

**ANKARA ÜNİVERSİTESİ
FEN BİLİMLERİ ENSTİTÜSÜ**

DOKTORA TEZİ

**PROJE YAKLAŞIMINA DAYALI EĞİTİMİN ALTI YAŞ ÇOCUKLARININ
GELİŞİM ALANLARINA ETKİSİNİN İNCELENMESİ**

Müdiriye YILDIZ BIÇAKÇI

**EV EKONOMİSİ ANABİLİM DALI
(ÇOCUK GELİŞİMİ VE EĞİTİMİ)**

ANKARA

2009

Her hakkı saklıdır

ÖZET

Doktora Tezi

PROJE YAKLAŞIMINA DAYALI EĞİTİMİN ALTI YAŞ ÇOCUKLARININ GELİŞİM ALANLARINA ETKİSİNİN İNCELENMESİ

Müdüriye YILDIZ BIÇAKÇI

Ankara Üniversitesi
Fen Bilimleri Enstitüsü
Ev Ekonomisi Anabilim Dalı
(Çocuk Gelişimi ve Eğitimi)

Danışman: Prof. Dr. Figen GÜRSOY

Bu araştırma, bağımsız anaokuluna devam eden altı yaş grubu çocukların motor gelişim, dil gelişimi, bilişsel gelişim, günlük yaşam becerileri, sosyal/duygusal gelişim alanlarının belirlenmesi ve proje yaklaşımına dayalı eğitim alan ve almayan çocukların bu gelişim alanlarında farklılık olup olmadığının saptanması amacıyla yapılmıştır.

Araştırmanın evrenini, 2008-2009 eğitim-öğretim yılında Ankara il merkezinde Milli Eğitim Bakanlığı'na bağlı bağımsız anaokullarının altı yaş çocukları oluşturmaktadır. Araştırmanın örneklemini, Ankara il merkezinde Milli Eğitim Bakanlığı'na bağlı Sevgi Anaokulu'ndan 19 ve Sardunya Anaokulu'ndan 19 çocuk olmak üzere toplam 38 çocuktan oluşturmuştur. Araştırmada, proje yaklaşımına dayalı eğitim programının çocukların gelişimlerine olan etkisini belirlemek amacıyla ön test, son test ve kalıcılık testi kontrol gruplu deneysel desen kullanılmıştır. Araştırmada, çocuk ve ailesi hakkında bazı bilgileri elde etmek amacıyla "Genel Bilgi Formu" çocukların gelişimlerini ön test-son test ve kalıcılık testi olarak değerlendirmek amacıyla ise "Brigance Erken Gelişim Envanteri II" kullanılmıştır. Deney grubuna Proje Yaklaşımına Dayalı Eğitim

Programı uygulanmıştır. Proje Yaklaşımına Dayalı Eğitim Programı altı hafta üç gün (33 gün), günde yaklaşık 3 saat olmak üzere toplam 99 saat uygulanmıştır. Deney grubundaki çocuklara eğitim programı uygulanırken, farklı okuldan seçilen kontrol grubundaki çocuklar kendi eğitim programlarına devam etmişlerdir.

Araştırma sonucunda, deney ve kontrol grubundaki çocukların Brigance Erken Gelişim Envanteri II'nin Motor Beceriler, Alıcı ve İfade Edici Dil Gelişimi, Akademik/Bilişsel Gelişim, Günlük Yaşam Becerileri ve Sosyal/Duygusal Gelişim alt testleri ve Brigance Erken Gelişim Envanteri II toplam ön test ve son test puanları arasında anlamlı bir farklılık olduğu bulunmuştur. Deney ve kontrol grubu çocukların Brigance Erken Gelişim Envanteri II'nin Motor Beceriler, Alıcı ve İfade Edici Dil Gelişimi, Akademik/Bilişsel Gelişim, Günlük Yaşam Becerileri ve Sosyal/Duygusal Gelişim alt testlerine ve Brigance Erken Gelişim Envanteri II toplamına ait test sonuçlarının grup x ölçüm ortak etkisinin anlamlı olduğu belirlenmiştir. Deney grubundaki çocukların Brigance Erken Gelişim Envanteri II'nin Motor Beceriler Alıcı ve İfade Edici Dil Gelişimi, Akademik/Bilişsel Gelişim, Günlük Yaşam Becerileri alt testleri ve Brigance Erken Gelişim Envanteri II toplam son test ve kalıcılık testi puan ortalamaları arasında anlamlı bir farklılık olmadığı saptanmıştır.. Deney ve kontrol grubundaki kız ve erkek çocukların Brigance Erken Gelişim Envanteri II'nin Motor Beceriler Alıcı ve İfade Edici Dil Gelişimi, Akademik/Bilişsel Gelişim, Günlük Yaşam Becerileri alt testleri ve Brigance Erken Gelişim Envanteri II toplam puanına ait erişim puanları arasındaki farkın anlamlı olmadığı belirlenmiştir.

2009, 129 sayfa

Anahtar Kelimeler: Okul Öncesi Dönem, Okul Öncesi Eğitim, Çocuk Gelişimi, Gelişim Alanları, Proje Yaklaşımı.

ABSTRACT

Doctoral Thesis

A STUDY ON THE EFFECTS OF PROJECT APPROACH EDUCATION ON THE DEVELOPMENTAL AREAS OF SIX-YEAR OLD CHILDREN

Ankara University

Science Institute

Home Economics Department

(Child Development and Education)

Supervisor: Prof. Dr. Figen GÜRSOY

This study was conducted to determine the motor, linguistic and cognitive development, daily life skills, and social/emotional developmental areas of 6-year-old children attending independent kindergartens and observe whether a difference exists between the developmental areas of children who did and did not undergo project based training.

The population of the study included the 6-year-olds who were attending the independent kindergartens affiliated to the Ministry of Education during the 2008-2009 academic year in Ankara city center. The sample of the study comprised a total of 38 children, 19 from Sevgi and 19 from Sardunya kindergartens, both located in Ankara and affiliated to the Ministry of Education. This is an experimental study which used the pre-, post- and retention test control group experimental design to determine the effects of project based training on children's development. General information about the participating children and their families were gathered by using a "General Information Form", and children's development was assessed with pre-, post- and retention tests by using the "Brigance Early Development Inventory II". A total of 99 PBL hours was taught 3 times weekly for 6 weeks (33 days), approximately 3 hours per

day. The experimental group received Project Based Training Program 3 days weekly for 6 weeks (half a day each time). While experimental children were undergoing project based training, control children from a different school continued their own regular training.

The results revealed a meaningful difference between the experimental and control children's Brigance Early Development Inventory II pre- and post-test scores in the Motor Skills, Receptive and Productive Language Development, Academic/Cognitive Development, Daily Life Skills and Social/Emotional Development subtests, as well as the Brigance Early Development Inventory II total scores. The group x measurement common effect of experimental and control children's Brigance Early Development Inventory II results in Motor Skills, Receptive and Productive Language Development, Academic/Cognitive Development, Daily Life Skills and Social/Emotional Development, as well as Brigance Early Development Inventory II total test results were found to be meaningful. No meaningful difference was observed between experimental children's post-test and retention test mean scores on Brigance Early Development Inventory II subtests of Motor Skills, Receptive and Productive Language Development, Academic/Cognitive Development, Daily Life Skills, and Brigance Early Development Inventory II total scores. Similarly, the difference between the achievement scores of girls and boys in experimental and control groups obtained in Brigance Early Development Inventory II subtests of Motor Skills, Receptive and Productive Language Development, Academic/Cognitive Development, Daily Life Skills, and Brigance Early Development Inventory II total scores .

2009, 129 pages

Key Words: Preschool Education, Preschool Education, Child Development, Developmental Areas, Project Approach.

TEŞEKKÜR

Çalışmamın planlanması ve yürütülmesi aşamasında her zaman destek olan ve yönlendiren danışmanım sevgili hocam, Prof. Dr. Figen GÜR SOY'a katkılarından dolayı teşekkür ederim. Çalışmamın yürütülmesi aşamasında her türlü destek ve yardımlarını esirgemeyen tez izleme komite üyelerim Prof. Dr. Neriman ARAL, Doç. Dr. Adalet KANDIR'a ve Yard. Doç. Dr. Fatma TEZEL ŞAHİN sonsuz teşekkür ederim. Eğitim programlarımın hazırlanması ve geliştirilmesinde görüş ve önerileriyle destek olan Prof. Dr. Neriman ARAL, Prof. Dr. Esra ÖMEROĞLU, Prof. Dr. Belma TUĞRUL, Prof. Dr. Figen GÜR SOY, Doç. Dr. Adalet KANDIR, Öğr. Gör. Münevver CAN YAŞAR ve Uzm. İlkur ÇALTIK'A teşekkür ederim. Tezimin istatistiklerinin yapılması aşamasında bana destek olan Doç. Dr. Şener BÜYÜKÖZTÜRK'E teşekkür ederim. Ayrıca tez aşamamda bana görüş ve önerileriyle yardımcı olan Prof. Dr. Gülen BARAN, Prof. Dr. Aysel KÖKSAL AKYOL ve Doç. Dr. Aynur BÜTÜN AYHAN'a teşekkür ediyorum. Ayrıca tez aşamamda bana destek olan arkadaşım Araş. Gör. Eda PURUTÇUOĞLU ve Araş. Gör. Durmuş ASLAN'a teşekkür ederim.

Çalışmamın gerçekleşmesinde bana tüm kolaylığı sağlayan ve desteklerini esirgemeyen Sevgi Anaokulu müdürü Leyla KARAHAN'a, deney grubumu oluşturan altı yaş grubu öğretmeni Cansu MACİT'e ve çocuklarına, okul müdür yardımcıları ve tüm çalışanlarına çok teşekkür ederim. Ayrıca Sardunya Anaokulu müdürü İlkur ÇALTIK'a, çalışanlarına ve özellikle altı yaş grubu çocuklarına çok teşekkür ederim.

Tezimin tüm aşamalarında yanımda olan ve her türlü desteği esirgemeyen eşim Hüseyin BIÇAKÇI'ya, varlıklarıyla bana destek olan oğlum Baran Yiğit BIÇAKÇI ve kızım Yağmur BIÇAKÇI'ya sonsuz teşekkürlerimi sunarım. Ayrıca babam Nizamettin YILDIZ, annem Fevziye YILDIZ, kardeşlerim Seviye YILDIZ, Figen YILDIZ ve yeğenim Berk ACET'e manevi destekleri için teşekkür ederim.

Müdüriye YILDIZ BIÇAKÇI

Ankara, Haziran 2009

İÇİNDEKİLER

ÖZET.....	ii
ABSTRACT.....	iv
TEŞEKKÜR	vi
ŞEKİLLER DİZİNİ	ix
ÇİZELGELER DİZİNİ.....	x
1. GİRİŞ.....	1
2. KURAMSAL TEMELLER ve KAYNAK ÖZETLERİ.....	3
2.1 Okul Öncesi Dönem.....	3
2.1. 1 Okul öncesi dönem çocuklarının gelişim özellikleri	3
2.1.1.1 Motor gelişim özellikleri	3
2.1.1.2 Dil gelişim özellikleri.....	7
2.1.1.3 Bilişsel gelişim özellikleri.....	11
2.1.1.4 Sosyal gelişim özellikleri.....	18
2.1.1.5 Duygusal gelişim özellikleri	21
2.1.1.6 Öz bakım becerileri.....	24
2.2 Okul Öncesi Eğitim.....	24
2.2.1 Okul öncesi eğitimin tanımı ve önemi.....	25
2.2.2 Proje yaklaşımı.....	26
2.2.2.1 Proje yaklaşımının tanımı, önemi ve özellikleri.....	27
2.2.2.2 Proje yaklaşımının tarihçesi.....	29
2.2.2.3 Proje yaklaşımının amaçları.....	30
2.2.2.4 Proje yaklaşımına dayalı eğitimin çocukların gelişimine etkileri	33
2.2.2.5 Proje Yaklaşımına Dayalı Eğitim Programlarında Öğretmenin Rolü...37	
2.2.2.5.1 Proje çalışmalarında konunun seçilmesi	37
2.2.2.5.1.1 Konu seçiminde dikkat edilecek noktalar.....	39
2.2.2.5.1.2 Konu ağının oluşturulması.....	41
2.2.2.6 Proje yaklaşımına dayalı eğitim programının aşamaları.....	45
2.2.2.7 Proje yaklaşımına dayalı eğitim programlarında değerlendirme.....	53
2.4. Kaynak Özetleri.....	55
3. MATERYAL ve YÖNTEM	65
3.1 Araştırmanın deseni	65

3.2 Araştırmanın Evreni ve Örneklem Seçimi.....	66
3.3 Veri Toplama Araçları	69
3.3.1 Genel Bilgi Formu.....	69
3.3.2 Brigance Erken Gelişim Envanteri II.....	69
3.3 Proje Yaklaşımına Dayalı Eğitim Programının Hazırlanması.....	72
3.4 Veri Toplam Yöntemi.....	75
3.4.1 Öntestlerin uygulanması.....	76
3.4.2 Eğitim programının uygulanması.....	76
3.4.3 Son testlerin uygulanması.....	77
3.4.4 Kalıcılık testinin uygulanması.....	77
3.5 Verilerin İstatistiksel Değerlendirmesi ve Analizi.....	78
3.5.1 Verilerin Değerlendirmesi	78
3.5.2 Verilerin İstatistiksel Analizi	78
4. ARAŞTIRMA SONUÇLARI VE TARTIŞMA.....	84
5. SONUÇ VE ÖNERİLER.....	111
KAYNAKLAR.....	115
ÖZGEÇMİŞ.....	124
EKLER.....	129

ŞEKİLLER DİZİNİ

Şekil 2.1 Gallahue'ye göre motor gelişim dönemleri	4
Şekil 2.2 Konu hakkında çocukların düşüncelerini not alma	42
Şekil 2.3 Çocukların düşüncelerini gruplama.....	42
Şekil 2.4. Oluşturulan düşünceleri alt gruplar halinde şekillendirme.....	43
Şekil 2.5 Proje öncesi bilinen ve öğrenmek istenen noktalar.....	46
Şekil 2.6 Konu ağı.....	47
Şekil 2.7 Yapılacak etkinlik ağı.....	48
Şekil 4.1 Motor Beceriler alt testi puanlarındaki değişim.....	86
Şekil 4.2 Alıcı ve İfade Edici Dil Gelişimi alt testi puanlarındaki değişim.....	90
Şekil 4.3 Akademik/Bilişsel Gelişim alt testi puanlarındaki değişim.....	94
Şekil 4.4 Günlük Yaşam Becerileri alt testi puanlarındaki değişim.....	98
Şekil 4.5 Sosyal/ Duygusal Gelişim alt testi puanlarındaki değişim.....	100
Şekil 4.6 Brigance Erken Gelişim Envanteri II toplam puanlarındaki değişim	103

ÇİZELGELER DİZİNİ

Çizelge 3.1	Araştırmaya dahil edilen çocuklara ve ailelerine ilişkin özelliklerin dağılımı	67
Çizelge 3.2	Brigance Erken Gelişim Envanteri II deney grubu ön test puanlarının betimsel istatistikleri ve normallik testi sonuçları	78
Çizelge 3.3	Brigance Erken Gelişim Envanteri II kontrol grubu ön test puanlarının betimsel istatistikleri ve normallik testi sonuçları.....	78
Çizelge 3.4	Brigance Erken Gelişim Envanteri II deney grubu son test puanlarının betimsel istatistikleri ve normallik testi sonuçları.....	79
Çizelge 3.5	Brigance Erken Gelişim Envanteri II kontrol grubu son test puanlarının betimsel istatistikleri ve normallik testi sonuçları.....	80
Çizelge 3.6	Brigance Erken Gelişim Envanteri II kalıcılık testi puanlarının betimsel istatistikleri ve normallik testi sonuçları.....	81
Çizelge 4.1	Deney ve kontrol grubundaki çocukların Brigance Erken Gelişim Envanteri II'nin Motor Beceriler, Alıcı ve İfade Edici Dil Gelişimi, Akademik/Bilişsel Gelişim alt test ve Brigance Erken Gelişim Envanteri II toplam ön test puan ortalamalarına ilişkin t testi sonuçları.....	84
Çizelge 4.2	Deney ve kontrol grubundaki çocukların Brigance Erken Gelişim Envanteri II'nin Günlük Yaşam Becerileri ve Sosyal/Duygusal Gelişim alt testlerine ait ön test puan ortalamalarına ilişkin Mann Whitney U testi sonuçları	85
Çizelge 4.3	Deney ve kontrol grubundaki çocukların Brigance Erken Gelişim Envanteri II'nin Motor Beceriler alt testine ait ön test ve son test puan ortalamaları ve standart sapmaları.....	86
Çizelge 4.4	Deney ve kontrol grubundaki çocukların Brigance Erken Gelişim Envanteri II'nin Motor Beceriler alt testinden aldıkları ön test-son test puan ortalamalarına ait ANOVA sonuçları.....	87
Çizelge 4.5	Deney grubundaki çocukların Brigance Erken Gelişim Envanteri II'nin Motor Beceriler alt testinden aldıkları son test ve kalıcılık testi puan ortalamalarına ait t testi sonuçları.....	89

Çizelge 4.6	Deney ve kontrol grubundaki çocukların Brigance Erken Gelişim Envanteri II'nin Alıcı ve İfade Edici Dil Gelişimi alt test puanına ait öntest, sontest ve kalıcılık testi puan ortalamaları ve standart sapmaları.....	89
Çizelge 4.7	Deney ve kontrol grubundaki çocukların Brigance Erken Gelişim Envanteri II'nin Alıcı ve İfade Edici Dil Gelişimi alt testinden aldıkları ön test ve son test puan ortalamalarına ait ANOVA sonuçları	91
Çizelge 4.8	Deney grubundaki çocukların Brigance Erken Gelişim Envanteri II'nin Alıcı ve İfade Edici Dil Gelişimi alt testinden x aldıkları son test ve kalıcılık testi puan ortalamalarına ait t testi sonuçları.....	92
Çizelge 4.9	Deney ve kontrol grubundaki çocukların Brigance Erken Gelişim Envanteri II'nin Akademik/Bilişsel Gelişim alt testine ait ön test ve son test puan ortalamaları ve standart sapmaları	93
Çizelge 4.10	Deney ve kontrol grubundaki çocukların Brigance Erken Gelişim Envanteri II'nin Akademik/Bilişsel Gelişim alt testten aldıkları ön test ve son test puan ortalamalarına ait ANOVA sonuçları.....	95
Çizelge4.11	Deney grubundaki çocukların Brigance Erken Gelişim Envanteri II Akademik/Bilişsel Gelişim alt testinden aldıkları son test ve kalıcılık testi puan ortalamalarına ait t-testi sonuçları	96
Çizelge 4.12	Deney ve kontrol grubundaki çocukların Brigance Erken Gelişim Envanteri II'nin Günlük Yaşam Becerileri alt testine ait ön test, son test ve fark puan ortalamalarına ilişkin Mann Whitney U testi sonuçları.....	97

Çizelge 4.13 Deney grubundaki çocukların Brigance Erken Gelişim Envanteri II'nin Günlük Yaşam Becerileri alt testinden aldıkları son test ve kalıcılık testi puan ortalamalarına ait Wilcoxon işaretli sıralar testi sonuçları.....	99
Çizelge 4.14 Deney ve kontrol grubundaki çocukların Brigance Erken Gelişim Envanteri II'nin Sosyal/Duygusal Gelişim alt testine ait ön test, son test ve fark puan ortalamalarına ilişkin Mann Whitney U testi sonuçları.....	100
Çizelge 4.15 Deney grubundaki çocukların Brigance Erken Gelişim Envanteri II'nin Sosyal/ Duygusal Gelişim alt testinden aldıkları son test ve kalıcılık testi puan ortalamalarına ait Wilcoxon işaretli sıralar testi sonuçları.....	102
Çizelge 4.16 Deney ve kontrol grubundaki çocukların Brigance Erken Gelişim Envanteri II'nin toplam puanına ait ön test ve son test puan ortalamaları ve standart sapmaları.....	102
Çizelge 4.17 Deney ve kontrol grubundaki çocukların Brigance Erken Gelişim Envanteri II'nin toplam puanından aldıkları ön test ve son test puan ortalamalarına ait ANOVA sonuçları.....	104
Çizelge 4.18. Deney grubundaki çocukların Brigance Erken Gelişim Envanteri II'nin son test ve kalıcılık testi puan ortalamalarına ait t-testi sonuçları.....	106
Çizelge 4.19 Deney ve kontrol grubundaki çocukların cinsiyetlerine göre Brigance Erken Gelişim Envanteri II'nin Motor Beceriler, Alıcı ve İfade Edici Dil Gelişimi, Akademik/Bilişsel Gelişim, Günlük Yaşam Becerileri ve Sosyal/Duygusal Gelişim alt testleri ve toplam puanına ait erişim puanlarına ilişkin Mann Whitney U testi sonuçları.....	107

1. GİRİŞ

İnsanoğlunun yaşamı göz önünde bulundurulduğunda bazı yaşam dönemlerinin, psikolojik ve fizyolojik gelişmeler açısından daha kritik dönemler olarak ele alınması gerektiği görülmektedir. Özellikle sıfır-altı yaşlar arasını kapsayan okul öncesi dönem kritik dönem olarak tanımlanmaktadır. Bu dönem, kişiliğinin oluşumu ve şekillenmesi, temel bilgi, beceri ve alışkanlıkların kazanılması ve geliştirilmesinde ileriki yıllara olan etkisi nedeniyle, yaşamın en kritik dönemlerinden biridir. Çocuğa erken yaşlarda sağlanacak deneyimlerle elde edilecek temel bilgi, beceri ve alışkanlıklar, çocuğun daha sonraki yaşamını etkilemesinin yanı sıra onun yapıcı, yaratıcı, bağımsız, kendini ifade edebilen bir birey olmasına yardımcı olmaktadır (Oktay 1999, Aral *et al.* 2002, Arı 2003, Yavuzer 2006). Bu nedenle okul öncesi eğitim, tüm eğitim sisteminin en önemli basamağı olarak da ifade edilebilir (Arı 2003).

