci sadece velilerin üstlenmesi, 9 kişi (% 30) ekonomik imkânların yetersizliği önemlidir, şeklinde görüş bildirmiştir. Buna göre öğretmenler daha çok proje sürecinde öğrencilere rehberlik edildiğini ve birlikte hareket edildiğini söylemelerine rağmen, ekonomik imkânların bu süreci kısıtladığını, projeleri anne-babalarına yaptırdığını ve süreci geçiştirdiğini, bu nedenle de istenilen sonucun alınmadığını düşünmektedirler. Ancak öğrencilerin çoğunluğunun projeleri kendilerinin yaptıklarını söylemeleri, öğretmenlerin görüşleriyle uyuşmamakta, bu durumda da proje sürecinde öğretmenlerin öğrencileri yeterince takip edemedikleri ve değerlendiremedikleri düşünülmektedir.
- 44.** Öğretmenlerin sosyal bilgiler derslerinde tarih konularını öğretirken proje tabanlı öğrenme yaklaşımının uygulanabilirliğine yönelik öğretmen görüşleri incelendiğinde; 27 kişi (% 90) proje tabanlı öğrenme yaklaşımı uygulanmalıdır, 3 kişi (% 10) ise proje tabanlı öğrenme yaklaşımı uygulanmamalıdır şeklinde görüş bildirmiştir. Öğretmenlerin tamamının yakını okullarda sosyal bilgiler dersinde tarih konularını öğretirken proje tabanlı öğrenme yaklaşımını uygulanması gerektiğini, çok az bir kısmı ise sınıfların kalabalık olması, alt yapı yetersizliği gibi nedenler yüzünden uygulamada bazı güçlüklerin olduğunu düşündükleri sonucuna varılmıştır.
- 45.** Öğretmenlerin sosyal bilgiler derslerinde tarih konularında projelerin yapılmasında hizmet içi eğitimin verilmesine yönelik öğretmen görüşleri incelendiğinde; 26 kişi (% 87) hizmet içi eğitimin verilmesi gerektiği, 4 kişi (% 13) ise hizmet içi eğitimin verilmesine gerek olmadığı şeklinde görüş bildirmiştir. Öğretmenlerin genel görüşleri incelendiğinde; çoğu öğretmenin hizmet içi eğitim alınmasını uygun olarak buldukları fakat özellikle velilerin ve öğrencilerin de hizmet içi eğitime tabi tutulması gerektiği, bir kısmının da uygulamada bazı zorluklar yaşanacağından eğitime gerek olmadığını düşündükleri sonucuna varılmıştır.
- 46.** Öğretmenlerin sosyal bilgiler derslerinde tarih konularında projelerin yapılmasında seçmeli ders konulmasıyla ilgili öğretmen görüşleri incelendiğinde; 27 kişi (% 90) seçmeli ders konulması uygun olur, 3 kişi (% 10)

ise seçmeli ders konulmasına gerek yoktur şeklinde görüş bildirmiştir. Öğretmenlerin genel görüşleri incelendiğinde; uygulamayı kolaylaştırmak ve yaygınlaştırılmasını sağlamak amacıyla seçmeli ders konulması gerektiği veya seçmeli ders konulması yerine ders saatinin atırılması gerektiğini, çok az bir kısmının da uygulamanın zor olacağına inandıklarından seçmeli dersle yaygınlaşamayacağını düşündükleri sonucuna varılmıştır. Aynı düşüncüyü öğrencilerin de paylaşması, zaman konusunda sıkıntılar olduğunu, bu dersin ve tarih konularında projeler yapmayı destekleyici seçmeli dersin konulmasının öğrenciler açısından faydalı olacağını göstermiştir.

- 47.** Öğretmenlerin sosyal bilgiler dersleri tarih konuları öğretilirken yapılacak proje çalışmalarının yeterince değerlendirilmesi, diğer proje dersleri kadar yaygınlaşması ve amacına ulaşmasına yönelik öğretmen görüşleri incelendiğinde; 5 kişi (% 17) Sosyal Bilgiler dersi tarih konularının yeniden düzenlenmesi gerektiği, 12 kişi (% 40) ise sosyal bilgiler dersi saatinin artırılması, 8 kişi (% 27) fiziki alt yapının sağlanması, 5 kişi (% 17) diğer seçeneğini belirtmiştir. Buna göre öğretmenlerin özellikle ders saatinin az olduğunu, öğretmen, öğrenci ve velilerin eğitime tabi tutulması gerektiği, proje tabanlı eğitime uygun konuların seçilmesi gerektiği ve fiziki koşulların uygunluğunun sağlanması gerektiğini düşündükleri sonucuna varılmıştır.

7. BÖLÜM

ÖNERİLER

Sosyal bilgiler dersi tarih konularında yeterli ve uygulanabilir projelerin yapılabilmesi için;

1. Ders kitaplarındaki tarihle ilgili projelerin sayısı artırılmalı ve bu projeler daha çok görselliğe ve el becerisine dayanan, öğrenci seviyesine uygun, öğrencilerin daha çok tarihçi özelliklerini ön plana çıkaran, ilgi ve motivasyonunu artıracak konulardan seçilerek hazırlanmalıdır.
2. Okullarda gerekli alt yapı (fiziki, teknolojik, kütüphane ortamı, araç-gereç vb.) sağlanarak öğrencilerin proje yapması ve yaratıcılıklarını geliştirmeleri sağlanmalıdır.
3. Mevcut imkânlar göz önünde bulundurularak, belki sadece sosyal bilgiler dersinde tarih konularında yapılacak projelerin yapılabileceği sınıflar ayırmak bazı okullarımız için mümkün olmayabilir. Ancak, öğrencilerin tüm derslerdeki proje çalışmalarını rahatça, geniş bir ortamda, tüm araç-gerecin bulunabildiği, fazla zaman kaybetmeden hazırlayabileceği ve sergileyebileceği “proje sınıfı” veya “proje odası” yapılmalıdır.
4. Öncelikle öğretmenlerden başlamak üzere yönetici, öğrenci ve velileri de kapsayacak şekilde verilecek olan hizmet içi eğitimler üniversitelerle işbirliği yapılarak, uzman kişiler tarafından, yapılandırıcılık ve tarih konularında proje tabanlı öğrenme konuları ilişkilendirilerek uygulamalı olarak verilmelidir.
5. Bazı öğretmenlerin sosyal bilgiler dersi tarih konularında yapılacak projelere karşı geçmişten gelen (lisans eğitimi, geleneksel yöntemlerle eğitim görmesi, alışkanlıklarını değiştirmek istememesi gibi) bazı önyargılarının olduğu düşünülürse, bu konu öğretmenler daha bu mesleğe başlamadan önce, lisans eğitiminde ders olarak verilmeli ve buna göre yetiştirilmelidir.
6. Projelerin öğrencilere ek bir masraf getirdiği düşünülürse; okul-veli-öğrenci öğretmen işbirliği sürecini artıracak uygulamalara yer verilerek, tarih projelerinde öğrencilerin maddi olarak da desteklenmeleri sağlanmalıdır.
7. Mevcut programın yoğunluğu göz önünde bulundurularak, tarih konularında projeler yapılabilmesi için ders saati sayısı artırılmalıdır. Ya da bu tür konulara ilgili öğrenciler için proje hazırlamayla ilgili seçmeli bir ders konulmalıdır.