Çocuğun gelişiminde önemli rol oynayan okul öncesi eğitim uygulamaları birçok ülkede farklılık göstermekte ve okul öncesi eğitimde farklı eğitim modelleri yer almaktadır (Aral *et al.* 2002). Bu eğitim modellerinden proje yaklaşımı da çocuğun gelişimini ve eğitimini destekleyen etkili bir yöntem olarak kullanılmaktadır.

Proje yaklaşımı, çocuklar için anlamlı bir konunun çok boyutlu olarak derinlemesine incelenmesi olarak ifade edilebilir. Proje çalışması, çocukların ilgilerini çeken seçtikleri çalışma alanlarında bireysel olarak veya küçük gruplar halinde yaptıkları aktif katılımlı etkinlikleri içeren etkileşimli bir süreçtir (Tuğrul 2002). Çocuğun zihinsel gelişimini destekleme, etkinlikler içinde denge oluşturma, okul ile yaşamı birleştirme, sınıfta topluluk ruhunu geliştirme ve eğitimde zorluklarla mücadele edebilme gibi amaçları bulunan proje yaklaşımı, açık uçlu sorular ile çocukların çevreyi araştırmasına, tanımasına ve yorumlamasına olanak sağlamaktadır. Bu şekilde araştırma süresince çocuklar, temel okuma-yazma ve sayma becerilerini geliştirmekte, araştırma ve inceleme becerisi kazanmakta, belli bir alanda derinlemesine çalışmalar yaparak konunun çeşitli yönlerine karşı bireysel ilgi ve dikkatlerini yoğunlaştırmaktadır (Katz ve Chard 2000). Proje yaklaşımı ile çocukların bilişsel, dil, sosyal ve duygusal gelişimlerine destek verilmekte ve çocuğun araştırmacı, sorgulayıcı, yaratıcı ve üretici

yönleri açığa çıkarılmaktadır. Bu yaklaşım çocuklara, merak ettikleri bir konuda, kendi seçtikleri yöntemlerle ve ihtiyaç duydukları kadar öğrenme olanağı sağlamakta ve birlikte çalışma duygusunu oluşturmaları için de fırsatlar vermektedir (Dere ve Avcı 2002).

Proje yaklaşımında uygulanan proje çalışmaları, çocuğun erken yaşta öğrenme yaşantısını zenginleştirerek ne öğrenmesi gerektiğini ve bunu en etkili şekilde öğretecek yöntemlerin neler olduğu sorusunu yanıtlamaktadır. Proje çalışmaları aracılığıyla çocuklar birbirlerini gözlem, model alarak, birbirlerine öğreterek ve kendileri bizzat yapılan işe dahil olarak duygularını etkili bir biçimde kullanmayı ve gerekli durumlarda kontrol altına almayı öğrenmektedirler. Bunun yanısıra proje çalışmaları çocukların yaşadıkları süreçten, yaptıkları işten ve birlikte oldukları kişilerden zevk almalarına, kendilerini iyi ve mutlu hissetmelerine neden olmaktadır. Bu durum çocuğun motivasyonunu ve çevreyle iletişimini olumlu yönde etkilemektedir. Proje çalışmalarının her aşamasına aileleri ve çevredeki diğer kişilerin de katılması da çocuklar açısından her ortamın etkin öğrenme ortamı haline gelmesine katkı sağlamaktadır (Katz ve Chard 2000).

Proje yaklaşımı, çocuk merkezli olması, çocukları araştırma, incelemeye ve eleştirel düşünmeye yöneltmesi, toplumsal sorunlarla ilgilenmeye yönlendirmesi ve tüm gelişim alanlarını desteklemesi açısından büyük önem taşımaktadır. Çocukların tüm gelişim alanlarını destekleyen ve çocukların var olan potansiyellerinin açığa çıkarılmasında önemli rol oynayan proje yaklaşımına dayalı çalışmaların özellikle Türkiye’de yetersiz olduğu görülmektedir. Bu düşüncelerden hareketle bu çalışmada, bağımsız anaokuluna devam eden altı yaş grubu çocukların motor gelişim, dil gelişimi, bilişsel gelişim, günlük yaşam becerileri, sosyal/duygusal gelişim alanlarının belirlenmesi ve proje yaklaşımına dayalı eğitim alan ve almayan çocukların bu gelişim alanlarında farklılık olup olmadığının saptanması amaçlanmıştır.

2. KURAMSAL TEMELLER ve KAYNAK ÖZETLERİ

Bu bölümde, okul öncesi dönem, okul öncesi dönem çocukların gelişimsel özellikleri, okul öncesi eğitimin tanımı ve önemi, proje yaklaşımı ve kaynak özetleri ele alınmıştır.

2.1 Okul Öncesi Dönem

Okul öncesi dönem, çocuğun bilişsel, psiko-motor, sosyal-duygusal, dil gelişimi alanlarında önemli ilerlemeler kaydettiği, özbakım becerilerinin kazanılmaya başladığı bir dönemdir. (McCollum 1999, Plaisted 2008). Bu dönemde çocuk kapasitesini en üst düzeyde ortaya çıkarmakta ve böylece yaşam süreci içerisinde kendini gerçekleştirme şansını bulabilmektedir. Bu nedenle bu dönemin sağlıklı bir şekilde değerlendirilmesi, sağlıklı, mutlu ve yaratıcı bireyler yetiştirilmesi açısından önem taşımaktadır (Aral *et al.* 2002, Bütün Ayhan ve Aral 2005, Plaisted 2008, Yılmaz 2003).

Okul öncesi dönemin sağlıklı ve verimli geçirilebilmesi için okul öncesi dönemde oyun, dil, sanat gibi etkinliklerin çocukların gelişim düzeyleri doğrultusunda planlanması ve bu doğrultuda çocuklara daha fazla destek olabilmek amacıyla çocukların gelişimsel özelliklerinin bilinmesi gerekmektedir (Plaisted 2008).

2.1.1 Okul öncesi dönem çocuklarının gelişim özellikleri

Çocukların gelişim özellikleri, psikoloji, biyoloji, sağlık vb. birçok disiplinlerin görüşlerinin birleşmesi sonucunda belirlenmiştir (O'Hagan ve Smith 1999). Bu bölümde çocukların gelişim alanlarına göre ortaya koydukları özellikler motor gelişim özellikleri, dil gelişim özellikleri, bilişsel gelişim özellikleri, sosyal gelişim özellikleri, duygusal gelişim özellikleri ve özbakım becerileri olarak ele alınmıştır.

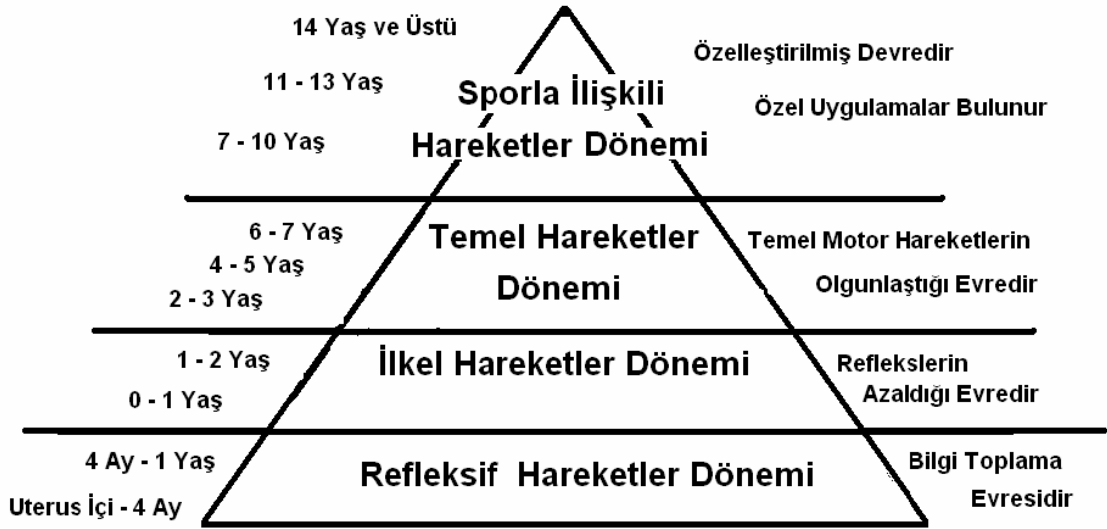
2.1.1.1 Motor gelişim özellikleri

Motor gelişim, “fiziksel büyüme ve merkezi sinir sisteminin gelişimine paralel olarak organizmanın istem kazanması” olarak ifade edilebilir (San Bayhan ve Artan 2004).

Psiko-motor gelişimde, çok basit reflekslerle başlayan hareketler baş, boyun ve gövde kaslarının kontrolü, motor becerilerin temelini oluşturan oturma, emekleme, yürüme, koşma, atlama, tırmanma gibi motor beceriler ve uzanma, tutma, bırakma, fırlatma gibi elin yönetimiyle ilgili manipülatif beceri kazanılması şeklinde devam eder. Bu geçiş süreci belli dönemlere ayrılmaktadır. Bu dönemler şu şekilde sıralanabilir:

- Refleksif hareketler dönemi (0-1 yaş)
- İlkel hareketler dönemi (1-2 yaş)
- Temel hareketler dönemi (2-6 yaş)
- Sporla ilişkili hareketler dönemi (7-12 yaş) (Aral *et al.* 2000).

Gallahue'ye (1982) göre motor gelişim dönemleri Şekil 2.1 verilmiştir (Akt. Kerkez 2006).



Şekil 2.1 Gallahue'ye göre motor gelişim dönemleri

Refleksif hareketler dönemi (0-1 yaş): Bu dönem sıfır-bir yaş arasını kapsamaktadır. Yeni doğan bebeklerde davranışlar, omurilik ve orta beyin merkezlerinden idare edilmektedir. Bu merkezlerin etkisiyle ortaya çıkan refleks hareketler, bebeğin ilk motor tepkileri ve ilk bilgi edinme kaynaklarıdır (Gallahue ve Ozmun 1995).

Refleksler, ilkel ve postural refleksler olmak üzere ikiye ayrılabilir. İlkel refleksler, bilgi toplama, besin arama ve koruyucu tepkiler şeklinde sınıflandırılabilir. Uyarıcılar karşısında bebek, otomatik olarak arama ve emme refleksiyle yiyecek arar, kavrama ve moro reflekslerle kendini korur. Bu refleksler bebeğin yeni çevresine uyumunu sağlar. Postural refleksler ise, istem dışı hareketlerin ikinci formudur. Bu refleksler daha sonraki dönemlerde kullanılacak olan dengeleme, lokomotor ve manipülatif hareketler için zemin oluşturur. İlkel adımlama refleksi ve sürünme refleksi istemli yürüme ve sürünme davranışlarının benzeridir (Kerkez 2006).

İlk hareketler dönemi (1-2 yaş): Bu dönemde denge sağlama, motor ve manipülatif becerilerde uzmanlaşma kazanılır (Aral *et al.* 2000). İlkel hareketler olgunlaşmaya bağlıdır ve bu hareketlerin kazanılma hızı, çocuktan çocuğa değişmekle birlikte biyolojik, çevresel etkilerden ve hareketin zorluğundan etkilenir.

İlkel hareketler dönemi, reflekslerin ortadan katılığı evre ve ilk kontrol evresi olarak iki evrede ele alınabilir:

- Reflekslerin ortadan kalktığı evre: Doğumla birlikte başlayan bu evrede yeni doğanın hareket repertuarını refleksler oluşturur. Ancak sonraki yıllarda beyinde motor korteks olarak bilinen bölgedeki bağlantıların gelişmesiyle refleks hareketlerin artımı başlar. Reflekslerin ortadan kalktığı bu evrede hareketler amaçlı görünse de kontrolsüz ve kaba özellik gösterir (Özer ve Özer 2002, Mülazımoğlu 2006).
- İlk kontrol evresi: Bir yaş civarında çocuklar hareketlerini daha kararlı ve kontrollü yapabilecek duruma gelirler. Bu evrede yüksek zihinsel işlemlerin hızlı gelişimi ve motor işlemler sayesinde ilkel hareket becerileri hızla kazanılır. Kontrol öncesi dönemde çocuklar dengelerini kazanmayı ve sürdürmeyi, nesnelere tutmayı, çevrede yer değiştirmeyi içeren hareket becerilerini büyük bir hızla başarırlar (Özer ve Özer 2002, Mülazımoğlu 2006).

Temel hareketler dönemi (2-7 yaş): Bu dönem temel becerilerin kazanıldığı dönemdir. Bu temel beceriler, denge, koşma, atlama, sıçrama, sekme, yakalama, fırlatma, topa ayakla vurma gibi hareketlerdir. Bu beceriler tüm çocuklarda bulunan ortak özellikler ve

yaşam için gerekli beceriler olduğundan temel beceriler olarak adlandırılırlar (Gallahue ve Ozmun 2006).

Temel hareketler üç evrede ele alınır. Bunlar şu şekilde sıralanır:

- **Başlangıç evresi:** Temel hareketler döneminin ilk evresi, çocukların bir temel beceriyi uygulamada gösterdiği ilk amaçlı girişimleri temsil eder. Hareketlerde, unutulmuş ya da uygun olmayan bölümler bulunmakta, beden kısıtlanmakta ya da abartılı kullanılmakta ve ritmik akıcılık ve koordinasyon zayıf olmaktadır. İki yaş grubu çocukların lokomotor, manipulatif ve dengeleme hareketleri ilk evrenin tipik örnekleridir.
- **İlk evre:** Bu evrede temel hareketler daha kontrollü uygulanırken, ritmik koordinasyon daha iyi düzeydedir. Buna rağmen hareketlerde beden kısıtlanmakta ya da abartılı kullanılmaktadır. Genellikle normal zekaya ve fiziksel gelişime sahip üç-dört yaş grubu çocuklar temel hareketlerin ilk evresindedir.
- **Olgunluk evresi:** Temel hareketlerin olgunluk evresinde mekanik yeterlilik, koordinasyon ve performans kontrolü görülür. Beş-altı yaş grubu çocuklar genellikle birçok temel harekette olgunluk kazanmasına rağmen gözle izleme ve nesneyi durdurmayı içeren manipulatif hareketler (yakalama, uçan topa vurma vb.) daha sonraki dönemlerde görülebilir. Bazı çocukların bu aşamaya sadece olgunlaşma sürecinde ulaştığı görüldüğü gibi, çocukların çoğunluğu öğrenmeyi destekleyen uygulama fırsatı, cesaretlendirme ve öğrenme çevresine ihtiyaç duymaktadır. Bu koşulların sağlanmaması durumunda beceride olgunluk evresinin tamamlanması ve bir sonraki aşamaya geçilmesi zorlaşmaktadır (Gallahue ve Ozmun 2006, Özer ve Özer 2002).

Sporla ilişkili hareketler dönemi (7-12 yaş): Hareket becerilerinde uzmanlaşma, temel hareketler döneminin sonucudur. Bu dönem, temel dengeleme, lokomotor ve manipulatif becerilerin aşamalı olarak incelik ve estetik kazandığı bir dönemdir. Örneğin; temel hareketlerden sıçrama ya da atlama bu dönemde ip atlama ya da karmaşık halk oyunları becerilerine dönüşebilir. Hareketlerde uzmanlaşma döneminin başlaması ve geliştirilmesi bireysel ve çevresel faktörlerle, becerinin türüne bağlıdır.

Reaksiyon zamanı, hareket hızı, koordinasyon, vücut yapısı, boy, kilo, akran baskısı, duygusal yapı bu faktörler arasındadır. Hareketlerde uzmanlaşma geçiş evresi, uygulama evresi ve yaşam boyu katılım evresi olmak üzere üç evrede gerçekleşir.

- Geçiş evresi: Çocuklar genellikle hareket becerilerinde geçiş evresine yedi-sekiz yaş arasında girerler. Bu evrede çocuk, temel hareket becerilerini birleştirerek, bu hareketleri uzmanlık gerektiren rekreasyon ya da spor becerilerine dönüştürebilirler (Meggnit 2006, Vialle *et al.* 2000, Gallahue ve Ozmun 2006, Kerkez 2006).
- Uygulama evresi: Bu evrede çocuk, sınırlı zihinsel ve duygusal kazanımları ve deneyimleriyle doğasından gelen hareket isteğini birleştirerek yetişkinlerin etkisi olmadan bütün aktivitelerinde harekete yönelir. Uygulama evresinde ise çocuğun gelişen zihinsel yetenekleri ve geniş hareket tecrübeleri, bireysel ve çevresel etkilerle birleşerek sayısız öğrenme ve katılım kararı vermesine olanak sağlar. Bu değişim on bir-on üç yaş arasında görülür. Uygulama evresine giren çocuklar özel becerilere katılmaya ya da kaçmaya başlar. Bu dönemde daha karmaşık beceriler kavranarak, gelişmiş oyunlarda, rehberlik aktivitelerinde ya da spor alanında kullanılır (Meggnit 2006, Vialle *et al.* 2000, Gallahue ve Ozmun 2006, Kerkez 2006).
- Yaşam boyu katılım evresi: Bu evrede çocuk kullanacağı tüm hareketleri kazanması nedeniyle bu evre motor gelişiminin zirvesi olarak ifade edilebilir. Bu gelişimin en önemli etkeni, yeterli zaman ve maddi imkanın oluşu, fiziksel ve zihinsel özelliklerin gelişmesidir. Ayrıca kişinin aktivitelere katılımında yetenek, fırsat, fiziksel kondisyon ve motivasyon da etkili bir faktör olarak görülür (Gallahue ve Ozmun 2006, Kerkez 2006, Meggnitt 2006).

2.1.1.2 Dil gelişim özellikleri

Dil gelişimi, kelimelerin, sayıların, sembollerin kazanılması, saklanması ve dilin kurallarına uygun olarak kullanılmasıdır (Aral *et al.* 2000). Dilin kazanılması, konuşma öncesi ve konuşma dönemi olmak üzere iki aşamada gerçekleşmektedir.

Konuşma öncesi dönem:

Konuşma öncesi dönemi yenidoğan (ağlama), gııldama dönemi, mırıldanma dönemi, mırıldanmanın tekrarı ve ses sözcük dönemi olarak ele alınmaktadır (Aral *et al.* 2000, San Bayhan ve Artan 2004).

Yeni doğan dönemi (Ağlama) (0 - 6 hafta): Bu dönemde konuşma sesinin üretimi için gerekli olan nefes alma, ağız ve yüz hareketleri kazanılmaktadır. Bu dönemde yenidoğan bebekler ağlarlar. Bu ağlamalar farklılaşmış ve farklılaşmamış ağlama şeklinde olmaktadır. Farklılaşmamış ağlama reflektir, farklılaşmış ağlama ise bebeklerin ihtiyaçlarının göstergesidir. Bu ağlamalar zamanla değişiklik gösterir. İkinci haftanın sonunda ağlama miktarında bireysel farklılıklar görülmeye başlanır. Üçüncü haftanın başlarında normal olarak daha az ağlama olur. Açlık, ağlamanın en önemli nedenlerinden biridir. İkinci aydan sonra bebeğin ağlamasının şiddeti, tonu, niteliği ve ritmi değişir. Birinci ayın sonunda, ağlamalar farklılaşmaya başlar. Anne, sesin farklılığına göre ağlamanın nedenini belirleyebilir (Aral *et al.* 2000, Vialle *et al.* 2000, San Bayhan ve Artan, 2004).

Gııldama dönemi (6 hafta-3 ay): Bebeğin ses mekanizmasındaki değişiklikler nedeniyle, bebekler birçok basit sesleri çıkarmaya başlarlar. Bebeğin çıkardığı bu sesler evrenseldir. Bebeğin bu sesleri üretmesinde bilinç yoktur. Bu seslerden bir kısmı rahatsızlık, bir kısmı da mutluluk, memnuniyet ve ihtiyaç vb. durumunu ifade eder. İki aylık bebeğin ağız kasları kontrolü daha gelişmiştir. Ağız hareketlerini başlatıp durdurabilir. Bebekler, bu dönemde s, k, g gibi yumuşak damak ve gırtlak sesleri çıkarırlar. Başkalarının konuşmalarını dinlemek için susabilirler ve konuşmadaki sesleri kaydederler. Bazı sesleri (u, o, a) uzatabilirler (Aral *et al.* 2000, Bee 1992).

Mırıldanma dönemi (3-6 ay): Bebeğin ses mekanizması yani dil üzerindeki kontrolünün artmasıyla dili yuvarlama ve ileri uzatma becerisi görülmekte dolayısıyla bebekler bu dönemde ünlü ve ünsüz sesleri çıkartabilmektedirler. Çoğu kez anadilinde bulunmayan bu sesleri bebek tekrar etmekten hoşlanır. Bu “vokal jimnastik” olarak tanımlanır. İlk olarak refleksif olan sesler, bu dönemde tamamen amaçlı hale dönüşür. Bebek b, m, p

gibi dudak sesleri çıkarır ve ses çıkarmada kendisi uyaran durumundadır. Uzun oyun sesleri, çığlıkları ve seslenmeler geliştirir. Bebeğin çıkardığı seslerin sayısı ve türünde de artmalar görülür. Kendi kendilerine konuşmaya başlar (Aral *et al.* 2000, Vialle *et al.* 2000, San Bayhan ve Artan, 2004).

Mırıldanmanın tekrarı dönemi (6 - 9 ay): Bu dönemde bebeğin ağız hareketlerinde çeşitlilik gözlenir. Bebeğin çıkardığı sesler, hece tekrarına dönüşür ve daha çok çevredeki dilin niteliklerini kazanır. Başlanıçta p, b, d gibi dudaksı ve dişeti patlamalı seslerin bulunduğu "ba - ba - ba", "de - de - de" şeklinde hece tekrarları görülür. Bu dönem, bebeğin bütün ses mekanizmasını serbestçe hareket ettirmesini öğreten iyi yöntemdir (Aral *et al.* 2000, Bee 1992, Vialle *et al.* 2000).

Ses sözcük dönemi (9 -12 ay): Ses - sözcük döneminde, çocuklar insan seslerini bilinçli bir şekilde taklit ederler. Bu sesler düz cümle ya da soru cümlesine benzeyen mırıldanmalar şeklindedir. Bu mırıldanmalar çocuk için sözcük yerini tutmaktadır. Bu döneme kadar bebekler kendi temel ses repertuarını kazanmış ve kendi dillerini öğrenmeye hazır hale gelmişlerdir. Bu nedenle dil bilimciler, bir yaş civarını genellikle dilin başlama noktası olarak kabul ederler (Aral *et al.* 2000, Vialle *et al.* 2000, San Bayhan ve Artan 2004).

Konuşma dönemi

Konuşma dönemi, tek sözcük, iki sözcüklü ifadeler, üç ve daha fazla sözcüklü ifadeler ve gramer kurallarına uygun konuşma dönemlerinden oluşmaktadır.

Tek sözcük dönemi (12 - 18 ay): Çocuk bu dönemde ilk sözcüklerini kullanmaya başlar. Bu ilk sözcükler, çevrelerinden duydukları ile oluşmaktadır. Bu dönemdeki dil gelişiminde ilk olarak ortaya çıkan konuşma ve etkinliğin birleşmesini sağlar. Örneğin, "atdaa" kelimesi sokağa gitmeyi ifade eder. Bu dönemde çocukların alıcı dil ifade edici dillerine göre daha iyi gelişmiştir. Bunun nedeni kavramsal gelişimin dil gelişiminden ileride olmasıdır. Bu dönemin sonuna doğru çocuğun kelime haznesinde gelişme görülür. Çocukların ilk kullandıkları sözcükler nesne isimleri ya da fonksiyonları ile

ilgilidir. Çocuk hangi toplumda yaşarsa yaşasın ilk sözcükler benzerlik göstermektedir. Bebeklerin ilk sözcüklerini geliştirmeleri uzun sürer. Ancak on ya daha fazla sözcük kazandıktan sonra sözcük dağarcıkları hızla gelişir (Aral *et al.* 2000, Vialle *et al.* 2000, Onur 2004, San Bayhan ve Artan, 2004, Torr 2005).

Bu dönemde çocuklar bir sözcüğü yetişkinlerin kullandığı gibi kullanamazlar. Bazen sözcüğü çok fazla dar anlamda kullanırlar. Buna yetersiz uzatma denir. On altı aylık bebeğin “oyuncak bebek” sözcüğünü sadece aşınmış ve yırtık pırtık bir bebek için kullanması buna bir örnektir. Buna karşın bazı çocuklar bir sözcüğü yani nesneyi daha yaygın bir şekilde kullanırlar. Bu duruma da “genelleme” denilmektedir. Bir çocuğun tren, vapur, kamyon vb. Araçların hepsini “araba” sözcüğü ile ifade etmesi buna bir örnek olarak verilebilir. Ayrıca bu dönemde çocukların ürettiği tek sözcüklerde hece yapıları ünlü-ünsüz (at, al), ünsüz-ünlü (bu, ko), ünlü- ünsüz söyleyiş (mama, dede) özellikleri görülmektedir (Aral *et al.* 2000, Vialle *et al.* 2000, San Bayhan ve Artan, 2004).

İki sözcüklü ifadeler dönemi (18 - 24 ay): Bu dönemde çocukların sözcük dağarcığında artış görülür. Bu artış haftada yaklaşık 10-20 sözcük öğrenilmesi şeklinde gerçekleşir. Bu artışın temelinde, çocukların sözcüklerin birbirleriyle olan ilişkilerini kavraması yatmaktadır. İlk sözcükler çoğunlukla isim ve fiillerin birleşmesinden oluşur. çocukların konuşmasında edat, zarf ve sıfat gibi bileşikler görülmemektedir. Bu nedenle sadece anlam taşıyan kelimelerden oluşan bu cümlelere "telgraf konuşması" denir. Çocuk zaman içerisinde hızla kelimeleri birleştirerek kendi anadilinin gramer yapısını öğrenmeye başlar. Çocuğun bu yaş dönemi içinde dile getirdiği anlam ilişkileri, bilişsel düzeyde oluşturduğu kavramların bir yansımasıdır (Aral *et al.* 2000, Di Leo 1996, Meggitt 2006, Vialle *et al.* 2000, San Bayhan ve Artan 2004).

Üç ve daha fazla sözcüklü ifadeler dönemi (2 - 3 yaş): İki sözcük dönemini izleyen bu dönem, çocuğun üç - dört kelimeyi bir araya getirerek tek bir düşüncüyü bütün olarak ifade ettiği dönemdir. Çocuk bu dönemde mantıklı, anlamlı ve yerinde cümleler oluşturarak, küçük emirleri yerine getirir ve basit soruları cevaplandırır. Bunlar çocuğun konuşmaları kavradığını gösterir. Çocuğun sözcük dağarcığı hızla gelişir ve sözel

iletişimi artar ve öğrendiği sözcükleri daha esnek ve doğru olarak kullanmaya başlar (Aral *et al.* 2000, Torr 2005). Bu dönemde kavramsal gelişimle ilgili olan neden -sonuç, yer, zaman, sınıflandırma ve kıyaslama kavramlarının arttığı görülür. Genellikle iki - üç yaş çocuklarının cümleleri çok açık, fakat gramer yönünden eksik olabilir. Üç sözcüklü bileşimlerde zaman ekleri, sıfatlar, zamirler, edatlar ve çekim ekleri bulunmaz. Bu dönemdeki üç sözcüklü bileşimler, ya yeniden birleştirme (baba at + top at = baba top at) ya da genişletme (büyük kapı = çok büyük kapı) şeklinde olur. Çocuk bir yandan çok sözcüklü cümleler oluştururken, bir yandan da dilin temel yapılarını öğrenir. İşaret sıfatlarını, işaret zamirlerini, zarfları, olumsuz yapıları, soru yapılarını, çekim eklerini basit düzeyde kullanmaya başlar (Aral *et al.* 2000).

Gramer kurallarına uygun konuşma dönemi (3 - 6 yaş): Bu dönemde çocuk dilin kullanımına ilişkin gerekli öğeleri kazanarak grammar kurallarına uygun konuşma özelliği gösterir. Üç - dört yaşlarında dil kullanımı çok yönlüdür. Duygularını düşüncelerini ve ilişkilerini anlatır. Kendine yönelik konuşur, yani ben-merkezci konuşma görülür. Kelime hazneleri 1000 civarındadır. Cümlelerin yarıya yakını dilbilgisi kurallarına uygundur. Söz diziminde, özne, nesne ve yüklem arasındaki fonksiyonel ilişkileri anlar ve ifade eder. Çekim kuralları görülmeye başlar. Geçmiş, şimdiki ve geniş zaman kullanımı görülür. Üç yaşından sonra olumsuz edilgin cümleler kullanılabilir. Dört - beş yaşında dil kolay ve doğru kullanılan bir araç haline gelir. Ses üretiminde doğruluk oranı artar. Çocuk anne babasının ses perdesini taklit eder. Çocuk çoğul kullanımını doğru yapar. Ben-merkezci konuşmanın devam ettiği gözlenir. Sosyal etkileşimde konuşma artar ve anlaşılır biçimdedir. Çocuk yetişkinleri daha az taklit eder. Bu dönemdeki çocukların % 98'i ünlü ses üretiminin % 88'i de ünsüz ses üretimini doğru olarak yapar. Çocuğun ürettiği sözcük sayısı ortalama 2000 kadardır. Beş-altı yaşta çocuk yetişkin dil olgunluğuna ulaşır (Aral *et al.* 2000, Lightfoot 1999, Meggnitt 2004).

2.1.1.3 Bilişsel gelişim özellikleri

Piaget'nin bilişsel gelişim kuramınının dayandığı temel kavramlar bulunmaktadır. Bu kavramlar şu şekilde açıklanabilir.

- Zeka: Piaget, zekanın bir takım testlerle belirlenmesine karşı gelmiş ve zekice davranmayı, organizmanın yaşamı için en uygun koşulları bulması olarak tanımlamıştır. Zeka, organizmanın çevreye etkin bir şekilde uyum sağlamasına yardım eder (Senemoğlu 2007).
- Şema: Bireyin çevresindekileri tanımak için zihninde oluşturduğu algı çerçevesidir. Şema, yeni gelen bilginin yerleştirileceği bir çerçevedir. Örgütlenmiş davranış ve düşünce kalıpları olan şema, en temel zihinsel yapıdır (Küçükkaragöz 2002, Köksal Akyol 2007, Senemoğlu 2007).
- Uyum: Yaşam boyunca devam etmektedir. Birey, bilişsel gelişim açısından olduğu kadar fiziksel ve psikososyal gelişim açısından da sürekli olarak uyum sağlamak durumundadır. Piaget'ye göre uyumun iki yönü vardır. Bunlar, özümleme ve düzenlemedir. *Özümleme*, bireyin, kendisinde var olan bilişsel yapılarla (şemalarla) çevresine uyumunu sağlayan bilişsel bir süreçtir. Diğer bir deyişle; çocuğun karşılaştığı yeni bir olayı, fikri, objeyi, kendisinde daha önceden var olan bilişsel yapı içine alma sürecidir. *Düzenleme* ise, mevcut şemayı yeni durumlara, objelere, olaylara göre yeniden biçimlendirme, şekillendirme süreci olarak ifade edilir (Küçükkaragöz 2002, Köksal Akyol 2007, Senemoğlu 2007).
- Biliş: Düşünme, öğrenme ve hatırlama süreçlerine denir.

Bilişsel gelişim; yaşla birlikte bu süreçlerde olan değişimlerdir ve bu değişimler belirli basamakları içerir. Bu basamakların her biri belirli özellikleri içermektedir. Farklı özellikleri içeren bilişsel gelişim dönemleri Piaget'e göre şu şekilde sıralanabilir:

- Duyu - motor dönem (0 - 2 yaş)
- İşlem öncesi dönem (2-7 yaş)
- Somut işlemler dönemi (7 - 11 yaş)
- Soyut işlemler dönemi (11 yaş ve üstü) (Küçükkaragöz 2002).

Duyu-motor dönem(0-2 yaş): Doğumdan başlayarak iki yaşına kadar süren bu dönem, bilişsel gelişimde önemli yer tutmaktadır. Çünkü yaşamın ilk iki yılı, en temel ve en hızlı değişimlerin olduğu dönemdir (Köksal Akyol 2007). Piaget'e göre bu dönemde

kazanılan davranışlar doğuştan getirilen reflekslerin şema haline dönüşmesiyle ortaya çıkmaktadır. Emme ve yakalama refleksleri diğer birçok davranışın kökenini oluşturmaktadır (Aral *et al.* 2000, Oakley 2004).

Bu dönemin sonuna doğru nesne devamlılığı (sürekliliği) kazanılır. Sıfır ile iki ay arasında bebekler gösterilen nesnelere bakarlar, fakat bu nesnelere gözlerinin önünden gittiğinde ilgileri dağılarak bakmayı bırakırlar. İki ile dört aylık bebekler nesne bir yere saklandığında oraya bakar. Dört ile sekiz ay arasındaki bebekler ise, herhangi bir nesne saklandığında saklandığı yere bakar, nesne başka bir yere saklandığında ise, ilk saklandığı yerde ararlar, nesne göz önünde olmazsa ilgileri dağılır ve aramazlar. Görme alanının dışında olan nesnelere bebekler için yok sayılır. Sekiz-on iki ay arasındaki bebekler nesneyi ilk saklandığı yerde arar. On iki- on sekiz aylar arasındaki bebekler ise nesneyi ilk saklanan yerde bulmaları gerektiğini kısmen kavrarlar. On sekiz- yirmi dört ay arasındaki bebekler saklanan nesnelere her yerde ararlar ve nerelerde bulunacaklarını bilirler. Nesne devamlılığının kazanılması ile bebeklerde düşünme başlar ve bellek ilk kez kullanılmaya başlanır. Bu dönemin sonuna doğru deneme-yanılma öğrenilmeye başlanır ve ertelenmiş taklit görülür (Keenan 2002, Slee 2002, Oakley 2004, Talay-Ongan ve Emly 2005).

İşlem öncesi dönem(2-7 yaş): İki - yedi yaşlar arasını kapsayan ve dilin kullanımının ve sembollerin geliştirildiği dönemdir. İşlem öncesi dönem sembolik ve sezgisel aşama olmak üzere ikiye ayrılır (Yapıcı ve Yapıcı 2006).

Sembolik aşama iki ile dört yaş arasını kapsar. Bu dönemde görülen özellikler şu şekilde sıralanır:





- Çocuk bu dönemde ben merkezlidir. Ben merkezilik, çocuğun tüm yaşamına yansır. Çocuğa göre dünyanın merkezi kendisidir. Kendisinin bildiğini herkesin bildiğini ve gördüğünü düşünür. Çocuklarının oyunları da paraleldir yani tek başlarına oynarlar ve çocuklar oyunda monolog özelliği de gösterirler. Çocuklar bir arada toplu konuşma halinde etkileşime girer. Çocukların hepsi bir ağızdan ve birbirlerine karşılık vermeden konuşurlar ve sadece kendi konuşmasıyla ilgilenirler

(Köksal Akyol 2007, Oakley 2004, Senemoğlu 2007, Talay-Ongan ve Emly 2005, Yapıcı ve Yapıcı 2006).

- Çocuğun dili hızla gelişmeye devam etmekle birlikte, henüz tam olarak, duygu ve düşüncelerini ifade edecek, bilişsel ve fiziksel olgunlaşma gerçekleşmemiştir (Yapıcı ve Yapıcı 2006).
- Çocuk birden fazla boyutu olan ilişkileri anlamlandıramaz. Örneğin, Ayşe, Fatma'dan uzun, Fatma da Şenay'dan uzun, bunlardan en uzun boylu kim dendiğinde çocuk cevap veremez. Ancak bu ilişkiyi sembolleştirip, kağıda çizildiğinde, bu ilişkiyi doğru anlamlandırdığı görülebilir (Yapıcı ve Yapıcı 2006).
- Bu dönemde çocuk sınıflama yapamaz. İlk öğrendiği hayvan dört ayaklı bir köpek ise, bundan sonra gördüğü, bütün dört ayaklıları köpek olarak ifade eder (Yapıcı ve Yapıcı 2006). Ayrıca çocuk bu dönemde maddeleri sadece bir özelliğine göre sıralayabilir ve sınıflandırabilir. Örneğin; çocuğa on tane top verildiğinde sadece renklerine göre sınıflandırabilir (Bee 1992).
- İki-dört yaşlarında çocuk, gözünün önünde bulunmayan ya da hiç var olmayan nesne, olay, kişi ve varlıkları temsil eden semboller geliştirerek, cansız nesnelere canlılık özellikleri yükler. Örneğin; bir çocuk oyuncak bebekle canlıymış gibi konuşur (Di Leo 1996). Bu yaşta sembolik oyun sıkça görülür. Sembolik oyunlar aracılığıyla çocuklar, çatışmalarını ortaya koyabilir ve dengelerini sağlayabilirler. Çocuklar büyüdükçe sembolik oyunları anlaşılabilir hale gelebilir. Çocuklar, sembolik oyunlarda yetişkinleri ya da çevrelerindeki olayları, varlıkları taklit ettikleri gibi, oyunu tamamen kendilerine özgü sembollerle de oynayabilirler. Piaget, sembolik oyunun çocuğun bilişsel gelişiminde olduğu kadar duygusal ve sosyal gelişiminde de önemli etkisi olduğunu vurgulamaktadır (Keenan 2002, Oakley 2004, Senemoğlu 2007, Talay-Ongan ve Emly 2005, Yapıcı ve Yapıcı 2006).
- Çocuk, bir nesneye baktığında bir özelliği algılayabilir, diğer özellikler çocuğun dikkatini çekmez. Bu dönemde görülen bu özellik odaklaşma olarak ifade edilir. Örneğin, önüne konulmuş olan nesnelere renk sayısı az ise, hemen renklerine ayırır. Eğer renk sayısı fazla ise, şekillerine göre; üçgen ve daire olarak ayırır. Eğer, nesnelere içinde, dörtgenler de varsa, dörtgenleri de üçgenlerle aynı gruba yerleştirerek ayırır. Çocuk, baktığı olgu ve olaylarda, tek bir özelliği öne çıkardığı

için, bazen yetişkinleri şaşırtacak betimlemeler yapabilir. Örneğin, gazetelerde sıklıkla görülen bazı zeka testleri, verilen seçenekler arasından bir özelliği seçip ayırt etmeyi gerektirir. Bazen üç-dört yaşındaki bir çocuk, bir yetişkinden daha hızlı olarak bu nesneyi doğru olarak ayırt edebilir. Bunun sebebi, çocuğun sembolik dönemde olmasıdır. Yani, o, nesnelere baktığında tek bir özelliği ayırt edecek bir bilişsel kurgudadır. Ama bir yetişkin, çoklu düşündüğü için, çözüm daha uzun zaman alır. Buna ilişkin örnek aşağıda verilmiştir:

Örnek: Aşağıdaki nesnelere hangisi diğerlerinden farklıdır:

    Yandaki durumda diğerlerinden farklı olan,

- köşeleri olmayan iç içe yuvarlak şeklidir. Sembolik dönemde bir çocuk bunu doğru bulabilirken, bir yetişkin birden fazla özellik açısından düşündüğü için cevabı bulması uzun sürebilmekte ve zorlaşmaktadır (Keenan 2002, Oakley 2004, Köksal Akyol 2007, Senemoğlu 2007, Talay-Ongan ve Emly 2005, Yapıcı ve Yapıcı 2006).
- Bu dönemde çocuklarda tek yönlü mantık yürütmekte ve özelden özele akıl yürütme görülmektedir. Çocuklar tümdengelim ve tümevarım kullanamazlar. Sadece genele dokunmadan özelden özele akıl yürütmeyi kullanırlar. Örneğin, her gün kahvaltıda yumurta yiyen bir çocuk, yumurta olmadığı zaman kahvaltı yapmadığını söyler (Davies 2004).