8. Daha önceden yapılan performans ve projeler bir araya getirilerek okulda, ilde, yurt içinde ve yurt dışında etkinlikler, yarışmalar düzenlenmelidir. Bu tür faaliyetler sanal ortamda herkesin görebileceği şekilde sergilenmelidir.
9. Sosyal bilgiler dersi tarih konularında yapılan ve yapılacak projelerin geniş kitlelere ulaşabilmesi için tarih projeleriyle ilgili siteler kurulmalıdır.
10. Proje sürecinde; projenin amacı, proje sürecinde ve sonrasında öğrencilerden ne beklenildiği, çalışmanın hangi ölçütlere göre değerlendirileceği öğrencilere çalışma öncesinde mutlaka ifade edilmelidir.
11. Öğrencilerin yaptıkları projelerin sonunda öğrencilere geri bildirim verilmeli ve kendilerini değerlendirmeleri sağlanmalıdır.
12. Tarih konularında projeler yapılmasının bir amacının da öğrencilerde bazı becerilerin geliştirilmesi ve bu becerilerin değerlendirilmesi olduğuna göre, proje sürecinin bazı aşamalarının sınıf içinde gerçekleştirilmesine imkân sağlanmalı veya bu sürecin takibinin yapılmasına çalışılmalıdır. Bunun yapılmasının temel sebebi ise, projelerin öğrenciler tarafından yapıldığına emin olunmasıdır.

KAYNAKÇA

- Açıkgöz, Ü. K., **Etkili Öğretim ve Öğretme**, Eğitim Dünyası yayınları, İzmir, 2003.
- Açıkgöz, Ü. K., **Aktif Öğrenme**, Eğitim Dünyası Yayınları, İzmir, 2004.
- Açıkgöz, Ü. K., **Aktif Öğrenme**, Biliş Yayınları, İzmir, 2005.
- Akkuş, Z., Tarih Öğretiminde Edebi Ürünler ve Yazılı Materyallerin Kullanımı, **Tarih Öğretim Yöntemleri**, Editörler: Demirel, M. ve Turan, İ., Nobel Yayın Dağıtım, Ankara, 2009.
- Aktekin, Semih, 2010. Tarih Öğretimi Ve Proje Uygulamaları, **Tarih Nasıl Öğretilir? Tarih Öğretmenleri İçin Özel Öğretim Yöntemleri**, Editör: Safran, M., Yeni İnsan Yayınevi, İstanbul, 220–229.
- Akyüz, Ü., ve Şişman, Y., 2010. Projeler Koordinasyon Merkezi Başkanlığında Yürütülen Projelerin Sivil Toplum Kuruluşları İle Birlikte Çalışma Kültürüne Katkısı, **Bilim ve Aklın Aydınlığında Eğitim**, 120, 17.
- Alabaş R. ve S. T. Kamer., Sosyal Bilgiler Öğretim Programının Değerlendirilmesi: Uygulayıcı Görüşlerinin Nitel Analizi, **1. Ulusal İlköğretim Kongresi**, 2007, Ankara, Hacettepe Üniversitesi.
- Ardaç, D., Proje Çalışmalarında Çeşitlilik, **İlköğretim ve Orta Öğretimde Araştırma Teknikleri ve Proje Semineri**, 2003, İstanbul, 25–32.
- Arslan, A., **Oluşturmacı Yaklaşım Dayalı İşbirlikli Öğrenmenin İlköğretim Sosyal Bilgiler Dersindeki Etkileri**, Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Zonguldak Karaelmas Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Zonguldak, 2004.
- Aslan, E., 2006. Neden Tarih Öğretiyoruz?, **Dokuz Eylül Üniversitesi Buca Eğitim Fakültesi Dergisi**, İzmir, 20.
- Ata, B., **Tarih Öğretimine Bilimsel Problem Çözme Yönteminin Uygulanmasına Yönelik Bir Model**, Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Gazi Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Ankara, 1997.
- Ata, B., Tarih Derslerinde Yerel Tarih, Müze ve Ören Yerlerinin Kullanımı, **Tarih Öğretim Yöntemleri**, Editörler: Demirel, M. ve Turan, İ., Nobel Yayın Dağıtım, Ankara, 2009.
- Aytaç, K., **Avrupa Eğitim Tarihi, Antik Çağdan 19. Yüzyılın Sonlarına Kadar**, Marmara Üniversitesi, İlahiyat Fakültesi Yayınları, No: 58, İstanbul, 1976.
- Balkı, A. G., **Proje Temelli Öğrenme Yönteminin Özel Konya Esentepe İlköğretim Okulu Tarafından Uygulanmasına Yönelik Değerlendirme**, Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Selçuk Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Konya, 2003.
- Başbay, A., 2005. Basamaklı Öğretim Programı, **Eğitimde Yeni Yönelimler**, Pegem A Yayıncılık, Ankara, 241–252.

- Başbay, A., **Basamaklı Öğretim Programıyla Desteklenmiş Proje Tabanlı Öğrenmenin Sürece, Öğrenen Ve Öğretmen Görüşlerine Etkisi**, Yayınlanmamış Doktora Tezi, Hacettepe Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Ankara, 2006.
- Başbay, M., **Yenilenmiş Taksonomiye Göre Düzenlenmiş Öğretim Tasarımı Dersinde Projeye Dayalı Öğretimin Öğrenme Ürünlerine Etkisi**, Yayınlanmamış Doktora Tezi, Hacettepe Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Ankara, 2008.
- Bilen, M., **Plandan Uygulamaya Öğretim**, Anı Yayıncılık, Ankara, 2006.
- Bilgü, H., **İlköğretim Sosyal Bilgiler Dersinde Proje Tabanlı Öğrenme Yönteminin Öğrenci Başarısına Etkilerine İlişkin Bir Araştırma**, Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Dicle Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Diyarbakır, 2008.
- Binbaşıoğlu, C., **Genel Öğretim Bilgisi**, Binbaşıoğlu Yayınevi, Ankara, 1988.
- Birgivi, M., **Proje Usulü ile Uygulanmış Ünite Örnekleri**, Millî Eğitim Basımevi, İstanbul, 1953.
- Bozdemir, S., Atatürk, Einstein Ve Eğitim, **21. yy. Fizik/Fen Eğitimi/Öğretimi Nasıl Olmalı**, Eylül, 2005. <http://www.physics2005.org>
- Brooks J. G. ve Brooks M. G., In Search of Understanding: The Case for Constructivist Classrooms, **The Association for The Supervision and Curriculum Development**, ASCD, Virginia, 1993.
- Buck Institute For Education, **Pbl (Project Based Learning) Overview What is Project Based Learning?**. <http://www.bie.org> 13.08.2011.
- Büyükkaragöz, S. S. ve Çivi, C., **Genel Öğretim Metotları**, 9. baskı, Öz Eğitim Yayınları, İstanbul, 1999.
- Büyüköztürk, Ş., E. K. Çakmak, Ö. E., Akgün, Ş. Karadeniz ve F. Demirel., **Bilimsel Araştırma Yöntemleri**, Pegem Akademi, Ankara, 2009.
- Collingwood, R. G., 1996. **Tarih Tasarımı**, Çeviren: Dinçer, K., Ankara, 252–320.
- Copeland, T., **Constructing History: All Our Yesterdays in Teaching The Primary Curriculum For Constructive Learning**, Edit: M. Littleddyke and L. Huxford, David Fulton, London, 1998.
- Coşkun, M., **Coğrafya Öğretiminde Proje Tabanlı Öğrenme Yaklaşımı**, Yayınlanmamış Doktora Tezi, Gazi Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara, 2004.
- Coşkun, M., 2004. Coğrafya Öğretiminde Proje Yaklaşımı, **Gazi Üniversitesi Kırşehir Eğitim Fakültesi Dergisi**, 5 (2), 99–107.