Sezgisel aşama ise dört-yedi yaş arasını kapsamaktadır. Bu aşamanın özellikleri ise şu şekilde sıralanır:

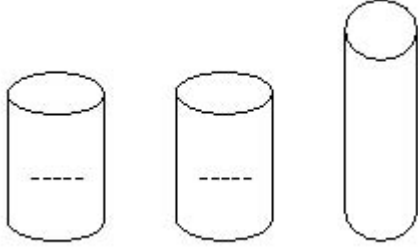
- Dördüncü yaşın başlarında, çocuk bilişsel büyümede büyük bir adım atar. O gerçek objelerin yerini alan zihinsel sembollerini biçimlendirme, nesne ve olaylara işaret etmek için kelimeleri kullanabilme, objelerin gruplamalarını yapabilme (çoğu kez tutarsız olarak) ve çok basit düzeyde akıl yürütebilme ve olasılıkla kelimelerden çok zihinsel imajlar kullanabilme yeteneğine sahip olabilir (Yapıcı ve Yapıcı 2006).
- Bu dönem çocuklarında animizm ve artifikalizm özellikleri her ne kadar sembolik dönemde de görülse de, daha belirgin bir şekilde bu dönemde de görülür.(Köksal Akyol 2007, Yapıcı ve Yapıcı 2006).

- Çocuklar bu dönemde hala, iletişimsel konuşmada karşısındakini doğru anlamada güçlük çekebilir (Yapıcı ve Yapıcı 2006).
- Çocuklar, sınırlı deneyimleri nedeniyle önyargılar geliştirirler. Karmaşık bilgileri dar kavramlarda örgütlemeye ve sıkıştırmaya çalışırlar (Köksal Akyol 2007, Yapıcı ve Yapıcı 2006).
- Çocuklar büyüdükçe oyunları daha sosyal olur. Daha önce tamamen ben merkezli ve kendine dönük olan çocuk giderek sosyalleşir. Diğerleri ile de ilgilenir ve onlara güvenmeye başlar. Kaybolan objeleri arayıp bulmayı çok sever (Yapıcı ve Yapıcı 2006).
- Sezgiye dayalı düşünme döneminde, çocuk hızla eksik gruplama yapma durumundan yeterli bir sınıflama yeteneğine doğru ilerler. Toplama yapabilir hale gelir. Bunun yanında, büyük gruplar içinde alt bölmeler ve gruplamalar yapabilir. İkisini birden, büyük grup ve içinde küçük grup yapması istenir ise yapamaz (Yapıcı ve Yapıcı 2006).
- Bu dönemde, çocuklar sınıflama yapmada hala yetersiz olsalar da; bir önceki döneme göre biraz daha gelişmişlerdir (Küçükkaragöz 2002, Yapıcı ve Yapıcı 2006).
- Çocuklar, bu dönemlerde, yetişkinlere göre oldukça fazla yalan söylerler. Ancak, bu yetişkinlerin algıladıkları anlamda yalan değildir. Burada, çocuk, zihinsel imajlarını yani hayallerini konuşmaya döker. Çoğu yetişkinin bunu yalan olarak algılayıp, çocuğu gerçeğe yüzleştirme çabaları, çocuğun zihinsel hayaller geliştirmesini ve ifade etmekten sakınmasına neden olabilir. Bu ise, çocuğun bilişsel gelişimi önünde bir engelleyici olarak düşünülmelidir (Yapıcı ve Yapıcı 2006).

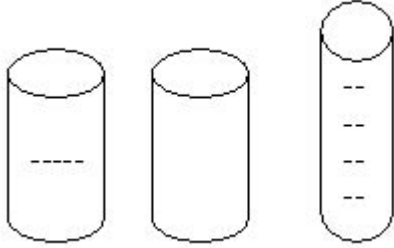
Somut işlemler dönemi (7-11 yaş): İşlem öncesi dönemde bazı kavramları kazanan çocuk, yedi ile on bir yaşlar arasını kapsayan somut işlemler döneminde, somut işlemleri gerçekleştirebilir (Bee 1992).

Bu dönemde korunum ve odaklaşma özelliği kazanılmıştır. Herhangi bir nesnenin biçimi ya da mekandaki konumu değiştiğinde; miktar, ağırlık ve hacminde değişiklik olmayacağı aynı kaldığını kavrayabilir (Bee 1992). Bunu bir örnek ile açıklanırsa şu şekilde ifade edebilir:

Çocuğun önüne iki tane aynı genişlik ve uzunlukta, bir tane de diğerlerine göre daha ince ve uzun üç bardak konur. Bardaklardan eşit büyüklükte olan iki bardağın içine su konur.



Ardından çocuğun gözü önünde dolu olan bardaklardan birindeki su, ince ve uzun olan bardağa boşaltılır.



Bu dönemde korunumu kazanan çocuk her iki bardaktaki su miktarının eşit olduğunu söyleyebilir (Gander ve Gardnier 2004,). Başka bir örnek olarak da sekiz yaşındaki bir çocuğun dört ve sekiz parçaya bölünmüş iki pastanın farkı olmayacağını anlayaması verilebilir (Keenan 2002, Talay-Ongan ve Emly 2005, Yapıcı ve Yapıcı 2006).

Sözel komutları anlamlandırabildiği ve bilişsel yeterlilik oluşması sonucunda bu dönemde tersine çevirme özelliğini kazanır. Örneğin, on tane bilye beşerli iki gruba ayrıldığında, onları tekrar birleştirerek, onlu bir grup haline getirebilir (Keenan 2002, Oakley 2004, Talay-Ongan ve Emly 2005, Yapıcı ve Yapıcı 2006).

Mantıklı düşünme başlar. Düşünce açısından çocuk, artık bir yetişkin gibidir, olgu ve olaylar arasında bağ kurabilir. Çocuğun düşünmesindeki tek farklılık, çocuk bu işlemleri, somut olarak duyu organlarıyla algılayabilir ve obje, olay ve kişiler üzerinde gerçekleştirilebilir. Somut özellikteki problemleri de çözebilir (Keenan 2002, Oakley 2004, Talay-Ongan ve Emly 2005, Yapıcı ve Yapıcı 2006).

Bu dönemde, çocuklar sınıflama ve sıralama konularında da başarılı olurlar. Örneğin, yedi-sekiz yaşındaki bir çocuğa, beş kırmızı gül, beş sarı gül, beş kırmızı lale, beş kırmızı kiraz gösterilip, birbirine benzeyenleri bir araya getirmesi istenirse, çocuk çeşitli şekillerde sınıflama yapabilirler. Sarılara karşı kırmızılar, güllere karşı diğer çiçekler gibi sınıflama yapabilir. Ayrıca çiçekler mi çok, güller mi çok sorusuna doğru cevap verebilir (Bee 1992, Yapıcı ve Yapıcı 2006).

Bu dönemde çocuklar, matematik ve bilimde daha önce yapamadıklarını gerçekleştirme olanağını bulurlar. Deney yapma, mantık kurallarına uygun açıklamalar ve tahminlerde bulunma bunun örneklerinden sayılabilir (Yapıcı ve Yapıcı 2006).

Soyut işlemler dönemi(11 yaş ve üzeri): Piaget'e göre birey ergenlik dönemi ile birlikte yetişkin gibi düşünebilme özelliklerini kazanır. Ancak bu düşünce biçimi ergenin yetişkin gibi karar verdiği veya yetişkin gibi problem çözdüğü anlamına gelmez. Çocuğun tecrübeleri nicelik açısından yetişkinden daha azdır (Aral *et al.* 2000).

Soyut kavram ve düşünceler hakkında mantık geliştirebilir. Soyut kavramlar üzerine yazı yazabilir, göreceli düşünebilir, akıl yürütebilir, tümevarım, tümdengelim vb. düşünme yollarını kullanır, hipotez kurabilir ve test edebilir. Genel bir kuraldan özel bir kurala ya da özel bir kuraldan genel kurallara ulaşabilir. Bu döneme ulaşan çocuk düşünce ile oynayabilme becerisini kazanmıştır. Tartışmalara katılmayı sever, mantık oyunları ile uğraşmaktan hoşlanır. Resim, müzik, şiir gibi konulara izleyici olarak değil uğraşı olarak katılmayı tercih eder. Bu dönemde ergen ben merkezilik/egosantrizm, kendi düşüncelerinin ve söylediklerinin en doğru olduğunu düşünür. Herkesin kendisiyle uğraştığını ve onu takip ettiğine inanır (Keenan 2002, Oakley 2004, Talay-Ongan ve Emly 2005, Yapıcı ve Yapıcı 2006).

2.1.1.4 Sosyal gelişim özellikleri

- Bebekler doğdukları andan itibaren sosyal bir yaşama başlarlar. Doğdukları anda gereksinimlerinin karşılanması için anne baba veya kendilerine bakan başka kişilere

ihtiyaç duymaktadırlar. Bu da bebeğin çevresindeki kişiler ile sosyal iletişime geçmesi anlamına gelir (San Bayhan ve Artan 2004).

Sosyal gelişim Erik Ericson'ın "Psikososyal gelişme kuramı", ile sekiz dönemde incelenmiştir. Bunlar şu şekildedir (Aytar Güngör 2007):

Temel güvene karşı güvensizlik (0-1,5 yaş): Bu dönemde bebekler, çevrelerin dünyaya güvenip güvenemeyeceklerine ilişkin temel duygular edinirler. Bir yaş civarında çocuğun ihtiyaçlarının doyurulması, büyük ölçüde anne ya da onun yerine geçen yetişkine bağlıdır (Abbott 2001, Aytar Güngör 2007). Bu dönemde bebeğin temel güven duygusunu kazanmaması sonucu bebek çevresine güvenmemeyi öğrenerek, çevresine ve kendisine güvensiz bir birey haline gelebilir (Can 2002).

Özerkliğe karşı kuşku ve utanç (1,5-3 yaş): Bu dönemde çocukların çoğu yürümekte, başkalarıyla iletişime girmektedir. Çocuklar artık tümüyle başkalarına bağlı kalmak istemezler. Önceki dönemde temel güven duygusunu kazanmış çocuk, öz saygısını yitirmeksizin kendi kontrolünü kazanabilmesi için, özgürlüğü hissetmesi gerekmektedir. Çocuğun kendi kendine yemek yeme, eşyalarını toplama, giyinme ve soyunma, giysisini seçme, karşılaştığı bazı problemleri çözme çabaları teşvik edilmelidir. Böylece çocukta bağımsızlık duygusunun temelleri atılır (Abbott 2001, Aytar Güngör 2007). Bu bağımsızlık duygusu kazanmasına izin verilmeyen çocuk, kendi kendine bağımsız hareket etmek istemeyen ve yaptığı davranış veya işlerin beğenilmeyeceği endişesi yaşayan bir birey haline gelir. Ayrıca bu durum çocuğun kendi davranışlarından kuşku duymasına ve utanç duygusu geliştirmesine neden olur (Can 2002).

Girişimciliğe karşı suçluluk (3-6 yaş): Çocuğun motor ve dil gelişimi, onun fiziksel ve sosyal çevresini daha fazla araştırmasına ve daha atılgan olmasına olanak verir. Bu dönemde hem anne-baba hem de okul öncesi eğitim kurumlarındaki öğretmenlerin çocuğun koşmasına, atlamasına, oynamasına izin vermeleri çocukta girişimcilik duygusuna olumlu katkı sağlar. Doğal merakından dolayı çok sık azarlanan ve engellenen çocukta, suçluluk duygusu gelişmektedir. Bu nedenle çocuğun meraklarını gidermesine fırsat verilmelidir (Abbott 2001, Aytar Güngör 2007). Çocuğun bu

dönemdeki meraklılarının giderilmemesi girişimcilik özelliğini söndürerek kişiliğinde suçluluk duygusu yaşamasına neden olur (Can 2002).

Başarıya karşı aşağılık (6-12 yaş): Bu dönemde çocuk okula gittiği için sosyal dünyasında büyük bir genişleme meydana gelir. Arkadaşlar ve öğretmenin çocuk üstündeki etkisi artarken ana-babanın etkisi giderek azalmaktadır. Çocuklar bu dönemde, yetişkinlerin kullandıkları aletleri kullanmaya çalışırlar; bir şey üretmeye çaba gösterirler. Çocukların çabaları desteklendiğinde, çalışma ve başarılı olma davranışları gelişir. Bunun tersine sürekli olarak yaptıklarında eleştirilen desteklenmeyen, beğenilmeyen çocuklar, yaptıklarının değersizliğine inanarak aşağılık duygusu geliştirebilirler (Abbott 2001, Aytar Güngör 2007).

Kimlik kazanmaya karşı aşağılık (12-18 yaş): Bu dönemde ergen hızlı fiziksel değişimiyle baş etmeye çalışırken bir yandan da gelecekteki eğitimi, kariyeri hakkında yeni kararlar verme durumundadır. Ergenin üstünde akran gruplarının büyük etkisi vardır. Erikson'a göre ergen bu dönemde başarılı bir şekilde kimlik kazanma sorununu çözerse kendine güvenen, kendinden emin bir kişi olarak yaşamını sürdürür. Bu dönemde "Ben kimim?" sorusu çok önemli hale gelir. Ergen, bu soruyu cevaplarken, ana-babasından çok, akran gruplarından etkilenir. Ergenin sağlıklı bir kimlik kazanmasında çevresinde model alabileceği yetişkinlerin bulunması önem taşımaktadır (Abbott 2001, Aytar Güngör 2007). Fakat ergen bu dönemi kararsız ve sorunlu atlarsa, ergen kendine özgü değerleri ve inançları oluşturamaz ve sürekli kimlik karmaşası içinde yaşar (Can 2002).

Yakın ilişkilere karşı yalnızlık (18-25 yaş): Ergenlik döneminde kimliğini bulan kişi bu dönemde artık başkalarıyla yakınlıklar, dostluklar kurabilir. Bu dönemdeki krizi sağlıklı olarak atlatan kişi güvenli bir şekilde sevgiyi verme ve alma gücüne sahip olur. Aksi durumda, başkalarıyla dostluk ilişkisi kurmada güçlük çeken birey yalnızlığa itilebilir. İnsana sevgi ve saygıyı esas alan bir toplum yapısında, bu çatışmaların başarılı bir şekilde çözümlenebileceği gözlemlenmektedir (Abbott 2001, Aytar Güngör 2007).

Üretkenliğe karşı durgunluk (25-65 yaş): Bu dönemde birey için çocukları yoluyla neslini devam ettirmek önemli olduğu gibi evi dışında da gelecek nesillerin yetişmesine rehberlik ederek üretken olmak önem taşımaktadır. Üretken olmadığına ise etrafa karşı kayıtsız tavırlar geliştirebilmektedir. Bu dönemdeki krizi, bireyin olumlu bir şekilde atlatmasında; evini, işini paylaştığı kişilere yani çevresinde yoğun etkileşimde bulunduğu bireylere önemli roller düşmektedir (Abbott 2001, Aytar Güngör 2007).

Benlik bütünlüğüne karşı umutsuzluk (65 yaş -...): İleriki yetişkinlikte yıllarını kapsar. Bu dönemde birey ya önceki yedi dönemin olumlu birikimi sonucu benliğini tam olarak bulmuş, mutlu, güvenli, sevilen, aranan bir kişi ya da önceki dönemlerde çatışmaları sağlıklı olarak geçirmeme sonucu umutsuzluklar içinde hırçın aksi bir insan görünümündedir (Abbott 2001, Aytar Güngör 2007).

2.1.1.5 Duygusal gelişim özellikleri

Duygusal gelişim, J. Bowlby'nin geliştirdiği “Bağlanma kuramı” ve Erikson’ın görüşlerinden yola çıkarak iki şekilde ele alınabilir (Aytar Güngör 2007).

J. Bowlby'nin geliştirdiği “Bağlanma kuramı” üç aşamada ele alınmıştır. Bu aşamalar şu şekildedir:

Odaklanmamış yönelim ve işaretleme: Bebek doğuştan davranış belirtileri ile yaşama başlar ve başkalarına yönelirken gereksinimlerini ağlamak, göz göze gelmek, sarılmak, sokulmak gibi davranış belirtileriyle gösterir. Bu davranışlar bebeğin “yakınlığı geliştirici davranışlar olarak tanımlanır. Bu aşamada bebeğin anne babasına bağlanmaz, ancak bu dönemde anne babayla ilgili şemalar oluşturmakta ve anne ile babayı birbirinden ayırabilme yeteneği geliştirmektedir (Güngör 2003, Bee 1992).

Bir veya daha fazla kişi üzerinde odaklanma: Üç ay civarında bebek, bağlanma davranışları göstermeye başlayabilir. Bebek, ya kendisine ilgi gösteren kişilere gülümser ya da tanımadığı kişilere gülümsemez. Bu durum bebekte tam bağlanmanın

olmadığı gösteren bir noktadır. Bu aşamada bebekler, anne babalarından ayrıldıklarında özel bir kaygıya kapılmaz, yabancı kişilerden korkmazlar (Güngör 2003, Bee 1992).

Güvenli bölge davranışı: Bebekler altı aylıktan sonra gerçek bir bağlanma duygusu oluştururlar. Bunun en önemli nedeni bebekler altı-yedi aylıktan sonra özgür davranmaya yani emeklemeye başlar. Bu gelişme çocukların bağlanma sürecini başlatmakta ve bebeğin sosyalleşmesinin ilk adımı olmaktadır. Bebekler on aylık olduğunda farklı yüzleri ayırt ederek güvenli bir yer isterler ve davranışlarına karar vermeden anne babanın yüz ifadelerine bakarlar. Bu şekilde bebekte “yabancı korkusu” veya “ayrılık korkusu” ortaya çıkar. Bu korku bebeklerde beş-altı aylıktan başlayarak oniki-on altı aya kadar artarak sürer, ancak daha sonra azalır (Bee 1992).

Ayrıca Erikson’ın görüşlerinden yola çıkarak duygusal gelişimin aşamaları şu şekilde ele alınabilmektedir (Aytar Güngör 2007).

Bebeklik dönemi (0-2 yaş): Bu dönemde anne çocuğun enerji, güç ve güvenlik kaynağı olmakla birlikte gelecekteki ilişkisinde de önemli yer tutmaktadır (Aytar Güngör 2007). Bu dönemde görülen belirli duygusal tepkiler bulunmaktadır. Bunlar şu şekilde sıralanabilir:

- *Bağlılık*, bu dönemin en yoğun tepksidir. Bebek doğumdan sonra anne babayı ayırt etmeye başlar. Altı-yedi aylık iken tanıdıkları ile kalmak ister. Bağlılık, yaşamın ilk altıncı-sekizinci ay içinde yavaş yavaş gelişmeye başlar ve iki-üç yaşa kadar devam eder. Bağlılığın gelişmesinde zihinsel gelişim düzeyi de önemlidir (Bee 1992). Bağlanma, bebekle ana-baba arasında duygusal olarak olumlu ve karşılıklı yardım edici bir ilişkinin kurulmasını belirtir. Bu ilişki, uygun bir biçimde oluşup geliştiğinde, yetişkinler kendilerini bebeklerine uydururlar ve bebekler de yetişkinlere gereksinimleri hakkında ipuçları verirler. Böylece, karşılıklı geribildirimlerle bebek yetişkinlere karşı güven geliştirir, yetişkinler de ana-babalık yeteneklerine güvenmeyi ve bebeklerine karşı iyi duygular kazanırlar (Gander ve Gardiner 2004 Yapıcı ve Yapıcı, 2005).

- *Bakma:* Bebekler, bakma yoluyla çevrelerindekiyle iletişim kurmaya başlarlar. Bebekler yaklaşık altı haftalık iken gözünü annesinin gözüne odaklayabilir. Üç aylık iken iyice göz kontağı kurabilir (Bee 1992, San Bayhan ve Artan 2004, Talay Ongan 2005).
 - *Ses çıkarma:* Bebek ilk günlerden itibaren değişik sesler çıkarır. Büyüdükçe farklı durumlar için farklı sesler çıkarır (San Bayhan ve Artan 2004).
 - *Ağlama:* Yenidoğanın gereksinimlerini karşılayabilmesinin en önemli hatta tek yolu, ağlamadır. Bebek büyüdükçe farklı nedenler ile ağlar. Zamanla bilişsel ve dil gelişiminin etkisiyle kendini ağlama yerine farklı yollar ile ifade etmeye başlar (Bee 1992, Talay Ongan 2005).
 - *Gülümseme:* Bazen birkaç günlük bir bebeğin gülümsediği izlenmektedir. Bazen bebek uyku halindeyken veya karşısında hiçbir uyarıcı yokken de gülümsediği görülür. Yenidoğanın gülümsemesi gerçek bir gülümsemeye karıştırılmamalıdır. Bunun nedeni sosyal bir uyarıcı değildir. Bu durum merkezi sinir sisteminden kaynaklanmaktadır. Üç aylık bebek anne babasına, insan yüzüne ve tanıdık nesnelere gülümser (San Bayhan ve Artan 2004).
 - *Gülme:* Gülme davranışı da gülümsemede olduğu gibi bebek ve ona bakan kişi arasında önemli rol oynar. Yaklaşık dördüncü ayda bebekler yüksek sesle gülmeye başlarlar. Karınlarından öpüldüğünde, çeşitli sesler duyduklarında gülerler. Büyüdükçe daha farklı uyaranlara ve daha fazla sayıda güldükleri dikkati çeker. Dört - altı ayda bebek seslere ve dokunmaya; yedi-dokuz ayda annesi yüzüne komik bir maske takındığında “aa” veya “ce-e” oyununa tepki olarak gülerler. Bir yaş civarında kendi yaptıkları şeylere gülmekten hoşlanır (San Bayhan ve Artan 2004).
- İlk çocukluk dönemi (2-8 yaş):* Bu dönemde çocuk aile ortamı ve farklı ortamlarda günlük yaşam deneyimlerini kazanmaktadır. Anne baba çocuk için güven kaynağı olmakla birlikte toplumdaki kişilerle de iletişimde bulunarak sosyalleşmeye ve duygusal yönden gelişmeye başlar (Aytar Güngör 2007, Bee 1992, Talay Ongan 2005).

Okul çağı dönemi (8-12 yaş): Bu dönemde kimlik arayışına giren çocuk toplum tarafından kabul görmeye çalışır. Bu şekilde duygusal açıdan farklı duygular yaşar ve duygularını dışa vurur (Bee 1992, Talay Ongan 2005).

Ergenlik dönemi (12-18 yaş): Bu dönemde hormonların değişimiyle çocuk cinselliğe yönelir. Ayrıca soyut düşüncenin oluşması nedeniyle duygularına daha fazla önem verir. Zaman içerisinde kendine özgü düşünce sistemi geliştirerek duygularını olaylar karşısında yaşayarak hissetmeye başlar ve bu durumdan zevk alır (Bee 1992, Talay Ongan 2005).

2.1.1.6 Öz bakım becerileri

Çocukların öz bakım becerileri; okul öncesi yılları boyunca öz bakım becerileri de gittikçe gelişmektedir. Çocuklar bir-iki yaş arasında kaşıkla yemek yerler, çoraplarını çıkarırlar. 2 yaş civarında basit giysileri çıkarabilir ve giyebilirler. İki-üç yaş arasında, verilen havluyla ellerini kurularlar, çoraplarını giyerler. Üç yaşa geldiklerinde tuvalet gereksinimlerini kendileri karşılamakta isteklidirler. Üç-dört yaş arasındakiler çıt çıt ve çengelleri kapatırlar, direktife uygun diş fırçalarlar. Dört-beş yaşta giyinmede daha beceriklidirler, hemen hemen giysideki bağlar hariç giyinirler. Beş-altı yaşta bıçak kullanma başlar. Bu yaşta düğme ilikleme, fermuar açma kapama becerilerinde de ilerlemeler görülür (San Bayhan ve Artan 2004, Vialle *et al.* 2000).

2.2 Okul Öncesi Eğitim

Bu bölümde okul öncesi eğitimin tanımı ve önemi ve okul öncesi eğitimde farklı yaklaşımlar ele alınmıştır.

2.2.1 Okul öncesi eğitimin tanımı ve önemi

Öğrenme doğumla başlamakta, yaşam boyu öğrenmenin temeli ilk altı yılda atılmaktadır. Çocuk ilk altı yıl içerisinde, daha sonraki yıllarda öğreneceklerini destekleyecek temel bilgi ve becerileri kazanmaktadır. Bu dönemde çocuk kendini ifade

etmeyi öğrenir, dilini geliştirir, yetişkin ve diğer çocuklar ile iletişim kurar. Okula ve topluma uyum sağlamak amacıyla sosyal becerilerini geliştirir, matematik ve okuma-yazma öncesi becerilerini ve sorun çözme, karar verme gibi yeteneklerini geliştirebileceği deneyimler yaşar. Düşünmeyi ve anlamayı öğrenir (Gürkan *et al.* 2008).

Çocuğun doğumuyla beraber kişilik gelişiminin temellerinin de atıldığı ilk yıllarda çocuğun yakından izlenmesi, ihtiyaçlarının en uygun şekilde karşılanması çocuğun ilk eğitiminde vazgeçilmez bir yaklaşımdır. Çocuğun ihtiyacı karşılanmadan sadece yetişkinin istediği şekilde gerçek olmayan ihtiyaçların karşılanması çocuğun sonraki yıllardaki yaşamını olumsuz etkileyerek onun yaşamını zorlaştırabilir (Oktay 1999, Özgülek 2006) Bu nedenle okul öncesi eğitimin bilinçli ve sağlıklı bir şekilde verilmesi gerekmektedir.

Okul öncesi eğitim, 0-72 ay çocuklarının tüm gelişimlerini, toplumun kültürel değerleri doğrultusunda yönlendiren, duygularının gelişimini ve algılama gücünü artırarak akıl yürütme sürecinde ona yardımcı olan ve yaratıcılığını geliştiren, kendini ifade etmesini ve öz denetim kazanmasını sağlayan sistemli bir eğitim süreci olarak tanımlanabilir (Yılmaz 2003).

Yaratıcı bir okul öncesi eğitim, çocuğun içinde bulunduğu kültür değerlerini özümsemesine ve sosyalleşmesine olanak tanınmaktadır. Zengin-uyarıcı öğrenim yaşantıları çocuğun zihinsel gelişim süreci içinde olgunlaşmasını kolaylaştırır. Sosyal uyum, bağımsızlık, kendini tanıma ve ortaya koyma, etkinliklere kendiliğinden katılma, çevreye dönük ilgi ve merakın artışı, bu kurumların, çocuğun kişilik yapısındaki öncelik taşıyan olumlu etkileri olarak sıralanmaktadır. Okul öncesi eğitim almış olarak ilkokula başlayan çocukların, bu eğitimi görmeyenlere oranla daha katılımcı, girişken ve uyumlu olduğu araştırmalar tarafından ortaya konmuştur. Erken yaşlarda gelişmeyi önleyen elverişsiz çevreler, toplumsal eşitsizlikleri artırmaktadır. Bu elverişsiz ortamlarda büyüyen çocuklar, olumsuz koşullardan etkilenir. Okul öncesi eğitim, bu tür eşitsizliklerin ortadan kaldırılmasına da yardımcı olur (Özgülek 2006, Yavuzer 2006).

Bu amaç doğrultusunda Türkiye’de okul öncesi eğitim 1973 yılında yürürlüğe giren, “1739 Sayılı Milli Eğitim Temel Kanunu”nda Türk Milli Eğitim Sisteminin genel yapısı içinde okul öncesi eğitime örgün eğitim sistemi içinde yer almıştır (Anonim 1993, Akt. Özgülek 2006).

Ookul öncesi dönemde verilen eğitim çocuğun kapasitesinde bulunan birikimin hangi boyutlarda görüleceği, gelişeceği ve çocuğun nasıl bir birey olabileceği üzerinde oldukça etkilidir (Aydın 2003). Bu dönemde çocuklara verilecek olan eğitimin çocukların dikkati, ilgisini çekecek, yaratıcı aynı zamanda çocukların gelişimsel ihtiyaçlarını karşılayıcı şekilde planlanması ve uygulanması önemlidir (Beaver *et al.* 1999, Beaver *et al.* 2004, Curtis 1998). Bu nedenle okul öncesi eğitimde çocukların gelişimlerini en üst düzeyde desteklemek ve onların yeteneklerini ve yaratıcılıklarını ortaya koymalarını sağlamak için farklı eğitim modelleri kullanılabilir (Bryant *et al.* 1994). Çocuklar üzerinde çalışan Montessori ve Froebel vb. bilim adamları farklı öneriler ve eğitim modelleri sunmuşlardır (Whitebread 1996). Bu farklı görüş ve öneriler doğrultusunda okul öncesi eğitimde farklı eğitim modelleri oluşmuştur. Okul öncesi dönemde kullanılan bu farklı eğitim modellerinin temel amacı, çocukların yeteneklerini üst düzeye çıkarabilmek, çocuğun kendini fark etmesine, tanınmasına ortam hazırlamak dolayısıyla çocukların gelişimlerini desteklemektir. Bu farklı yaklaşımlar arasında bulunan proje yaklaşımı son yıllarda okul öncesi eğitimde kullanılan yeni bir eğitim modeli olarak görülmektedir.

2.2.2. Proje Yaklaşımı

Bu bölümde proje yaklaşımının tanımı, önemi, öğretmenin rolü ve proje yaklaşımına dayalı eğitim programının aşamaları ve değerlendirmeye ilişkin bilgi verilmiştir.

2.2.2.1 Proje yaklaşımının tanımı, önemi ve özellikleri

Proje yaklaşımı, “öğretme ve öğrenmenin bir yolu” olarak tanımlanmaktadır (Leskiw 1998, Williams 1998). Başka bir ifadeyle proje yaklaşımı, gelişimsel olarak alma,

hareket, katılma ve anlamlı olarak öğrenmenin iyi bir örneği olarak görülmektedir (Helm *et al.* 1998).

Katz ve Chard (2000) proje yaklaşımını, “çocuğun zihin gücünü, yaşamını geliştiren yaşadığı çevreyi anlamasını sağlamayı amaçlayan, informal ve açık uçlu etkinliklerle çocuğun sahip olduğu becerileri çeşitli durumlarda kullanmasına özendiren bir yaklaşım olarak tanımlamaktadır.

Karakuş (2004) ise proje yaklaşımını, “çocukların gerçek yaşam ortamında veya bu ortama yakın ortamlarda gerçekleştirdiği zihinsel ve fiziksel bir etkinlik” olarak ifade etmektedir.

Proje yaklaşımı, öğretmenlerin rehberliği ile çocukların aktif olarak katıldıkları etkinlik olarak da tanımlanabilmektedir (Bryson 1994).

Diğer bir ifadeyle proje yaklaşımı, “okul öncesi eğitim programlarında uygulanan matematik veya Türkçe etkinliği gibi tek bir etkinlik olmamakla birlikte okul öncesi eğitimde uygulanan tüm etkinlikleri kapsayan ve uygulanan eğitim programı ile birlikte gerçekleştirilen bir eğitim modelidir” (Trepanier-Street 1993) .

Proje yaklaşımı, çocuklara bir şeyin nasıl yapılacağını deneme fırsatı vererek (Karakuş 2004) dünyayı kendi potansiyelleri ve yetenekleri ile sorgulama ve tanıma fırsatı sağlamakta, böylece farklı yetenek alanlarına sahip (matematik, sözel, müzikal gibi) çocukları bireysel özelliklerine uygun olarak en üst düzeyde eğitime dahil edebilmektedir (Avcı 2005).

Proje yaklaşımının temelini oluşturan proje çalışması da, “bütün bir sınıf, bazen sınıf içerisinde küçük bir grup, bazen de bir çocuk tarafından bireysel olarak belli bir konunun derinlemesine geniş bir şekilde araştırılması” olarak ifade edilmektedir (Katz 2000). Proje çalışması, çocuklar veya öğretmenler tarafından önerilen bir konu ile ilgili sorulara yanıt bulmak için üzerinde yoğunlaşılacak bir araştırmadır (Katz 1994).

Proje çalışmalarında, proje çalışmasına katılan çocuklar, aileleri ve okuldaki diğer çocuklar proje konusunun seçiminden, projenin sonuçlandırılmasına kadar tüm sürece katılırlar. Böylece çocuklar, etkin öğrenme ortamı içinde öğrenme sorumluluğunu kendileri almaları ve gelişimsel hedeflere uygun davranışları kazanabilmeleri için daha iyi ortam sağlanarak çocukların gelişimlerine katkı sağlanmaktadır (Temel et al. 2004a, Güven 2005).

Bu doğrultuda proje yaklaşımının özellikleri şu şekilde özetlenebilir;

- Çocuk merkezli bir eğitim programıdır.
- Proje yaklaşımı, gerçek ortamda yaşayarak öğrenme fırsatı sağlar.
- Proje yaklaşımı çocuklara, merak ettikleri bir konuda, kendi seçtikleri yöntemlerle ve ihtiyaç duydukları kadar öğrenme olanağı sağlar.
- Proje çalışmaları grup çalışmaları için ortam sağlayarak grup çalışması duygusunu geliştirir.
- Proje çalışmalarında çocuklar, aileleri ve okuldaki diğer çocuklar proje konusunun seçiminden, projenin sonuçlandırılmasına kadar tüm sürece katılırlar. Böylece aile katılımı gerçekleşmiş olmaktadır.
- Öğretmenlerin proje çalışmaları sırasında karşılaştığı sorunlar, problem olarak değil mücadele ve çaba olarak nitelendirilir.
- Proje çalışmalarında çocukların zevk almasına, kendilerini mutlu ve iyi hissetmelerine önem verilmektedir.
- Proje çalışmalarında öğrenme ortamı oldukça zengin özellik taşımaktadır.
- Proje çalışmaları çocukları daha fazla toplum içine sokarak çocukların toplumsal rolleri tanınmasına fırsat verir.
- Proje çalışmalarında zaman sınırlaması yoktur, çocuklar öğrenmek istedikleri sürece proje devam eder (Katz ve Chard 2000, Tuğrul 2002, Diffily, 2002, Darıca 2003, Temel *et al.* 2004a, Güven 2005, Kurt 2007).

2.2.2. 2 Proje yaklaşımının tarihçesi

Proje yaklaşımı, çocuk eğitiminde yeni bir model değildir (DuCharme 1993). Proje yaklaşımı, Friedrich Froebel, William James, G. Stanley Hall, Francis Wayland Parker,

John Dewey ve William Heard Kilpatrick tarafından yirminci yüzyılın başlarında çocuk eğitiminde yeni yöntemlere ihtiyaç duyulması şeklinde ortaya çıkmıştır (Akt. DuCharme 1993, Akt. Williams 1998). Proje yaklaşımının, Dewey'in (1916) yeniden yapılandırma, Kilpatrick'in (1918) proje metodu, Bruner'in (1961) keşif yoluyla öğrenme ve Thelen'in (1961) grup araştırma modeline benzediği ifade edilmektedir (Akt. Williams 1998, Akt. Temel *et al.* 2004a).

Proje yaklaşımı, John Dewey tarafından Chicago Üniversitesi'nin laboratuvar okullarında yirminci yüzyılın başında tanıtılmıştır. Dewey, eğitimin açık fikirlilik gibi düşünceler üzerine yoğunlaşarak, deneyim ve amaca dayalı etkinlikler şeklinde olması gerektiğini savunmaktadır. Dewey'e göre, çocuklara, uygulamaya yönelik bir seviyede dünyayı nasıl ele alabilecekleri öğretilmeli ve bir yaşam boyu süren etkinliklere katılarak kendi bilgilerini oluşturabilecekleri konusunda onlara destek verilerek güven duyulmalıdır (Glassman ve Whaley 2000, Howell ve Mordini 2003, Temel *et al.* 2004a). Dewey proje çalışmalarına Chicago Üniversitesi'nde okulun kapanması nedeniyle dört yıl devam edebilmiştir. Ardından proje çalışmaları ile ilgili düşüncelerini Columbia Üniversitesi'nin okullarına taşımıştır. Bu şekilde proje çalışması John Dewey'in taraftarı olan William Heard Kilpatrick ile proje metodu olarak gündeme gelmiştir. Özellikle Kilpatrick tarafından 1918 yılında Teachers College Record'da (Öğretmenler Kolej Kaydı) basılan The Project Method was “the beginning of a new wave of excitement in the field of education” (The Project Method: “eğitim alanındaki heyecanın yeni dalgasının başlangıcı”) makale ile dünya tanımaya başlamıştır (Akt. DuCharme 1993, Akt. Williams 1998). Daha sonra 1970'li yıllar boyunca (Rönesans boyunca) ve 1980'li yılların başında Amerika'da da Açık Eğitim olarak uygulanmıştır. Bununla birlikte 1983 yılında Amerikan sınıflarındaki temel becerilerin bilgilendirilmesi olarak tanımlanan A Nation at Risk'in basımıyla açık eğitim olarak ifade edilen projeler önemini yitirmiştir (Akt. Clark 2001)

Avrupa'da ise proje metodu, sözde Plowden yılları olarak ifade edilen 1968-1978 yılları arasında British Okullarına adapta edilerek uygulanmıştır. Ayrıca İtalya'da Reggio Emilia programı ile uygulanmıştır (Edwards *et al.* 1993, Akt. Williams 1998).

Proje yaklaşımının yeniden canlanması 1990 yıllarının başında Amerika’da başlamıştır (Akt. Clark 2001). Proje yaklaşımının bugünkü şekliyle yeniden canlanmasında ve günümüzde kullanılabilir bir metod haline gelmesinde 1989 yılında Katz ve Chard tarafından yazılmış olan “Engaging Children’s Mind: The Project Approach” adlı kitabın basımının etkisi olmuştur (Katz and Chard 2000).