- Çiftçi, S., **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, 2006.
- Demirci, C., **Eleştirel Düşünme**, 2002.
<<http://www.epo.hacettepe.edu.tr/eleman/yayinlar/elestirel-dusunme.doc> 10.06.2011.
- Demircioğlu, İ. H., **Tarih Öğretiminde Öğrenci Merkezli Yaklaşımlar**, Anı Yayıncılık, Ankara, 2007.
- Demircioğlu, İ. H., Tarih Öğretimi Ve Öğrenme Teorileri, **Tarih Öğretim Yöntemleri**, Editörler: Demirel, M. ve Turan, İ., Nobel Yayın Dağıtım, Ankara, 2009.
- Demirel, M., Tarih Biliminin Gelişimi, **Tarih Öğretim Yöntemleri**, Editörler: Demirel, M. ve Turan, İ., Nobel Yayın Dağıtım, Ankara, 2009.
- Demirel, M. ve Turan İ., Karşılaştırmalı Lise Tarih Programları, **Tarih Öğretim Yöntemleri**, Editörler: Demirel, M. ve Turan, İ., Nobel Yayın Dağıtım, Ankara, 2009.
- Demirel, Ö., B., A., Uyangör, N., ve Bıyıklı, C., Proje Tabanlı Öğrenme Modelinin Öğrenme Sürecine ve Öğrenci Tutumlarına Etkisi, **X. Ulusal Eğitim Bilimleri Kongresi**, Haziran 2001, Bolu, Abant İzzet Baysal Üniversitesi, Cilt: II, 878–889.
- Demirel ve diğ., **Eğitimde Yeni Yönelimler**, PegemA Yayıncılık, Ankara, 2005.
- Demirel, Ö., 2006. **Öğretimde Planlama ve Değerlendirme Öğretme Sanatı**, Geliştirilmiş 10. Baskı, PegemA Yayıncılık, Ankara, 32–44, 135–153.
- Demirel, Ö., **Kuramdan Uygulamaya Eğitimde Program Geliştirme**, Pegem Akademi, Ankara, 2008.
- Demirhan, C., **Program Geliştirmede Proje Tabanlı Öğrenme Yaklaşımı**, Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Hacettepe Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Ankara, 2002.
- Deveci, H., **Sosyal Bilgiler Dersinde Probleme Dayalı Öğrenmenin Öğrencilerin Derse İlişkin Tutumlarına, Akademik Başarılarına ve Hatırlama Düzeylerine Etkisi**, Anadolu Üniversitesi Eğitim Fakültesi Yayınları, Eskişehir, 2003.
- Deveci, H. ve Çengelci, T., Sosyal Bilgiler Öğretiminde Kavram Haritalarının Kullanılmasının Öğrenci Başarısına Etkisi, **II. Sosyal Bilimler Kongresi**, Mayıs 2005, Van.
- Diffily, D., “Project Based Learning: Meeting Social Studies and Needs Of Gifted Learned”, **Gifted Children Today Magazine**, Vol. 25, Summer 2002.
- Dilek, D., **Tarih Derslerinde Öğrenme Ve Düşünce Gelişimi**, Nobel Yayın Dağıtım, Ankara, 2007.

- Dilek, D. ve Dilek, G., **Tarihsel Becerilerin Öğretimi**, Editörler: Demirel, M. ve Turan, İ., Nobel Yayın Dağıtım, Ankara, 2009.
- Doğanay, A., Sosyal Bilgiler Öğretimi, **Hayat Bilgisi ve Sosyal Bilgiler Öğretimi**, Editörler: Öztürk, C., Dilek, D., PegemA Yayıncılık, Ankara, 2002.
- Doğanay, A. ve Tok, Ş., Öğretimde Çağdaş Yaklaşımlar, **Öğretim İlke ve Yöntemleri**, Editör: Doğanay, A., PegemA Yayıncılık, Ankara, 2007.
- earged.meb.gov.tr/mlo/ome.html 22.05.2010.
- Eraslan, Y., 2010. Eğitim Projeleri ve Eğitim Kurumlarında Proje Tabanlı Yaklaşım, **Bilim ve Aklın Aydınlığında Eğitim**, 120, 10.
- Erdem, E., **Program Geliştirmede Yapılandırmacı Yaklaşımı**, Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Hacettepe Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Ankara, 2001.
- Erdem, E., Proje Tabanlı Öğrenme, **Eğitimde Yeni Yönelimler**, Birinci Baskı, Editör: Demirel, Ö., Pegem A Yayıncılık, Ankara, 2005.
- Erdem, M., 2002. Proje Tabanlı Öğrenme, **Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi**, Ankara, 22, 172–179.
- Erdem, M., 2003. Öğretim Yöntemleri Üzerine Düşünmek, **TBD Dergisi**, Ankara, 123. http://dergi.tbd.org.tr/yazarlar/11082003/mukaddes_erdem.htm 17.08. 2011.
- Erdem, M. ve Akkoyunlu B., 2002. İlköğretim Sosyal Bilgiler Dersi Kapsamında 5. Sınıf Öğrencileriyle Yürütülen Ekip Proje Tabanlı Öğrenme Üzerine Bir Çalışma. **İlköğretim-Online**, 1 (1), 2–11. <http://ilkogretim-online.org.tr>
- Erden, M., **Sosyal Bilgiler Öğretimi**, Alkım Yayınevi, Ankara, 1996.
- Erdoğan, N. F., **İlköğretim Sosyal Bilgiler Öğretiminde Proje Tabanlı Öğrenmenin Ders Başarısı Ve Sınıf Atmosferine Etkisi**, Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Dokuz Eylül Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, İzmir, 2009.
- Fırat, Ş., **İlköğretim 4. Sınıf Öğrencilerinin Sosyal Bilgiler Dersine Yönelik Akademik Başarıları Üzerinde Proje Tabanlı Öğrenme Yaklaşımının Etkisi**, Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, İnönü Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Malatya, 2008.
- Fidan, N., **Okulda Öğrenme ve Öğretme**, Alkım Yayınları, Ankara, 1986.
- Fleming, D.S., **A Teacher's Guide To Project-Based Learning**, WV: AEL, Inc. Charleston, ERIC Document Reproduction Service No, Ed: 469734, 2000.
- Gardner, H., **Çoklu Zekâ: Görüşmeler ve Makaleler**, Çeviren: Tüzel, M., İstanbul, 1999.
- Gardner, H., **Zihin Çerçevesi: Çoklu Zekâ Kuramı**, Çeviren: Kılıç, E., Melisa Matbaacılık, İstanbul, 2004.