Knoll (1997) ise proje yaklaşımının tarihçesini farklı boyutla ele alarak beş aşamaya ayrılabilirliğini belirtmiştir. Bu aşamalar;

- 1590-1765: Avrupa’da mimari eğitim verilen okullarda proje çalışmalarının başlaması.
- 1765-1880: Amerika’ya aktararak orada eğitim metodu olarak kullanılması.
- 1880-1915: El sanatı eğitiminde ve genel halk okullarında kullanılması.
- 1915-1965: Yeniden tanımlanması ve Amerika’dan Avrupa’ya geri dönüşü.
- 1965-.....: Proje düşüncesinin yeniden keşfedilmesi ve uluslararası üçüncü kez yayılmasıdır.

2.2.2.3 Proje Yaklaşımının Amaçları

Okul öncesinde dönemde uygulanan eğitim programlarının ortak amacı, çocukların gelişimi ve eğitimine destek sağlamaktır. Bu nedenle proje yaklaşımı amaçları, okul öncesi eğitimin amaçları ile örtüşmektedir. Proje yaklaşımının amaçları bilişsel gelişime katkı sağlamak, etkinlikler arasında denge kurmak, okul ve yaşamı birleştirmek, sınıfta topluluk ruhunu canlandırmak ve geliştirmek, eğitim ve demokrasi bilincini aşmak ve öğretme aşmasında başarı sağlamak olarak belirlenmiştir (Katz ve Chard 2000). Bu amaçlar şu şekilde açıklanabilir:

Bilişsel gelişime katkı sağlamak: Proje yaklaşımının yayılmasında etkili olan Katz ve Chard (2000) erken yaşlarda akademik çalışma, sosyalleşme ve oyun fırsatlarının tüm çocuklara yarar sağlayabileceğini kabul etmekle birlikte, akademik ve geleneksel yaklaşımların küçük çocukların eğitimi için yeterli olmadığını belirtmektedirler. Bu nedenle proje yaklaşımının amaçlarını belirlemede bu eksikliği göz önünde

bulundurarak ve çocuğun bilişsel gelişimi üzerinde önemle durmuşlardır. Katz ve Chard (2000) göre proje yaklaşımı ile çocuklar bir konuyu derinlemesine incelemekte bunun sonucunda çocukların bilgi düzeyleri ve güven duyguları artarak okul öncesi dönemde çocukların bilişsel gelişime olumlu yönde gelişebilmektedir.

Etkinlikler arasında denge kurmak: Proje çalışmasının okul öncesi eğitim uygulamalarının yerini almaması, sadece uygulanan eğitim programın bir bölümü olarak gerçekleşmesi önerilmektedir (Katz ve Chard 2000). Okul öncesi eğitim uygulamalarından biri olan Regio Emilia Okullarında uygulanan proje etkinliklerinin süresinin sınırlandırılmadığı, buna karşılık tüm günde uygulanmadığı bilinmektedir (Temel *et al.* 2004a). Proje çalışmaları ile uygulanan eğitim programının dengeli bir şekilde birleştirilmesi sonucu okul öncesi dönem çocukları öğrendiklerini birleştirme ve süreklilik sağlama imkanı bulmaktadırlar (Katz ve Chard 2000).

Okul ve yaşamı bütünleştirmek: Proje yaklaşımının amaçlarından biri de çocukların okul yaşantısını gerçek yaşantı olarak görmesini sağlamaktır. Çocuklara göre; okul deneyimleri kuramsaldır ve okuldaki yaşama uyum sağlama çaba ve ilgi gerektirmektedir. Okuldaki zamanın bir kısmının çocukların isteklerini gerçekleştirilmesine yönelik olması; bir kısmının çaba gerektiren işlerle uğraşmaya yönelik olması, bir kısmının da rutin işlere ayrılması çocukların okul yaşantısından daha fazla zevk almasında etken olabilmektedir. Bu nedenle istedikleri ve ilgi duydukları bir konuda gerçekleştirilen proje çalışmalarının uygulanan program ile birleştirilmesi programın zenginleşmesine dolayısıyla çocukların okuldaki etkinliklerden zevk almasında önemli rol oynayabilmektedir (Katz ve Chard 2000, Tuğrul 2002, Temel *et al.* 2004a).

Sınıfta topluluk ruhunu canlandırmak ve geliştirmek: Çocukların sınıfı bir topluluk olarak görmelerini sağlamak proje yaklaşımının amaçlarından biridir. Topluluk ruhu, bütün çocukların grup yaşamına katkıda bulunması beklendiğinde ve bunun için çocuklar cesaretlendirildiği zaman yaratılabilir. Proje çalışması ile çocuklar bireysel özellikleri ile katkı sağlamakta fakat bu katkı grup çalışmasının bir parçası olmaktadır.

Bu şekilde çocuk grup çalışmasının parçası olma duygusunu yaşayarak grup çalışmasının zenginleşmesini sağlamaktadır (Katz ve Chard 2000).

Eğitim ve demokrasi bilincini aşmak: Proje çalışmalarının programa dahil edilmesinin temel amaçlarından biri de çocukların demokratik bir toplumun bilinçli birer üyesi olmaları ve demokratik topluma katkı sağlamalarına yardımcı olmaktır. Okul öncesi dönemde çocukların buldukları çevrede var olan olanaklar ile yaşamayı öğrenmesinin sağlaması bu amaç doğrultusunda gerçekleşebilmektedir. Ayrıca bu amaç ile çocuklar hipotez ve tahmin oluşturma, olayları araştırma, yorumlama ve öneriler getirme gibi düşünme becerileri kazanabilmektedir. Bunlar, erken yaşlarda çocukların demokratik yaşamı çeşitli yönleriyle tanımalarına ve özümsemelerine katkı sağlamaktadır (Katz ve Chard 2000).

Öğretme aşamasında başarı sağlamak: Proje çalışmalarında diğer amaçların gerçekleştirilmesinde öğretmen önemli yer tutmaktadır. Öğrenme ortamı her yerde aynı özellik göstermemekte, bazı yerlerde zengin öğrenme ortamı sağlanabilirken bazı yerlerde ise kısıtlı bir öğrenme ortamı bulunmaktadır. Bu nedenle proje çalışmalarında öğretmenlerin yaratıcı ve yapıcı çözüm önerileri sunan özellikler taşıması, öğretmenin donanımının olması öğretme ortamının zenginleşmesine dolayısıyla çalışmanın başarısına katkı sağlayabilecektir (Katz ve Chard 2000).

Katz ve Chard (2000) belirlediği bu amaçlar doğrultusunda proje yaklaşımının amaçları genel olarak şu şekilde ifade edilebilir:

- Çocuklara okulun gerçek yaşamın parçası olduğu göstermek (Katz ve Chard 2000, Tuğrul 2002, Temel *et al.* 2004a, Kurt 2007).
- Proje konusunun gerçek ortamlarda araştırılması ve uzman kişilerin yardımıyla çocuğa toplumsal rolleri öğretmek (Darıca 2003, Katz ve Chard 2000)
- Çocuklara grup çalışması konusunda fırsat vermek (Katz ve Chard 2000, Temel *et al.* 2004a, Kurt 2007).
- Çocukların öğrendiklerini resim, yazı, ürün vb. etkinlikler ile ortaya koymasını sağlamak, yaratıcılıklarını geliştirmek (Katz ve Chard 2000).

- Proje konusunun ayrıntılı ve gerçek yaşantı yoluyla ayrıntılı incelenmesiyle neden-sonuç, problem çözme vb. zihinsel becerileri arttırmak (Katz ve Chard 2000).
- Çocukların bilişsel gelişimini temel alarak tüm gelişim alanlarını desteklemek (Katz ve Chard 2000).

2.2.2.4 Proje yaklaşımına dayalı eğitimin çocukların gelişimine etkileri

Çocukların gelişimlerini desteklemek proje yaklaşımının amaçları arasında bulunmaktadır. Bu amaç doğrultusunda proje yaklaşımına dayalı eğitim çocukların kişilik, motor, bilişsel, dil, sosyal/duygusal gelişim alanları ve günlük (öz bakım) yaşam becerileri üzerinde etkili olabilmektedir. Proje yaklaşımına dayalı eğitim geleneksel eğitim anlayışına göre daha etkili olabildiğine ilişkin çalışmalar bulunmaktadır (Ryser *et al.* 1995). Proje yaklaşımına dayalı eğitim, çocuğun ne öğrenmesi gerektiğini ve bunu en etkili şekilde öğretecek yöntemlerin neler olduğu sorusunu yanıtlaması nedeniyle çocuğun gelişimi üzerinde oldukça etkili olmaktadır (Curtis 2002, Tuğrul 2002). Bu doğrultuda proje yaklaşımına dayalı eğitimin çocukların gelişimi üzerindeki etkisi şu şekilde sıralanabilir:

Kişilik gelişimi: Kişilik gelişiminin temellerinin atıldığı okul öncesi dönemde proje yaklaşımına dayalı eğitimin verilmesi çocuğun kişilik gelişimini olumlu yönde etkileyebilmektedir. Proje yaklaşımına dayalı eğitimin dayandığı temeller arasında, çocukların sorumluluk alma, karar verme becerisinin geliştirme, çocukların zamanı doğru kullanmayı öğrenme, yapılan etkinliğe ve işe katılmasını sağlama, başladığı işi tamamlama konusunda kararlı olması için ortam yaratma, yaşanan olaylar hakkında inisiyatif kullanması için fırsat yaratması, düşüncelerini savunma becerisi geliştirme gibi etkinlikler bulunmaktadır. Bu tür etkinlikler, çocukların kendine olan güven duygusunu geliştirerek ve bir işin parçası olma ve işte önemli olma duygusunu kazandırarak çocukların kişilik gelişimleri olumlu yönde etkileyebilmektedirler (Dungi *et al.* 2002, Liebovich 2000, Tuğrul 2002).

Motor gelişim: Proje yaklaşımına dayalı eğitimin içerisinde okul öncesi eğitimde uygulanan ve gerçekleşen tüm etkinliklere yer verilebilmektedir. Bu doğrultuda proje

yaklaşımına dayalı eğitim programında ince ve kaba motor becerileri destekleyen tüm sanat etkinlikleri (resim yapma, boyama, kesme-yapıştırma vb.), oyun ve hareket etkinlikleri (dans vb.), drama etkinliği gibi etkinlikleri yer alabilmektedir. Bu etkinliklerin yer verildiği tüm proje yaklaşımına dayalı eğitim çocukların motor gelişimlerine olumlu katkılar sağlamaktadır (Katz ve Chard 2000). Özellikle proje yaklaşımına dayalı eğitim programında yer verilen öğrendiklerini ve gördüklerini resme dökme çocukların bilişsel ve ince motor gelişimlerinde daha fazla etkili olabilmektedir (Kim *et al.* 2001).

Bilişsel gelişim: Proje yaklaşımına dayalı eğitimin en önemli amaçlarından biri çocukların bilişsel gelişimlerini destekleyerek diğer gelişim alanlarına katkı sağlayabilmektir. Proje yaklaşımına dayalı eğitim, bilişsel gelişimde önemli yer tutan neden-sonuç ilişkisi arama ve bulma, problem çözme becerisini destekleme, gözlem ve analiz yapma, model alma- taklit etme, görsel algılama becerisini artırma gibi yetenekleri geliştirmeye yönelik etkinlikleri içermesi nedeniyle bilişsel gelişim açısından oldukça önemli bir eğitim modelidir (Helm and Katz 2001, Katz ve Chard 2000, Kucharski *et al.* 2005, Coşkun 2004). Ayrıca proje yaklaşımına dayalı eğitimin özellikle okul öncesi dönemdeki çocukların düşünme becerilerini artırması, hafıza güçlerini genişletmesi ve farklı öğrenme becerileri kazandırması nedeniyle okul öncesi eğitiminde uygulanan bir eğitim modeli olarak dikkati çekmektedir (Helm 2004).

Dil gelişimi: Proje yaklaşımına dayalı eğitim çocukların soru sormalarına, olaylar ve kişiler hakkında yorum ve analiz yapmalarına fırsat veren bir eğitimidir. Proje yaklaşımına dayalı eğitimin konularının belirlenmesinde çocukların bildiklerini, merak ettiklerini ve öğrenmek istediklerini sözel olarak dile getirmeleri çocukların ifade edici dil gelişimlerinde önemli rol oynar. Eğitim aşamasında proje konusunda uzman kişilerden konuya ilişkin bilimsel terimler öğrenerek kelime hazineleri gelişir. Proje yaklaşımına dayalı eğitim sürecinde çocuklar proje konusu hakkında yaşadıklarını ve öğrendiklerini çevrelerindeki farklı kişiler ile paylaşırlar, öğrendiklerini hikaye veya öyküye dönüştürürler ve canlandırmalar sırasında sözel ifadeler kullanırlar. Bu şekilde çocukların dili kullanmaları çocukların dil gelişimini olumlu yönde destekler (Currie

2001, Dungi *et al.* 2002, Beneke 2003, Eybel 2003, Gottlieb 2003, Helm 2003, Katz ve Chard 2000).

Sosyal/duygusal gelişim: Proje yaklaşımına dayalı eğitim çerçevesinde çocukların bireysel ve grup halinde konuyu ayrıntılı araştırmaları, uzmanlardan destek almaları, isteklerini, ilgilerini dile getirmeleri, işbirliği yapmaları, farklı çevre, ortam kültür ve kişilerle karşılaşmaları sosyal/duygusal gelişimine olumlu yansıyabilmektedir (Gutwirth 1997, Katz ve Chard 2000, Helm ve Katz 2001, Dungi *et al.* 2002). Ayrıca proje çalışmaları çocukların yaşadıkları süreçten çok, yaptıkları işten ve birlikte oldukları kişilerden zevk almalarına, kendilerini iyi ve mutlu hissetmelerine neden olmakta ve doğal ortamda oyun oynamalarına fırsat vermektedir. Bu durum çocuğun motivasyonunu ve çevreyle iletişimini olumlu yönde etkileyerek sosyal/duygusal gelişimini olumlu etkileyebilmektedir (Ho 2001, Dungi *et al.* 2002, Tuğrul 2002).

Öz bakım becerileri: Proje yaklaşımına dayalı eğitimin temelinde gerçek yaşamdan yola çıkarak konuların ayrıntılı olarak incelenmesi bulunmaktadır. Bu nedenle eğitim süreci, gerçek yaşam içerisinde bulunan öz bakım becerilerini de kapsamaktadır. Proje yaklaşımına dayalı eğitimde çocuğun kendini güvende hissetmesini ve kendi başına başarabilme duygusunu yaşaması önemli yer tutması nedeniyle çocukların öz bakım becerilerin yönelik etkinlikler proje konusuna paralel olarak gerçekleşmektedir. Bu da çocuğun öz bakım becerilerinin artmasını sağlamaktadır (Katz ve Chard 2000, Ho 2001). Ayrıca proje yaklaşımına dayalı eğitimde ele alınan proje konularıyla çocuklar çevreyi tanımakta ve çevreye uyum sağlamada gerekli olan ortamları yaratmayı öğrenebilmektedirler (Ho 2001, Myler 2003).

Kısaca çocuklara uyarıcı yönünden zenginleştirilmiş bir çevrede özgürce çalışma imkanı sağlayan proje yaklaşımına dayalı eğitim, çocukların kişilik, bilişsel, dil, sosyal/duygusal gelişimi ve öz bakım becerilerini desteklemektedir. Bunun yanında özellikle okul öncesi dönemdeki çocuklara yönelik gerçekleştirilen fen matematik etkinliklerinin yani bilim etkinliklerinin proje yaklaşımına dayalı eğitim ile daha iyi öğrendikleri görülmektedir (Curtis 2002, Tuğrul 2002, Aslan ve Köksal Akyol 2006, Morris 2004, MacDonell 2007).

Çocukların bu kazanımları yanında öğretmende proje yaklaşımına dayalı eğitimde öğrenen konumda olması nedeniyle öğretmenin mesleki gelişimi de olumlu etkilenebilmektedir (Catapano 2005). Öğretmenin bu gelişimi çocuklara olumlu yansımakta dolayısıyla proje yaklaşımına dayalı eğitim çocukların gelişimleri dolaylı olarak etkileyebilmektedir.

Ayrıca son yıllarda çocuğun gelişim alanları üzerinde olumlu etkileri olan proje yaklaşımına dayalı eğitimi, ailelerin de çocuk eğitiminde kullanmaya başladığı görülmektedir (Youngquist *et al.* 2005).

Kısaca proje yaklaşımına dayalı eğitimin çocukların gelişimleri üzerindeki etkileri şu şekilde sıralanabilir.

- Çocukların daha kolay ve yaşam boyu öğrenmesini sağlar.
- Seçilen araştırma alanının çeşitli konularıyla ilgili meraklarını giderir.
- Çocukların, yaptıkları projelerle, ilgili konularda ilk elden bilgi edinmelerini sağlar.
- Çocuklara kendi başlarına bağımsız düşünme, çalışma ve başarıma cesaretini kazandırır.
- Çocuklara eleştirel düşünme yeteneği kazandırır.
- Çocukların problem çözme tekniklerini, bilimsel yöntemin aşamalarını öğrenip geliştirmelerini sağlar.
- Çocukların kendilerine güvenini artırır.
- Çocukları yaratıcılığa özendirir.
- Çocuklara bilimsel çalışma alışkanlığı kazandırır.
- Çocuklara seçme, planlama, inceleme ve yürütme becerisi kazandırır.
- Çocukların motivasyonunu artırır ve yeni ilgi alanlarının doğmasına sebep olur.
- Çocukların, bazı konuların “neden” ve “niçin” ini daha iyi görebilmelerini sağlar.
- Çocuklara başarıma duygusunu tattırır.
- Çocuklara kendi başlarına karar vermeyi öğretir.
- Çocukların grupta çalışma ve işbirliğine dayalı öğrenme etkinliklerine katılımını sağlar.
- Çocuklara zekalarının farklı boyutlarını kullanmalarına izin verir.

- Çocuklara yaşamsal beceriler, bilişsel süreç becerileri, özdenetim becerileri, tutumlar, eğilimler ve inançlar vb. değerleri kazandırır (Katz ve Chard 2000, Tuğrul 2002, Diffily, 2002, Darıca 2003, Temel *et al.* 2004a, Güven 2005, Kurt 2007).

2.2.2.5 Proje Yaklaşımına Dayalı Eğitim Programlarında Öğretmenin Rolü

Proje yaklaşımına göre düzenlenmiş bir eğitim programında öğretmenin rolü, proje konularını öğretmek değil, öğrenme sürecinde çocuklara rehberlik etmektir. Bu rehberlik, çocukları teşvik etmeyi, seçenekler sunmayı, çocuklara özgür olma ve yanlış yaptıklarında düzeltebilme imkanı vermeyi, çocuklarla birlikte araştırmayı ve bilinmeyenleri birlikte keşfetmeyi kapsamaktadır (Temel *et al.* 2004a).

Proje yaklaşımına dayalı eğitim çerçevesinde gerçekleşen proje çalışmasının süresi çocukların yaşına göre değişebilmekte ve özellikle okul öncesi dönemde gerçekleştirilen proje çalışmaları için kesin bir program belirlenememesine rağmen öğretmenin önceden bir plan yapmasını gerektirmektedir. Plan çerçevesinde öğretmen ilk olarak proje çalışmasının konusunu belirlemeli ardından konu ağı oluşturmalıdır (Katz ve Chard 2000).

2.2.2.5.1 Proje çalışmalarında konunun seçilmesi

Proje konusunun belirlenmesi, genişletilmesi ve çocuğa uygunluğu konusunda en büyük sorumluluk öğretmenlere düşmektedir (Tuğrul 2002). Bunun yanı sıra, iyi bir proje çalışmasını desteklemek için öğretmenin büyük çaplı hazırlık, araştırma ve inceleme gerçekleştirmesi gerekmektedir. Bu nedenle de, konu seçimi konusunda, öğretmenin ve programı belirleyenlerin özenli olmaları gerekmektedir (Katz 2000).