- Garvey, B. ve Krug, M., **Modelsof History Teaching In The Secondary School**, Oxford University Pres, Oxford, 1977.
- Gazel, A. A., Tarih Öğretiminde Sözlü Tarih Kullanımı, **Tarih Öğretim Yöntemleri**, Editörler: Demirel, M. ve Turan İ., Nobel Yayın Dağıtım, Ankara, 2009.
- Gündüz, S., **Matematik Projeleri ve Sınıf Etkinlikleri**, Toroslu Kitaplığı, İstanbul, 2004.
- Gülseçen, S. ve Gülseçen, H., 2002. **Bütün Çabalar "Aktif Öğrenme Ortamları" Yaratmak İçin Olmalı(Mı?): Bir Örnek Çalışma**, http://dergi.tbd.org.tr/yazarlar/11022002/sevinc_gulsecen.htm 11.07.2011.
- Gültekin, M., 2004. Öğrenme ve Öğretme Sürecinde Yeni Yaklaşımlar, **Anadolu Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi**, 14 (1), 25–51.
- Gültekin, M., 2005. İlköğretim Beşinci Sınıf Sosyal Bilgiler Dersinde Proje Tabanlı Öğrenmenin Öğrenme Ürünlerine Etkisi, **Kuram ve Uygulamada Eğitim Bilimleri Dergisi**, 5 (2), 519–556.
- Gürdal, A., Proje Tabanlı Fen Öğretimi, **Fen ve Fizik Öğretiminde Yeni Yaklaşımlar Seminer ve Çalıştayı**, Haziran 2005, Edirne, Trakya Üniversitesi.
- Güven, B., 2003. Bilişsel Stil Boyutlarına Uygun Olarak Hazırlanan Öğretim Etkinliklerinin Akademik Başarı ve Tutumlar Üzerindeki Etkisi, **Eğitim Araştırmaları**, 13.
- Güven, B., İleri, ve Tuncer, B., K., Öğretmen Adaylarının Ekiple Proje Tabanlı Öğrenme Üzerine Gerçekleştirdikleri Çalışma Örnekleri, **XIV. Ulusal Eğitim Bilimleri Kongresi**, 2005, Kongre Kitabı, Cilt I, 566–572.
- Hesapçioğlu, M., **Öğretim İlke ve Yöntemleri**, İkinci Baskı, Beta Basım Yayım Dağıtım, İstanbul, 1992.
- Işık, H., **Yerel Tarih Konularının Sosyal Bilgiler (6. sınıf) Programı Tarih Üniteleri İle İlişkilendirilmesine Yönelik Bir Uygulama: Pasinler Örneği**, Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Gazi Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara, 2002.
- Işık, H., **Tarih Öğretiminde Doküman Kullanımının Öğrencilerin Tarihsel Düşünme Becerilerine Ve Başarılarına Etkisi**, Yayınlanmamış Doktora Tezi, Gazi Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara, 2008.
- Kaptan, F., **Fen Bilgisi Öğretimi**, MEB Yayınevi, İstanbul, 1999.
- Karakuş, M., **İlköğretim Dördüncü Sınıf Sosyal Bilgiler Dersinde Proje Yaklaşımlı Öğretimin Öğrencilerin Sorun Çözme Becerilerine Tutumlarına Akademik Başarılarına ve Kalıcılığa Etkisi**, Yayınlanmamış Doktora Tezi, Çukurova Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Adana, 2004.
- Katz, L. G., **The Project Approach**, Urbana, IL: University of Illinois, 1994.

- Katz, L. G. and Chard, S. C., **Engaging Children's Minds: The Project Approach**, Norwood, NJ: Ablex, 1989.
- Katz, L. G. and Chard, S. C., **Engaging Children's Minds: The Project Approach**, Second Edition, Stamford, Connecticut: Ablex Publishing Corporation, 2000.
- Kaya, C., **Öğretmenlere Öneriler**, Zambak Yayınları, İstanbul, 2003.
- Kaya, R., Tarih Öğretiminin Amaçları, **Tarih Öğretim Yöntemleri**, Editörler: Demirel, M. ve Turan, İ., Nobel Yayın Dağıtım, Ankara, 2009.
- Kaya, R., Tarih Öğretiminde Yazılı Kaynakların Kullanımı, **Tarih Öğretim Yöntemleri**, Editörler: Demirel, M. ve Turan, İ., Nobel Yayın Dağıtım, Ankara, 2009.
- Kayıran, T., **Çoklu Zekâ Kuramı Destekli Proje Tabanlı Öğrenme Yönteminin Sosyal Bilgiler Dersinde Akademik Başarı, Tutum Ve Kalıcılığa Etkisi**, Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Çukurova Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Adana, 2009.
- Kınık, A., **Fen Bilgisi Dersinde Proje Çalışmalarının Öğrencilerin Bilim Anlayışına ve Bilimsel Süreç Algılarına Etkisi**, Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Marmara Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, İstanbul, 2004.
- Koç, İ., **Çoklu Zekâ Kuramına Dayalı Olarak Gerçekleştirilen Proje Tabanlı Öğrenmenin Öğrencilerin 7. Sınıf Sosyal Bilgiler Dersindeki Tutum Ve Erişimlerine Etkisi**, Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Selçuk Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Konya, 2008.
- Koçoğlu, Ç., **Öğrencilerin Hiperortam Tasarımcısı Olarak Katıldığı Öğrenme Çevresinin Yaratıcı Düşünmeye Etkisi**, Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Çukurova Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Adana, 2003.
- Korkmaz, H., **Fen Eğitiminde Proje Tabanlı Öğrenmenin Yaratıcı Düşünme, Problem Çözme ve Akademik Risk Alma Düzeylerine Etkisi**, Yayınlanmamış Doktora Tezi, Hacettepe Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Ankara, 2002.
- Korkmaz, H. ve Kaptan, F., 2001. Fen Eğitiminde Proje Tabanlı Öğrenme Yaklaşımı, **Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi**, 20, 193–200.
- Korkmaz, H. ve Kaptan, F., 2002. Fen Eğitiminde Proje Tabanlı Öğrenme Yaklaşımının İlköğretim Öğrencilerinin Akademik Başarı, Akademik Benlik Kavramı ve Çalışma Sürelerine Etkisi, **Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi**, 22, 91–97.
- Köstüklü, N., **Sosyal Bilgiler ve Tarih Öğretimi**, Kuzucular Ofset, Konya, 1998.
- Kurak, D., **İlköğretim 4. Ve 5. Sınıf Öğrencilerinin Yaptığı Proje Çalışmalarının Öğretmen Ve Öğrenci Görüşlerine Göre Değerlendirilmesi**, Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Çukurova Üniversitesi, Adana, 2009.
- Lucio, W., **Readings In American Education**, Chicago, Atlanta, Dallas, Polo Aito, Foit Lown, N. J. Scott, Foresman and Company, 1963.