Proje çalışmalarının konuları iki şekilde belirlenmektedir Bunlar; çocuk temelli ve öğretmen temelli olmak üzere ikiye ayrılmaktadır (Katz ve Chard 2000, Curtis 2002, Howell ve Mordini 2003, Aslan ve Köksal Akyol 2006).

Çocuk temelli konular: Proje çalışmalarında konunun çocuklar tarafından belirlenmesi proje çalışmasında daha zevkli ve verimli hale getirebilmektedir (Hedges 2004). Bu nedenle proje çalışmalarında ele alınan konuların genellikle çocuklar tarafından seçilmesine fırsat verilmektedir. Çocukların merakını uyandıran bir olay sonucunda bir proje konusu ortaya çıkabilmektedir. Aniden meydana gelen bir olaya çocukların ilgi göstermesi ve sorular sorması ile bir proje başlayabilmektedir (Helm ve Katz 2001, Temel *et al.* 2004a, Aslan ve Köksal Akyol 2006, Aslan 2007).

Öğretmen temelli konular: Öğretmen tarafından konunun seçilmesi ise, çocuğa katkı sağlayabileceği konunun belirlenmesi şeklinde ortaya çıkmaktadır. Örneğin, önceki konulara fazla ilgi göstermeyen bir çocuğun, mekanik araçlara karşı ilgisini fark eden öğretmen, diğer çocukların da ilgisini çekecek düzeyde başlıkları genişleterek hazırladığı “araba” konusunda bir proje çalışmasını başlatabilir. Bazı durumlarda ise, öğretmenin bir proje konusu olarak tasarlamadan kullandığı bazı konular, çocuklar tarafından bir proje çalışmasına dönüştürülebilir. Bunun yanında çocuklar tarafından seçilen bazı konular çocukların özelliklerine göre genişletilerek farklı bir boyuta getirilebilir (Katz and Chard 2000, Temel *et al.* 2004a, Tuğrul 2002, Aslan ve Köksal Akyol 2006, Aslan 2007).

Mevcut eğitim programı göz önünde bulundurularak çocuk temelli veya öğretmen temelli seçilen proje çalışmalarının konusu sadece bir sınıfa özel olabildiği gibi, okulun tüm yaş grubuna aynı konunun seçilmesi şeklinde de olabilir. Ayrıca aynı proje çalışma konusu tüm farklı boyutlarda da ele alınarak gerçekleştirilebilir (Katz and Chard 2000, Aslan ve Köksal Akyol 2006, Vawter 1998).

2.2.2.5.1.1 Konu seçiminde dikkat edilecek noktalar

Proje çalışmalarında tüm konular eşit bir eğitici özellik taşımayabilir. Proje çalışmalarının konusunun seçim aşamasında karar verme süreci, çocukların en iyi nasıl öğrendikleri, çocuklardan beklenen temel sosyal değerlerin neler olduğu, çocukların eğitiminde okulun rolü gibi birçok faktör etkili olabilmektedir.

Bu etkenlerin yanında proje çalışması için konu belirlenirken öğretmenin göz önünde bulundurması gereken noktalar bulunmaktadır. Bunlar çocukların deneyimleri, çocukların ilgileri, çocukların gelişim düzeyleri, aile ve toplumun özellikleri ve araç-gereç ve kaynaklar olarak sıralanmaktadır:

- *Çocukların deneyimleri:* Proje çalışmalarında konunun belirlenmesinde çocukların deneyimlerinin takip edilerek hangi deneyimlerden zevk aldıkları hangi deneyimlerin çocuklar için mutsuzluk kaynağı olduğu çocuklar ile okulda geçirilen zamanda ortaya çıkarılması oldukça önemlidir. Çocukların mevcut olumlu deneyimlerinin özellikle farklı kültürel alt yapılara sahip çocukların bulunduğu gruplarda paylaşılması proje konusunun daha ayrıntılı ele alınmasına ve çocukların arkadaşlarının farklı deneyim ve ilgilerinin olduğunu görebilmesine olanak sağlamaktadır. Olumsuz deneyimlerin paylaşılması ise; proje çalışmasının gerçekleşmesi aşamasında oluşabilecek olumsuz durumların engellenmesine yardımcı olabilmektedir. Örneğin, hastane ile ilgili bir proje konusunun belirlenmesi aşamasında bir çocuğun daha önceden geçirdiği travmatik bir tecrübenin paylaşımlı olması bu konunun uygun olmadığını göstermekte ve proje çalışmasının olumsuz etkilenmesine neden olmaktadır (Katz ve Chard 2000).
- *Çocukların ilgileri:* Proje çalışmalarında konu belirlenirken çocukların ilgileri konusunda dikkatli olmak çocukların proje çalışmasına katılımını sağlamak açısından oldukça önemlidir. Fakat konu belirlenirken çocukların ilgileri üzerinde önemle durmak her zaman olumlu katkı sağlamayabilir. Çünkü çocukların tüm ilgileri eğitici özellik göstermeyebilir. Bu nedenle çocukların önceden var olan ve yeni geliştirdikleri ilgilerini ortaya çıkarmanın yanı sıra, çocukların yeni ilgi alanlarının oluşmasına ortam sağlamak gerekmektedir. Sınıf içindeki çocuklar farklı deneyim ve farklı kültürel ortamda yetişmeleri nedeniyle ilgileri oldukça farklılık gösterebilmektedir. Bu noktada çocukların birbirlerinin farklı ilgi alanlarından yararlanılabilir (Helm ve Katz 2001, Katz ve Chard 2000).

Çocukların ilgilerini ortaya koymak amacıyla her yaş grubu için farklı etkinlikler kullanılabilir. Küçük yaş grubundaki çocuklar bir konu, mekan, olay ya da öyküye

yönelik ilgilerini, sordukları sorulardan daha çok, oynadıkları oyunlar ve takındıkları tutumlarla belli etmektedirler. Bunun yanında, küçük yaş grubundaki çocuğun ilgilendiği bir nesneye yaklaşımından ya da bir arkadaşının söylediklerine karşı gösterdiği ilgiden çocuğun ilgi alanı hakkında fikir sahibi olmak mümkündür (Katz ve Chard 2000).

- *Çocukların yaş ve gelişim düzeyleri:* Proje çalışması için konu seçerken, seçilecek konunun çocukların yaşlarına uygun temel becerileri uygulamalarına imkan sağlamalıdır. Aynı zamanda çocukların gelişim seviyelerine uygun olarak çeşitli biçimlerde (gösteri, grafik, sergi vb) sunulabilir olmalıdır. Proje konuları çocukların yaşlarına uygun tekniklerle, bildiklerini, becerilerini kullanarak araştırabildikleri zaman, projeler daha verimli olmaktadır (Temel *et al.* 2004a).
- *Aile ve toplumun özellikleri:* Proje konusunun seçiminde çocukların ailelerinin ve içinde yaşadıkları toplumun özellikleri önemli bir etkidir. Proje çalışmasının amacına ulaşabilmesinde ailelerin ve diğer toplum üyelerinin desteğini almak önemlidir. Proje çalışması ebeveynler tarafından desteklendiği zaman, çocukların okulda yaptıkları çalışmaların evde pekiştirilmesi, ilgi ve meraklarının desteklenmesi ve araştırma becerilerinin geliştirilmesine yardımcı olacaktır. Bu desteğin sağlanabilmesi de, proje çalışması için seçilecek konunun çocuğun ailesi ve yakın çevresi ile ilgili olması ve anne babaların bu konunun çocukları tarafından öğrenilmesinin onların gelişimi açısından önemli olduğuna inanmaları ile mümkün olabilmektedir (Helm ve Katz 2001). Proje yaklaşımında gruptaki çocuklar arasındaki kültürel altyapı farklılıklar da göz önünde bulundurulmalıdır (Katz 2000). Anne babalar tarafından desteklenen proje çalışmaları çocukların okulda öğrendiklerini pekiştirme, çocukların meraklarını destekleme, araştırma yolu ile yanıt ve çözümleri bulabilme gibi katlılarından dolayı önemli yer tutmaktadır (Temel *et al.* 2004a)
- *Araç –gereç ve kaynaklar:* Proje konusu seçiminde, araç ve gereçlerin uygunluğu ve kaynaklara ulaşma imkanları önemlidir. Araştırma sırasında çocukların bir mekana bir kaç kez gidip gelmeleri gerekebileceğinden, konu seçiminde araştırma yapılacak

yerin kolayca ulaşılabilir olmasına dikkat edilmelidir. Mekanlara yapılan ilk ziyaretler sırasında çocukların konuya odaklanmada problem yaşayabilmelerinden dolayı, aynı mekana daha sonraki yapılan ziyaretlerde çocuklar daha fazla yeni soru üretebilmekte ve gözlem becerilerini daha iyi kullanabilmektedirler (Helm ve Katz 2001).

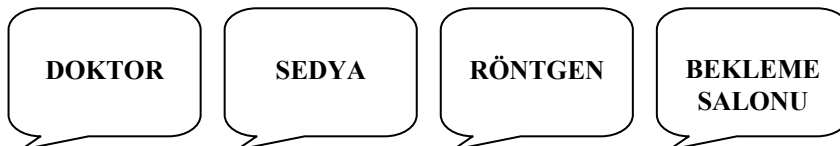
2.2.2.5.1.2 Konu ağının oluşturulması

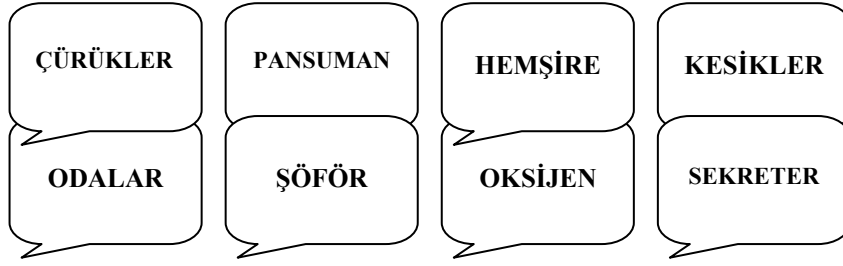
Konu seçiminden sonra öğretmenin en önemli yapması gereken iş, konu ağı oluşturmaktır. Konu ağı, düşünce ve bilgilerin alt konu başlıkları altında gruplandırılmış şeklidir. Öğretmenler kendi konu ağlarını oluşturmaları yanında başkaları tarafından hazırlanan konu ağı ile de çalışabilirler. Fakat ağ oluşturma aşaması öğretmenlerin düşünce, bilgi ve kaynaklarının farkında olmasını sağlaması nedeniyle dikkat edilmesi gereken bir aşama olarak görülmektedir (Katz and Chard 2000).

Her öğretmen kendi kavram haritası ya da ağı ile başlarsa, seçilen konuya daha ilgili ve meraklı hale gelebilmektedir. Ayrıca, çocukların önerdikleri fikirleri daha kolay bir şekilde değerlendirebilir ve plana dahil edebilir. Öğretmen sınıf içindeki tartışmadan doğan küçük çocukların fikirlerini ağa aktarabilir. Daha büyük yaştaki çocuklar öğretmen için önerilen benzer teknikleri kullanarak kendi ağlarını kendileri oluşturabilirler. Öğretmen ve tüm sınıf projenin ilk bir kaç gününde geniş bir konu ağı üzerinde birlikte çalışabilirler (Chard 1992, Aslan ve Köksal Akyol 2006, Aslan 2007).

Konu ağı beş aşamada gerçekleştirilebilmektedir. Bu aşamalar;

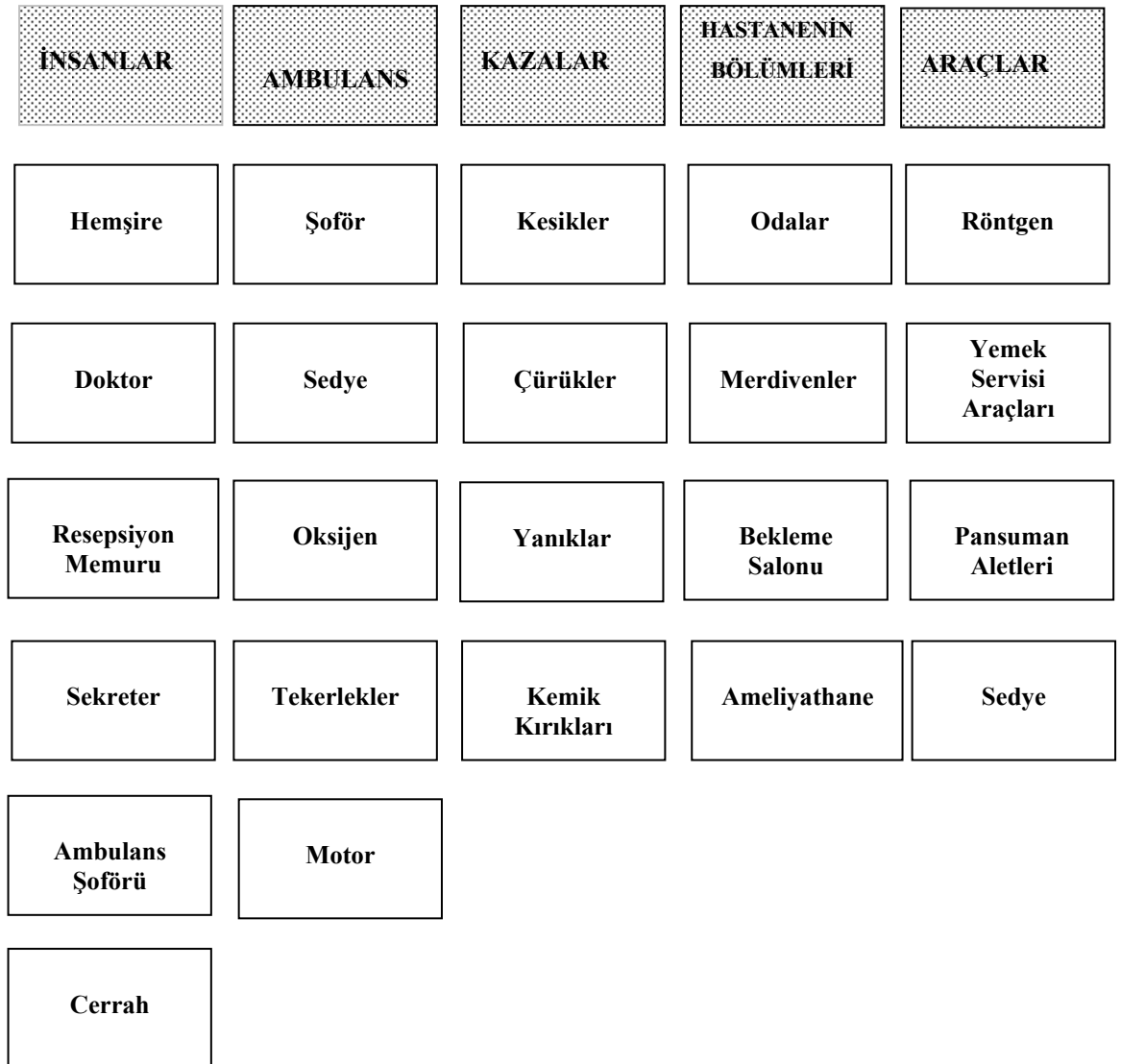
1. aşama: Bu aşamada konu ile ilgili her bir fikir bir kağıda yazılır. Hastane konusunda ambulans, doktor, röntgen aleti, hemşire, bekleme odası, resepsiyon, yatak, ameliyathane, bandaj vb. akla gelen her fikir kağıda yazılır ve düzenlenir (Şekil 2.2). Fakat okul öncesi dönem çocuklarının okuma-yazma bilmemeleri nedeniyle belirlenen düşüncelere ilişkin resimlerin kullanılması gerekmektedir.





Şekil 2.2 Konu hakkında çocukların düşüncelerini not alma (Katz ve Chard 2000)

2. aşama: Bu aşamada konu ile ilgili düşünceler gruplandırılmaktadır (Şekil 2.4).

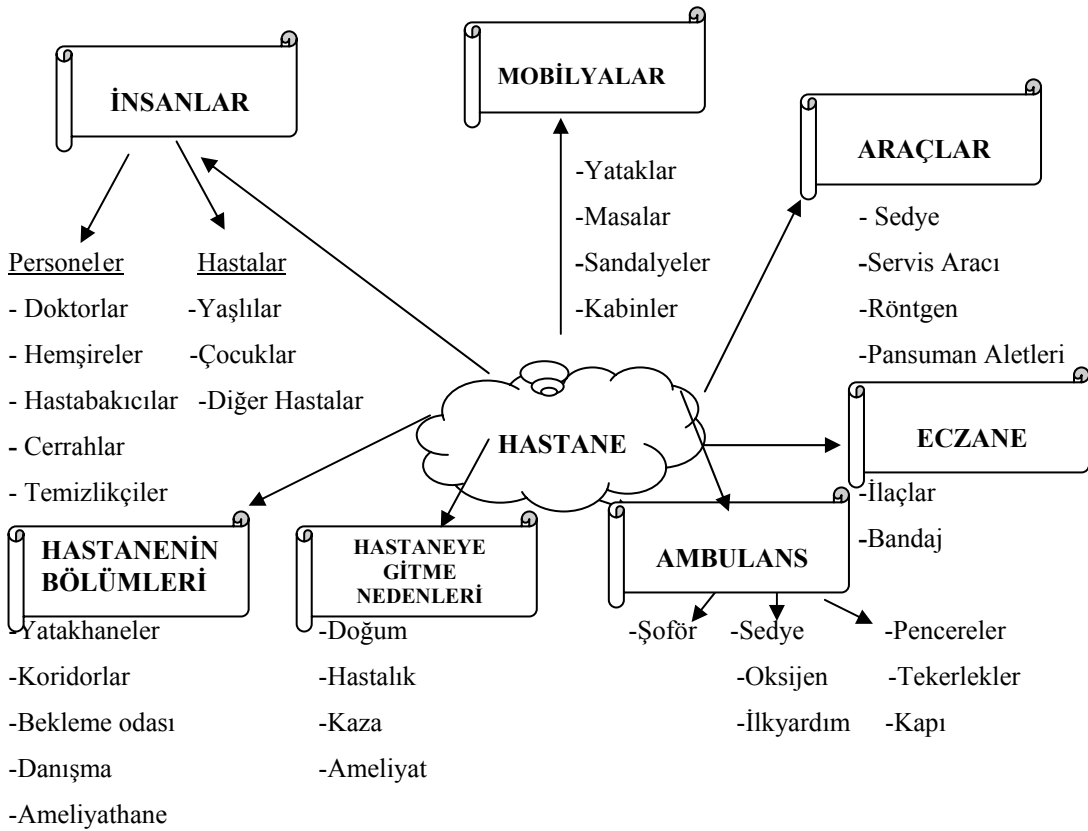


Şekil 2.3 Çocukların düşüncelerini gruplama (Katz ve Chard 2000).

3.aşama: Bu aşamada oluşturulan gruplar geniş ise; bu gruplar da alt başlıklar oluşturulur. Hastane konusu için insanlar grubu çalışanlar ve hastalar diye iki alt başlığa ayrılabilir.

4. aşama: Bu aşamada ise konu ağı için bir kaç öğretmen beraberce beyin fırtınası yapabilmekte ve bu şekilde öğretmenler birbirlerinin fikirlerini incelemekte ve kendi ağlarını genişletmeleri için iyi bir fırsat oluşmaktadır.

5. aşama: Bu aşamada, elde edilen tüm fikirler toplu olarak bir kağıda dökülür (Şekil 2.4).