- Memişoğlu, H., **Sosyal Bilgiler Dersi Öğretiminde Proje Tabanlı Öğrenme Yaklaşımı**, Yayınlanmamış Doktora Tezi, Gazi Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara, 2008.
- Milli Eğitim Bakanlığı, 2002. **İlköğretim Okulu Sosyal Bilgiler Dersi (4–7. Sınıflar) Taslak Öğretim Programı**, Ankara.
- Milli Eğitim Bakanlığı, 2004. **İlköğretim Sosyal Bilgiler Dersi Öğretim (4–5. Sınıflar) Programı**, MEB Yayınevi, Ankara.
- Milli Eğitim Bakanlığı, 2005. **İlköğretim 1–5. Sınıf Programları Tanıtım El Kitabı**, Devlet Kitapları Müdürlüğü Basım Evi, Ankara.
- Milli Eğitim Bakanlığı, 2005. **İlköğretim Matematik Dersi 6–8. Sınıflar Öğretim Programı Kitabı**, Devlet Kitapları Müdürlüğü, Ankara.
- Milli Eğitim Bakanlığı, 2005. **İlköğretim Sosyal Bilgiler Programı ve Klavuzu**, Devlet Kitapları Müdürlüğü Basımevi, Ankara.
- Milli Eğitim Bakanlığı, 2005. **İlköğretim Sosyal Bilgiler 6–7. Sınıflar Öğretim Programı ve Klavuzu**, Devlet Kitapları Müdürlüğü, Ankara.
- Milli Eğitim Bakanlığı, 2007. **İlköğretim Sosyal Bilgiler Programı ve Klavuzu**, Devlet Kitapları Müdürlüğü Basımevi, Ankara.
- Milli Eğitim Bakanlığı, 2010. **İlköğretim Sosyal Bilgiler 7. Sınıflar Öğretmen Klavuz Kitabı**, Devlet Kitapları Müdürlüğü, Ankara.
- Moursund, D. G., **Project-Based Learning In An Information Technology Environment**, Eugene, OR: ISTE, Select Chapters Available On The Web, 1999.
- National Council For The Social Studies, **Expectations of Excellence: Curriculum Standards Or Social Studies**, Washington DC, 1994.
- Ocak, G. ve Yurtseven, R., 2009. Beşinci Sınıf Sosyal Bilgiler Ders Kitaplarının Yapılandırmacı Öğrenme Yaklaşımına Göre Değerlendirilmesi, **Balıkesir Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi**, 12 (22), 94–109.
- Özbaran, S., 1998. Tarih Ders Kitapları; Niçin, Kimler Tarafından, Nasıl?, **Toplumsal Tarih**, İstanbul, 56.
- Özden, Y., **Öğrenme ve Öğretme**, Dördüncü Baskı, PegemA Yayıncılık, Ankara, 2000.
- Özden, Y., **Eğitimde Dönüşüm, Eğitimde Yeni Değerler**, Dördüncü Baskı, PegemA Yayıncılık, Ankara, 2002.
- Özkal, N., İşbirlikli Öğrenmenin Sosyal Bilgiler Dersine İlişkin Kavramı ve Tutumlar Üzerindeki Etkileri, **10. Ulusal Eğitim Bilimleri Kongresi**, Haziran 2001, Bolu, Abant İzzet Baysal Üniversitesi, Bildiriler, Cilt: I.

- Öztürk, C. ve Otluoğlu, R., **Sosyal Bilgiler Öğretiminde Edebi Ürünler ve Yazılı Materyaller**, PegemA Yayıncılık, Ankara, 2002.
- Öztürk, C. ve Dilek D., **Hayat Bilgisi ve Sosyal Bilgiler Öğretimi**, PegemA Yayıncılık, Ankara, 2004.
- Öztürk, C., Sosyal Bilgiler: Toplumsal Yaşama Disiplinler Arası Bir Bakış, **Hayat Bilgisi ve Sosyal Bilgiler Öğretimi**, Editör: Öztürk, C., PegemA Yayıncılık, Ankara, 2006.
- Paykoç, F., **Tarih Öğretimi**, Editör: Özer, B., Anadolu Üniversitesi, Eskişehir, 1991.
- Saban, A., **Çoklu Zekâ Teorisi ve Eğitimi**, Nobel Yayıncılık, Ankara, 2004.
- Safran, M., Türkiye’de Tarih Öğretimi ve Meseleleri, **Tarih Öğretim Yöntemleri**, Editörler: Demirel, M. ve Turan, İ., Nobel Yayın Dağıtım, Ankara, 2009.
- Saracaloğlu, A. S., Özyılmaz A. G. ve Yeşildere, S., 2006. İlköğretimde Proje Tabanlı Öğrenmenin Yeri, **Türk Eğitim Bilimleri Dergisi**, 3, 241–260.
- Senemoğlu, N., **Gelişim Öğrenme ve Öğretim, Kuramdan Uygulamaya**, Ertem Matbaacılık, Ankara, 1997.
- Senemoğlu, N., **Gelişim Öğrenme ve Öğretim**, Pegem Akademi Yayıncılık, Ankara, 2009.
- Sönmez, V., **Program Geliştirmede Öğretmen El Kitabı**, Dokuzuncu Baskı, Anı Yayıncılık, Ankara, 2001.
- Sönmez, V., **Hayat ve Sosyal Bilgiler Öğretimi**, Anı Yayıncılık, Ankara, 2005.
- Stragling, R., **20. Yüzyıl Avrupa Tarihi Nasıl Öğretilmeli**, Çeviren: ÜNAL, A., Türkiye Ekonomik ve Toplumsal Tarih Vakfı, İstanbul, 2003.
- Şahin, M. ve Öztürk, Ş., **Fen ve Teknoloji Dersinde Proje Tabanlı Öğrenme (PTÖ) Yönteminin Yeri Ve Önemi**, International Journal of Educational Researchers (IJER), ISSN: 1, Articles, 2009. <http://ijer.eab.org.tr/index/1/1/>
- Şahinel, M., Yapılandırmacılık, **Eğitimde Yeni Yönelimler**, Editör: Demirel, Ö., PegemA Yayıncılık, Ankara, 2005.
- Şaşan, H. H., 2002. Yapılandırmacı Öğrenme, **Yaşadıkça Eğitim**, 74–75, 49–52.
- Tavalin, F., **Project-Based Learning In Social Studies**, 2010.
- Thompson, P., **Geçmişin Sesi**, Çeviren: Layikel, Ş., İstanbul, 1999.
- Titiz, M. T., **Ezbersiz Eğitim Yol Haritası**, Beyaz Yayınları, Ankara, 1999.
- Toptaş, V. ve Yalçın, M., 2010. Hizmet İçi Eğitime Genel Bir Bakış, **Bilim ve Aklın Aydınlığında Eğitim**, 120, 27.

Türk Tarih Kurumu. ttk.org.tr 10.08.2010.

Türkiye İktisat Kongresi, 2004. **Çalışma Raporları IV.** Devlet Planlama Teşkilatı. Ankara. 12.08.2010.

Ülgen, G. ve Üstündağ, T., Zekâ ve Yaratıcı Eğitim Sürecinde Öğrenme Ortamı, **Eğitimde Zekâ ve Yaratıcılık**, MEB Basımevi, Ankara, 2002.

Vaiz, O., **Proje Tabanlı Öğrenmede Portfolyoların (Öğrenci Gelişim Dosyalarının) Kullanım ve Öğrenme Sürecine Yansımaları**, Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Hacettepe Üniversitesi, Ankara, 2003.

Vella, Y., 2001. Yaratıcı Tarih Öğretimi, Çeviren: Ata, B., **Milli Eğitim Dergisi**, Ankara, 150, 3.

Vural, Ö., 2003. **Öğrenci Merkezli Eğitim ve Çoklu Zekâ**, Hayat Yayınları, İstanbul, 178–180.

Vural, B., **Eğitim-Öğretimde Planlama, Ölçme Ve Stratejiler**, İkinci Basım, Hayat Yayıncılık, İstanbul, 2004.

Yanpar, Ş. T., İlköğretim Sosyal Bilgiler Dersinde Oluşturmacı Yaklaşımın Otantik Değerlendirme Süreçlerini Kullanarak Öğrenciler Üzerindeki Etkisinin Belirlenmesi, **10. Ulusal Eğitim Bilimleri Kongresi**, Haziran 2001, Bolu, Abant İzzet Baysal Üniversitesi, Bildiriler, Cilt: II.

Yaşar, Ş., Sosyal Bilgiler Programı Ve Öğretimi, Eğitimde Yansımalar, **VIII. Yeni İlköğretim Programlarını Değerlendirme Sempozyumu**, Sim Matbaası, Ankara, 2005.

Yel, S., İlköğretim Sosyal Bilgiler 4-5 Programının Değerlendirilmesi, **Ulusal Sınıf Öğretmenliği Kongresi**, 2006, Ankara, Gazi Üniversitesi, Kök Yayıncılık, 436-441.

Yetkin, D. ve Daşcan, Ö., **İlköğretim Programı 1–5. Sınıflar**, Anı Yayıncılık, Ankara, 2006.

Yıldırım, A. ve Şimşek, H., **Sosyal Bilimlerde Nitel Araştırma Yöntemleri**, Seçkin Yayınevi, Ankara, 1999.

Yıldırım, S., **İlköğretim 4. Sınıf Sosyal Bilgiler Dersinde Proje Tabanlı Öğrenme Modelinin Araştırma Becerilerinin Gerçekleşme Düzeyine Etkisi**, Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Marmara Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, İstanbul, 2007.

Yıldız, N. N., Proje Tabanlı Öğrenme Modeli, **Eğitimde İyi Örnekler Konferansı**, 2004, İstanbul, Sabancı Üniversitesi.

Yıldız, N. N., **Proje tabanlı öğrenme modeli uygulamaları**, 2005.

<http://www.erg.sabanciuniv.edu/iok2004/bildiriler/nadir%namil%yildiz.doc>
27.05.2011.

Yılmaz, O., **İlköğretim 7. Sınıf Sosyal Bilgiler Dersinde “Proje Tabanlı Öğrenme”nin Öğrencilerin Akademik Başarıları, Yaratıcılıkları Ve Tutumlarına Etkisi**, Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Zonguldak Karaelmas Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Zonguldak, 2006.

Yılmaz, S., 2010. Projelerde İzleme Ve Değerlendirmenin Rolü, **Bilim ve Aklın Aydınlığında Eğitim**, 120, 39.

Yurtluk, M., **Proje Tabanlı Öğrenme Yaklaşımının Matematik Dersi Öğrenme Süreci Ve Öğrenci Tutumlarına Etkisi**, Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Hacettepe Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Ankara, 2003.

EKLER

EK-1: İzin Belgesi

T.C
AKSARAY VALİLİĞİ
İl Millî Eğitim Müdürlüğü

05 Ocak 2011

Sayı : B.08.4.MEM.4.68.00.06-666/1604 0256
Konu : Tez Önerisi

AKSARAY ÜNİVERSİTESİ REKTÖRLÜĞÜNE
(Personel Daire Başkanlığı)

- İlgi : a) 28/02/2007 tarih ve B.08.0.EGD.0.33.05.311.311/1084 sayılı Makam onayı ile yürürlüğe giren "Millî Eğitim Bakanlığına Bağlı Okul Ve Kurumlarda Yapılacak Araştırma Ve Araştırma Desteğine Yönelik İzin Ve Uygulama Yönergesi"
b) Aksaray Üniversitesi Rektörlüğü Öğrenci İşleri Daire Başkanlığı'nun 13/12/2010 tarih ve B.30.2. ASÜ.0.72.00.00/865-4008 sayılı yazısı. → 03.12.10

İlgi (b) yazı ile Üniversiteniz Sosyal Bilimler İlköğretim Anabilim Dalı Sosyal Bilgiler Eğitimi Bilim Dalı Öğrencisi Ayşe ERDOĞAN'ın "Sosyal Bilgiler Dersinde Tarih Konularının Öğretiminde Proje Tabanlı Öğrenme Yaklaşımı" konulu tez ile ilgili olan anket çalışmasını, ilimizdeki Merkez Cumhuriyet, Zafer, Kılıçaslan, Emlak Kredi, Fatih Sultan Mehmet, Hacı Cevriye Ünsal, 23 Nisan, 125.Yıl, Mehmetçik ve Akhisar Necip Münire Önemli İlköğretim Okulunda uygulanması istenilmektedir.

Yapılması istenilen araştırma çalışmalarına ilişkin formlar ilgi (a) yönerge hükümleri doğrultusunda Müdürlüğünüz Araştırma Değerlendirme Komisyonu tarafından incelenmiş olup, söz konusu araştırmanın yapılmasına ilişkin Valilik Makamının 30/12/2010 tarih ve B.08.4.MEM.4. 68.00.03.666/1558-26678 sayılı oluru ekte gönderilmiştir.

Bilgilerinizi ve araştırma sonunda ilgi (a) yönergenin 5. maddesinin (o) bendi gereği EK-1 formu ve araştırmanın iki örneğinin CD'ye kayıtlı olarak gönderilmesini rica ederim.

- EKLER :
EK-1. Olur (1 Adet)
EK-2. Form (1 Adet)

AKSARAY ÜNİVERSİTESİ				
TARİHİ	13.01.11			
SAYI	266			
YERİ	REK.	DAİRE BAŞKANLIĞI	ÖĞRENCİ İŞLERİ DAİRESİ BAŞKANLIĞI	ÖĞRETİM ÜYELERİ
ÖZEL REK.				
FER. D.	✓			
ÖZEL İL. D.				
İ. M. D.				
İ. M. D. D.				
ÖZEL İL. D. D.				
İ. M. D. D.				
ÖZEL İL. D. D.				
İ. M. D. D.				
ÖZEL İL. D. D.				
İ. M. D. D.				
ÖZEL İL. D. D.				
İ. M. D. D.				
ÖZEL İL. D. D.				
İ. M. D. D.				
ÖZEL İL. D. D.				
İ. M. D. D.				
ÖZEL İL. D. D.				
İ. M. D. D.				
ÖZEL İL. D. D.				

Emrah Serdar KARAHALILOĞLU
Vali a.
Vali Yardımcısı

Aksaray Üniversitesi Rektörlüğü
Öğrenci İşleri Daire Başkanlığı
Tarih : 13.01.2011



İl Millî Eğitim Müdürlüğü Sofular Mahallesi
Hızır Caddesi No:1 68100 AKSARAY
Tel : 0 382 213 68 40, 212 00 12, 212 64 94
CSM: 0 505 925 25 99
Faks : 0 382 213 68 14
aksaraymem@meb.gov.tr | http://aksaray.meb.gov.tr



T.C
AKSARAY VALİLİĞİ
İl Millî Eğitim Müdürlüğü

Sayı :B.08.4.MEM.4.68.00.06-050.99-1558 - 20078
Konu :Tez Önerisi

30 Aralık 2010


VALİLİK MAKAMINA

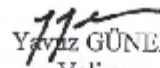
- İlgi : a) 28/02/2007 tarih ve B.08.0.EGD.0.33.05.311.311/1084 sayılı Makam Onayı ile yürürlüğe giren "Millî Eğitim Bakanlığına Bağlı Okul ve Kurumlarda Yapılacak Araştırma ve Araştırma Desteğine Yönelik İzin ve Uygulama Yönergesi"
b) Aksaray Üniversitesi Rektörlüğü Öğrenci İşleri Daire Başkanlığının 13/12/2010 tarih ve 4008 sayılı yazısı.
c) Valilik Makamının 02/01/2009 tarih ve 037 sayılı oluru.
d) Millî Eğitim Müdürlüğü Araştırma ve Değerlendirme Komisyonunun 22/12/2010 tarihli Araştırma Değerlendirme Formu (Form:2)

Aksaray Üniversitesi Rektörlüğü Öğrenci İşleri Dairesi Başkanlığının ilgi (b) yazısı ile, Aksaray Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü İlköğretim Anabilim Dalı Sosyal Bilimler Eğitimi Bilim Dalı Öğrencisi Ayşe ERDOĞAN'ın Yrd.Doç.Dr.İlhan IŞIK danışmanlığında "Sosyal Bilgiler Dersinde Tarih Konularının Öğretiminde Proje Tabanlı Öğrenme Yaklaşımı" konulu tez ile ilgili anket çalışmasını, İlimiz Merkez Cumhuriyet, Zafer, Kılıçaslan, Emek Kredi, Fatih Sultan Mehmet, Hacı Cevriye Ünsal, 23 Nisan, 125.Yıl, Mehmetçik ve Akhisar Necip Münire Önemli İlköğretim Okullarında yapması istenilmektedir.

Yapılması istenilen tez ile ilgili anket formları, ilgi (a) yönerge hükümleri doğrultusunda ilgi (c) ile oluşturulan komisyon tarafından düzenlenen ilgi (d) Araştırma Değerlendirme Formunda "Millî Eğitim Bakanlığına Bağlı Okul ve Kurumlarda Yapılacak Araştırma ve Araştırma Desteğine Yönelik İzin ve Uygulama Yönergesi" ne göre müracaat incelenmiş olup, tez ile ilgili anket çalışmasının yukarıda adı geçen İlköğretim Okullarında uygulaması, Müdürlüğümüzce uygun görülmektedir.

Makamlarınızca da uygun görüldüğü takdirde, olurlarınızı arz ederim.


İbrahim YILMAZ
İl Millî Eğitim Müdürü

OLUR
29/12/2010

Yusuf GÜNER
Vali a.
Vali Yardımcısı V.



İl Millî Eğitim Müdürlüğü Soluklar Mahallesi
Hasas Caddesi No:1 68100 AKSARAY
Tel : 0 382 213 58 40, 212 00 12, 212 64 54
CSM: 0 505 925 25 69
Faks : 0 382 213 68 14
aksaraymem@meb.gov.tr | http://aksaray.meb.gov.tr



Ek-2: Öğretmen Görüşme Formu

Değerli Meslektaşım; Aşağıdaki sorulara vereceğiniz cevaplar sadece, “**Sosyal Bilgiler Derslerinde Tarih Konularının Öğretiminde Proje Tabanlı Öğrenme Yaklaşımı**” adlı yüksek lisans tezinde öğretmen görüşleri olarak değerlendirilecektir. Sonuçlar çalışmaya genelleneceğinden isim belirtmeye gerek yoktur. Araştırmadan doğru, güvenilir bilgiler elde edilmesi için, vereceğiniz samimi cevaplar için şimdiden teşekkürler.

1)Cinsiyet:

2)Yaş:

3)Mezun olduğunuz alan: Sosyal Bilgiler Öğretmenliği() Tarih() Coğrafya() Diğer()

4)Meslekteki Kaçınıcı Yılıınız?

5)Haftalık Ders Saatiniz:

6)Sınıflarınızdaki ortalama öğrenci sayısı:

7)En son aldığınız diploma derecesi: Lisans() Yüksek Lisans() Doktora()

8)İngilizce Dil Seviyesi: İyi() Orta() Başlangıç() Hiç Bilmiyor ()

9)Yeni Sosyal Bilgiler Dersi Öğretim Programı ile ilgili MEB tarafından verilen bir meslek içi eğitim programına katıldınız mı? Evet () Hayır ()

1.Yeni 4–7. Sosyal Bilgiler Öğretim Programında tarih konularının öğretiminde; yapılandırmacı yaklaşım ve proje tabanlı öğrenme yaklaşımının kullanımıyla ilgili genel görüşleriniz nelerdir?

2.Siz, Sosyal Bilgiler dersleri tarih konularını öğretilirken proje tabanlı öğrenme yaklaşımını kullanıyor musunuz? Bu konuda yeterli ön bilgi ve becerilere sahip olduğunuzu düşünüyor musunuz? Neden?

3. Sosyal Bilgiler dersi tarih konularında yapılacak projeler ve süreç; öğrencilerin öğrenme düzeyleri, derslerdeki başarıları ve davranışlarının değerlendirilmesinde ne kadar önemlidir?

4. Sosyal Bilgiler derslerinde tarih konularını öğretilirken gerçekleştirilen herhangi bir proje tabanlı öğrenme uygulaması sürecinde sınıftaki etkileşimi nasıl değerlendiriyorsunuz?

5. Sosyal Bilgiler derslerinde tarih konularını öğretilirken gerçekleştirilen herhangi bir proje tabanlı öğrenme uygulaması ile öğrencilerde hangi becerilerin geliştiğini gözlemlediniz?

6.Öğretim programı ve ders kitaplarında yer alan Sosyal Bilgiler dersleri tarih konularındaki projeleri yeterli ve uygulanabilir buluyor musunuz? Siz olsaydınız farklı hangi projelerin yapılmasını tavsiye ederdingiz?

7. Sosyal Bilgiler derslerinde tarih konularını öğretilirken gerçekleştirilen herhangi bir projenin hazırlanma, uygulama ve değerlendirilme sürecinde ne gibi olumsuzluklarla karşılaştınız?

8. Sosyal Bilgiler dersleri tarih konuları öğretilirken yapılacak proje çalışmalarının olumlu yönleri nelerdir?

9. Sosyal Bilgiler dersleri tarih konuları öğretilirken yapılacak proje çalışmaları sürecinde okul-öğrenci-velilere düşen sorumluluklar ve ekonomik imkânlarla ilgili neler düşünüyorsunuz?

10. Sosyal Bilgiler derslerinde tarih konularını öğretilirken proje tabanlı öğrenme yaklaşımının uygulanabilirliğine ilişkin görüşleriniz nelerdir? Size göre uygulanmalı mıdır? Nedenleriyle açıklayınız?

11. Sosyal Bilgiler dersleri tarih konuları öğretilirken yapılacak proje çalışmalarısıyla ilgili öğretmen, öğrenci ve velilere hizmete içi eğitim verilmesi gerekli midir?

12. Sosyal Bilgiler dersleri tarih konuları öğretilirken yapılacak projelerin sayısı ve uygulanabilirliği açısından 4. ve 5. sınıftan itibaren Proje Tabanlı Öğrenme ile ilgili seçmeli ders konulması uygun olur mu? Neden?

13.Sosyal Bilgiler dersleri tarih konuları öğretilirken yapılacak proje çalışmalarının yeterince değerlendirilmesi, diğer proje dersleri kadar yaygınlaşması ve amacına ulaşması için neler yapılabilir?

Ek-3: Öğrenci Anket Formu

Sevgili Öğrenciler; Bu araştırmanın amacı, ilköğretim **Sosyal Bilgiler Derslerinde Tarih Konularının Öğretiminde Proje Tabanlı Öğrenme Yaklaşımına** ilişkin görüşlerinizi almaktır. Araştırmanın amacına ulaşması, ankete vereceğiniz samimi cevaplara bağlıdır. Lütfen tüm cümleleri dikkatli okuyarak kendinize uygun sadece bir seçeneği “X” işareti koyarak işaretleyiniz. Anketler birlikte değerlendirileceğinden isim yazmaya gerek yoktur. Katkılarınız ve göstereceğiniz özen için teşekkür ederim.

1)Sınıfı: 2)Cinsiyet: Kız() Erkek() 3)Sınıfınızdaki Öğrenci Sayısı:

4)Babanızın Eğitim Durumu: İlkokul() Ortaokul() Lise() Üniversite()

5)Annenizin Eğitim Durumu: İlkokul() Ortaokul() Lise() Üniversite()

6)Ailenizin Toplam Geliri:500 TL'den az() 500-1000 TL() 1000-1500 TL() 1500-2000TL() 2000 TL'den fazla()

MADDELER	Tamamen katılıyorum	Katılıyorum	Kararsızım	Katılmıyorum	Kesinlikle katılmıyorum
1. Tarih konularını çalışmak ve öğrenmek zevkli olduğundan Sosyal Bilgiler dersini severim.					
2. Tarih konuları sıkıcı ve monoton işlendiğinden Sosyal Bilgiler dersini sevmem.					
3. Tarih konularını günlük hayatta kullanmadığımdan, Sosyal Bilgiler yerine başka bir ders almayı isterim.					
4. Sosyal Bilgiler dersinde tarih konularıyla ilgili etkinlikleri sıkılmadan, zevkle yaparım.					
5. Daha önce Sosyal Bilgiler dersinde tarih konularında hiç proje çalışması yapmadım.					
6. Tarih konularını öğrenirken daha çok proje çalışması yapmak gerekir.					
7. Tarih konularında projeler yapmayı gereksiz bulduğumdan tümüyle kaldırılmalıdır.					
8. Tarih konuları öğrenirken projeler yapmanın olumlu yönleri vardır.					
9. Tarih konularında proje çalışması yapmak zor ve yorucudur.					
10. Tarih konularını öğrenirken projeler yapmak çeşitli beceriler kazandırır.					
11. Tarih konularında projeler yaparken çok fazla olumsuzluklarla karşılaşmaktadır.					
12. Tarih konularında proje hazırlamaya yönelik görüş ve düşüncelerimize önem verilmemektedir.					
13. Tarih konularında proje yapmak için gereken ön bilgi ve becerilerim yeterlidir.					
14. Tarih konularında yapacağımız projeler yeterince ilgi görmeyecektir.					
15. Tarih konularındaki projeleri gönüllü olarak yaparım.					
16. Tarih konularındaki projeleri zorunlu hallerde, isteğim dışında yaparım.					
17. Tarih konularında yapılacak projeler, bilgilerin kalıcı olmasında çok önemlidir.					
18. Tarih konularında yapılacak projeler ilgi ve yeteneklerimi ortaya çıkaracaktır.					
19. Tarih konularında yapacağım projeler beni araştırma-inceleme yapmaya teşvik edecektir.					
20. Tarih konularında yapacağım projeler, beni teknolojik araçlar kullanmaya teşvik edecektir.					
21. Tarih konularında yapacağım projeler Sosyal Bilgiler dersine olan ilgimi ve başarıyı arttıracaktır.					
22. Tarih konularındaki projeleri hiç kimseden yardım almadan, kendim yapıyorum.					
23. Tarih konularıyla ilgili proje sayısı çalışma kitaplarında yeterlidir.					
24. Tarih konularında yapılacak projelerde öğretmenler daha fazla açıklayıcı bilgi vermelidir.					
25. Tarih konularında proje yaptığım zaman Sosyal Bilgiler derslerini daha çok anlıyor ve seviyorum.					
26. Sosyal Bilgiler dersi tarih konularında daha iyi proje hazırlayabilmem için, proje hazırlamayla ilgili bir seçmeli ders konulması gerekir.					

ÖZGEÇMİŞ

Adı Soyadı: Ayşe ERDOĞAN

Doğum Yeri: Aksaray

Doğum Yılı: 1977

Eğitim Durumu (Kurum ve Yıl)

Lise: Aksaray Lisesi 1991-1994

Lisans: 1994-1998

Yüksek Lisans: 2009-2011

Haberleşme Bilgileri

Adres: Küçük Bölcek Mah. 2608 Sok. Mustafa Ölçekçi Apt. B Blok No: 3/2
68100 Merkez/AKSARAY

Telefon: 0.505.788 60 56 0.382. 2127535

E-posta: ayse7768@hotmail.com ayseerdogan68@gmail.com