Şekil 2.4. Oluşturulan düşünceleri alt gruplar halinde şekillendirme (Katz ve Chard 2000)

Konu ağı oluşturma, planlama için önemli ve yararlı bir aşama olmakla birlikte, proje çalışmalarının ilk günlerinde son şekline sokulmasına gerek yoktur. Proje çalışması devam ederken ağ değiştirilebilir, daha ayrıntılandırılabilir. Proje geliştiginde ağın plan kağıdı tamamlanmış aktiviteleri ve belirli ilgi alanlarını kaydetmek için kullanılabilir,

henüz tamamlanmamış konular not edilebilir, çocukların daha sonra yaptıkları tercihlerin ayırımına varmaları için kullanılabilir. Bazı kilit olaylar, araştırma için sınıfa ödünç verilmiş nesne ya da malzemeler ve olası uzman ziyaretleri ağı not edilebilir. Kayıt sırasında farklı haftalar için farklı renk kalemler kullanılabilir. Ayrıca, çocukların bireysel ya da grup olarak elde ettikleri başarı not edilebilir ve araştırma devam ederken değerlendirmeleri kaydedilebilir. Öğretmen ağı bir kopyasını kendisi için saklamalıdır (Aslan ve Köksal Akyol 2006).

2.2.2.6 Proje yaklaşımına dayalı eğitim programının aşamaları

Proje çalışmalarında proje çalışmasına katılan çocuklar, aileleri, diğer çocuklar ve öğretmen projenin her aşamasında yani konu seçiminden sonuçlanmasına kadar tüm süreçte katkı sağlamaktadırlar (Curtis 2002, Howell ve Mordini 2003, Katz ve Chard 2000). Bu süreç planlama ve başlama, uygulama ve sonuçlandırma olmak üzere üç aşamadan meydana gelmektedir. Her aşamada, öğretmenler çocukların öğrenmeleri için önemli yere sahiptirler. Öğretmenin ve öğrencinin bir aşamadan beklentisi yerine geldiği zaman proje bir sonraki aşamaya ilerler ve bu süreç çalışma sonuçlanıncaya kadar devam eder (Chard 2003). Proje çalışmalarının aşamaları şu şekilde açıklanabilir:

1. Aşama: Projeyi planlama ve başlama: Proje çalışmasının başlangıç aşamasında, öğretmen ve çocuklar tarafından araştırılacak konunun seçilmesi ve belirginleştirilmesi amacıyla tartışma ortamı yaratılır. Bu tartışmalar sırasında proje konusu çocuk ya da öğretmen tarafından önerilebilir(Katz ve Chard 2000, Bullard ve Bullock 2002, Chard 2003, Temel *et al.*2004).

Proje konusu belirlendikten sonra, öğretmenler geçmiş deneyimlerini hatırlar ve çocuklar ile paylaşır. Çocuklardan da proje konusuyla ilgili deneyimlerini paylaşmasını ister (Katz ve Chard 2000, Chard 2003, Temel *et al.*2004). Öğretmenler çocuklarla birlikte “beyin fırtınası” yapar. Beyin fırtınasıyla gerçekleşen tartışma sonucunda öğretmen çocukların bildiklerini ve öğrenmek istedikleri listeler. Bu doğrultuda bir kavram ağı yani konu ağı oluşturmaya başlar. Yapılacak araştırmalar ve geziler, çağrılacak konuklar, konuya paralel gerçekleşecek etkinlikler ve kullanılacak malzeme

ile ilgili düzenlemelerde bu bölümde planlanır. Ayrıca, bu aşamada planlanan etkinliklerle ilgili olarak ailelere mektuplar gönderilmekte ve böylece projeden haberdar olmaları sağlanmaktadır (Katz 1998, Katz ve Chard 2000, Bullard ve Bullock 2002). Ayrıca ebeveynlere proje konusunda bilgi verilmesi sırasında, ebeveynlerden ziyaret yerlerinin ayarlanması ve gerekli malzemelerin sağlanması konusunda yardım istenir (Katz 1998, Katz 2000). Bu aşamada proje çalışması sürecince gerekli olacak malzemeler ayarlanmalıdır.

Bu aşamaya ilişkin altı yaş grubu çocuklarla birlikte Amerika'da gerçekleştirilmiş bir proje örneği aşağıda sunulmuştur:

Altı yaş grubu çocuklar için ilkbahar döneminde kelebeklerin çok görülmesi ve çocukların kelebek ile ilgili deneyimlerinin oluşması nedeniyle öğretmen "kelebek" konulu bir proje belirler. Öğretmen konu hakkında daha çok bilgi edinmek amacıyla ilgili kaynaklardan detaylı bir araştırma yapar. Bilimsel ya da bilimsel olmayan kitaplardan, eğitim kaynaklarından, videolardan ve internet ortamından yararlanarak kelebek konusunda bilgi toplar. Çocukların deneyimlerinden yola çıkarak tartışma ortamı yaratır ve çocuklar ile birlikte konu hakkında beyin fırtınası oluşturur. Ayrıca öğretmen çocuklar ile birlikte bahçeye gezi düzenleyerek kelebekleri gözlemlerler. Bu gezi ve tartışma sonucunda öğretmen çocukların bildiklerini ve öğrenmek istediklerini listeler (Şekil 2.5).

Bildiklerimiz Neler?

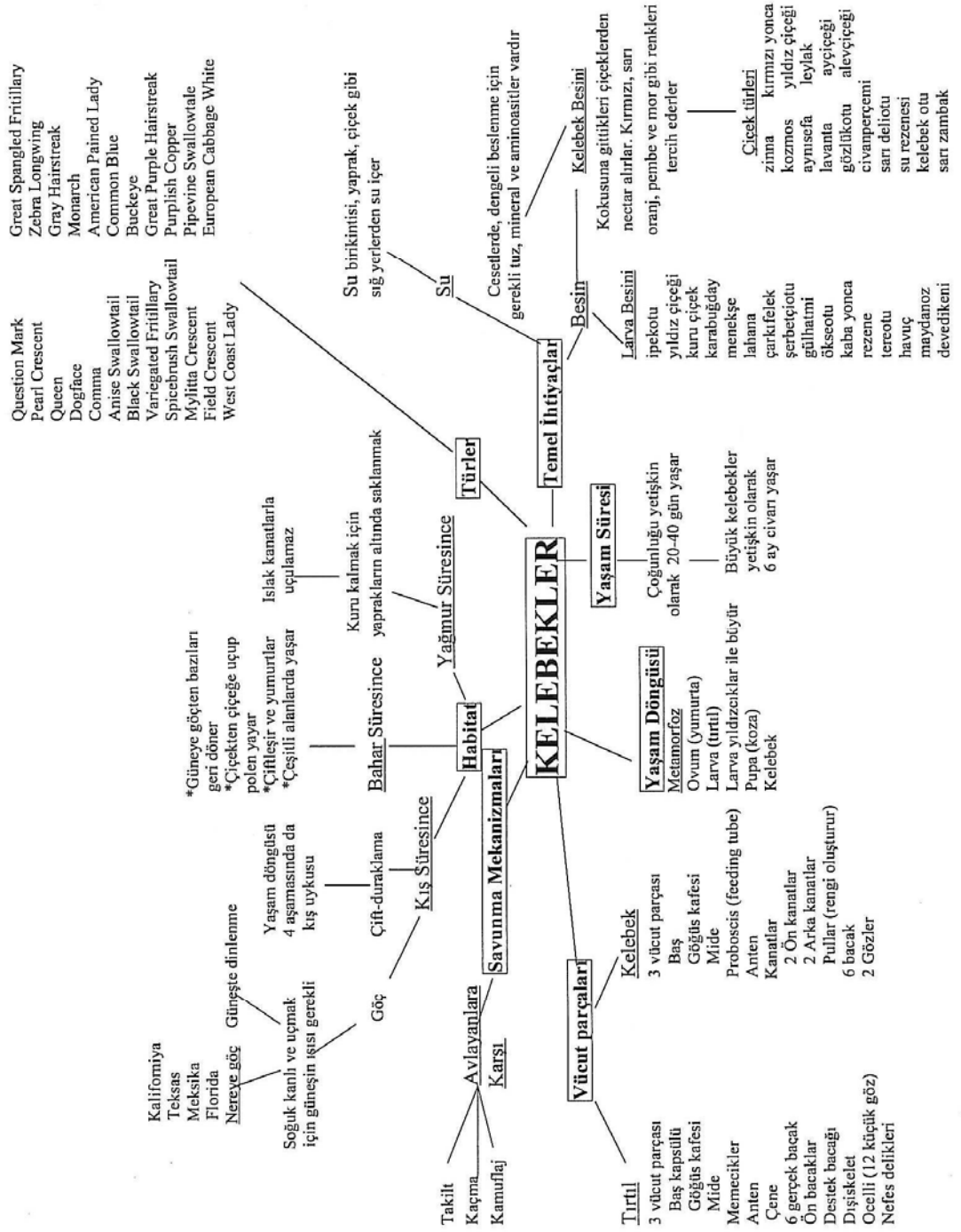
- ❖ Kelebeklerin kanadı olur.
- ❖ Kelebekler uçabilirler.
- ❖ Koza yaparlar.
- ❖ Gözleri ve bacakları vardır.
- ❖ Tırtıllar kozaya dönüşür.
- ❖ Kelebekler kozadan çıkar.
- ❖ Farklı boyları vardır.
- ❖ Farklı renkleri vardır.
- ❖ Farklı tür kelebekler vardır.
- ❖ Tırtıllar emekler ve yaprak yerler.
- ❖ Teksas'ta bulunurlar.
- ❖ Heryerde yaşarlar.
- ❖ Kelebeklerin anteni olur.
- ❖ Onlar böcektir.

Öğrenmek İstediklerimiz Neler?

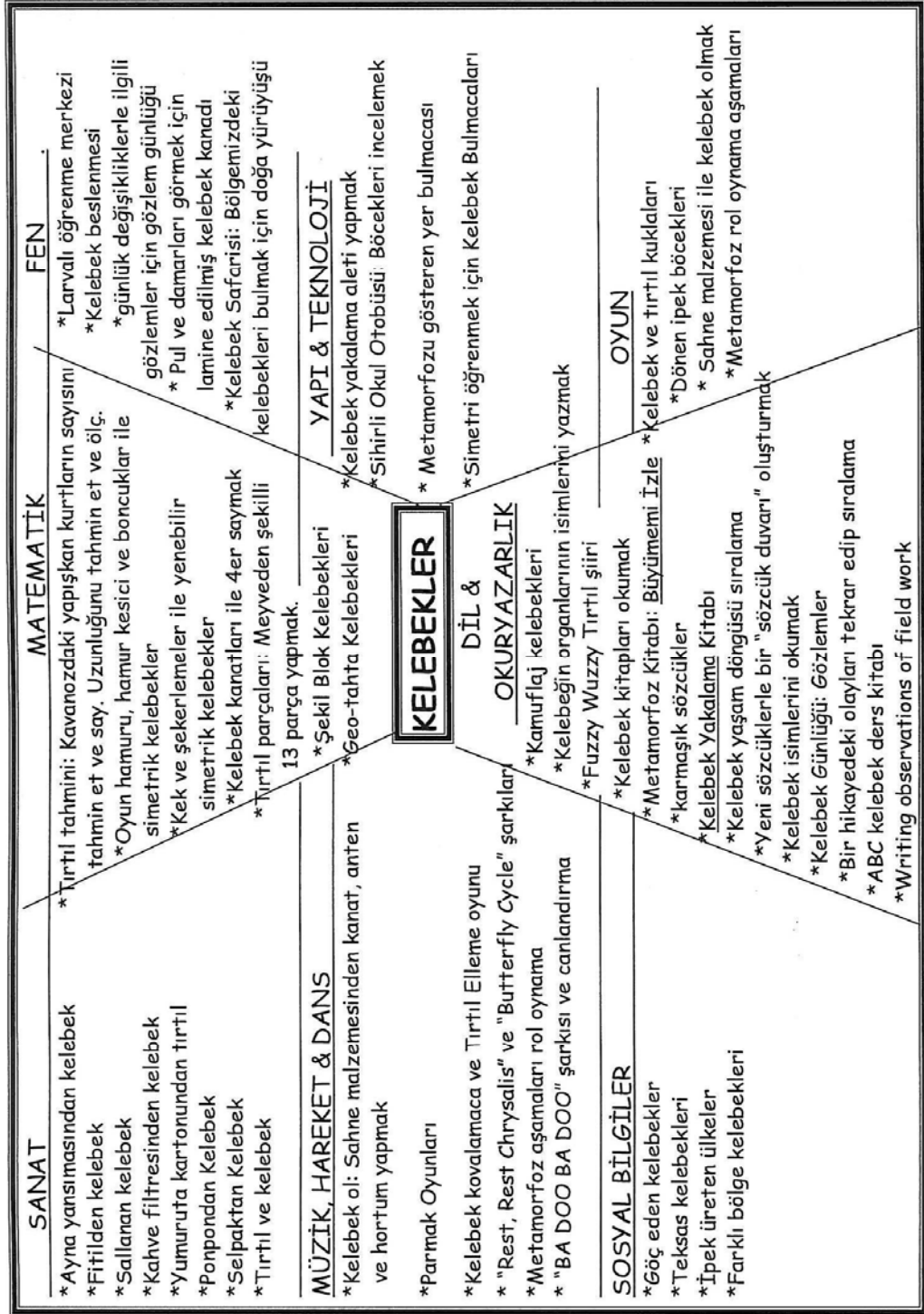
- ❖ Kelebekler ne yer?
- ❖ Bir tırtılın kaç ayağı vardır?
- ❖ Bir tırtıl ve kelebeğin kaç gözü vardır?
- ❖ Tırtılların bebeği olur mu?
- ❖ Kelebekler nasıl uçar?
- ❖ Nerede yaşarlar?
- ❖ Yumurtaları nereden gelir?
- ❖ Ömürleri ne kadardır?
- ❖ Tırtıllar uçabilir mi?
- ❖ Yağmur yağdığında ne yaparlar?
- ❖ Tırtılların ömürleri ne kadardır?
- ❖ Yuva yaparlar mı?
- ❖ Koza neden oluşur?
- ❖ Zehirli tırtıl veya kelebek olur mu?

Şekil 2.5 Proje öncesi bilinen ve öğrenmek istenen noktalar

Bu liste doğrultusunda hem bir “konu ağı” (Şekil 2.6) hem de “yapılacak etkinlik ağı” (Şekil 2.7) oluşturur.



Şekil: 2.6 Konu ağı



Şekil 2.7 Yapılacak etkinlik ağı

Ardından ebeveynlere bilgilendirme mektubu göndererek proje çalışması süresince desteklerini ister ve ikinci aşamaya geçer.

2. Aşama: Uygulama: İkinci aşama ise projeyi gerçekleştirmek için planlanan etkinliklerin gerçekleştirilerek proje konusunun ayrıntılı olarak ele alınmasını sağlayan en önemli aşamadır. Bu aşamada gerçekleştirilen her etkinliğin istenilen düzeyde oluşması projenin verimini artırmaktadır. Bu aşamada alan gezisi, konuk çağırma vb. etkinlikler ile konunun uzmanından bilgiler elde edilir, ardından bu elde edilen bilgiler doğrultusunda yapım etkinlikleri ve dramatisasyon gerçekleştirilir. Çocuklar, araştırma yoluyla yeni deneyimler elde ederler, gözlemler yaparlar, yaptıkları gözlemlerle ilgili çizimler yaparlar, modeller oluştururlar, oyunlaştırırlar, bulguları kayıt ederler, tahminlerde bulunurlar, deneyler yaparlar, eleştirirler, tartışırlar ve yaratırlar. (Katz ve Chard 2000, Chard 2003).

Bu aşamada gerçekleştirilen alan çalışması yapmadan önce, öğretmenin çocuklar ile birlikte konu hakkında öğrenmek istedikleri ve merak ettikleri sorular için bir çalışma yapılması alan çalışmasının daha verimli olmasını sağlar. Bunun yanında çocukların dikkatini çeken, gözlemledikleri, duydukları bilgiler konusunda sorular sorabilecekleri ve tartışabilecekleri konusunda bilgi verilmesi bu aşamanın başarısını artırır. Çocuklara fotoğraf makinası veya not alabilecekleri malzemelerin de verilmesi bu aşamanın başarısı ve çocukların istedikleri anları kalıcı kılması açısından önemlidir (Katz 2000, <http://www.projectapproach.org>). *Alan gezisi (alan ziyareti)*, çocuklar ve öğretmenle birlikte planlanabilir. Ziyaretlerin uzak yerlere, pahalı ulaşımına neden olacak şekilde ayrıntılı olarak hazırlanmasına gerek yoktur. Okullar, dükkanlar, parklar, inşaat alanları gibi yakın yerlere gidilebilir. Öğretmenin yardımıyla çocuklar gözlemledikleri şeyle ilgili bir yetişkinle konuşma fırsatından keyif alarak küçük gruplar halinde bu mekanları gezebilirler (Katz ve Chard 2000).

Konuk çağırma (Konuk ziyareti) da, ikinci aşamada önemli olan etkinliklerden birisidir. Konu hakkında uzman çağırılarak çocukların bilmek istedikleri ve merak ettikleri noktalar tartışılır ve konuşulur (<http://www.projectapproach.org>).

Sınıf çalışması, alan gezisinden ve konuk çağırmadan sonra öğrenilen bilgiler doğrultusunda gerçekleşen tüm etkinlikleri kapsar. Bu etkinlikler sohbet, kitap okuma, resim yapma, bildiklerini kitap haline getirme, bilgi haritası veya tablosu yaparak öğrenme merkezini oluşturma, oyun, sanat etkinliği, drama etkinliği vb. olabilmektedir (Katz 2000, <http://www.projectapproach.org>)

Bu aşamaya ait etkinliğin örneği şu şekilde açıklanabilir:

Bu aşamada ilk olarak alan çalışması için kelebeklerin yaşadıkları ve buldukları yağmur ormanına gezi düzenlenir. Ancak gezi öncesinde öğretmen çocukların merak ettiği ve öğrenmek istediklerini sormaları için hatırlatma yapar. Alan gezisinde çocuklar kelebeğin doğum süreci ve değişik tür kelebekleri gözlemlerler ve kelebeklere ait istedikleri her konuyu sorarlar. Fotoğraflar çekerler. Her tür koza, tırtıl ve kelebekleri inceleme ortamı bulurlar.

Alan gezisi sonrasında sınıfa dönünce, çocuklar gözlemleri ve deneyimlerini öğretmen rehberliğinde listelerler. Bu listeden ve elde edilen resimlerden bir sınıf kitabı oluşturulur ve kitap köşesine koyulur. Resimlerin bir kısmı Öğrenme Merkezi Dergisine yerleştirilir. Ardından kelebek konusunda bir uzman çağırılır. Farklı kelebek cinslerine ait koleksiyonu ve sunumu ile çocukların soru ve meraklarına cevap verir. Çocuklar alan gezisi ve konuk sonrasında öğrendiklerine ilişkin bilgileri kullanarak farklı etkinlikler yaparlar. Bu etkinlikler şu şekilde sıralanabilir:

- Sanat etkinliğinde, hamur, çamur, suluboya, kalem, ponpon, pipo temizleyicisi, kağıt tabak ve kağıt tüp gibi farklı malzemeler kullanarak, kendi tırtıl ve kelebeklerini oluştururlar.
- Fen-matematik etkinliğinde, şekiller ve geometrik-tahtalar kullanarak simetri kavramını öğrenirler. Simetrik kelebekler yaparlar. Ayrıca kelebek kanatları kullanarak saymayı öğrenirler.
- Okuma yazma çalışmasında, kurgu olmayan çeşitli kitapları incelerler veya teybe alınmış kitapları dinlenerek, kelebekler hakkında bilgilerini geliştirirler.

- Drama etkinliğinde, çocuklar anten ve kanat giyerek kelebekleri canlandırırılar. Odada “uçmak” ve pipet kullanarak çiçeklerden nektar içmek vb. kelebek hareketlerini dramatize ederler.
- Kukla köşesindeki kelebek kuklaları ve diğer böcekleri kullanarak gruplar halinde drama gösterisi yaparlar.

Ayrıca bu aşamada çocuklar kendi kelebeklerini büyütürler.

3. Aşama: Projeyi sonlandırma: Bu aşama öğrenilen bilgilerin yaşanılan deneyimlerin özetlenmesi, gözden geçirilmesi paylaşılması aşamasıdır. Bu aşamada çocukların konu hakkında ne öğrendiği ve ne kadar öğrendiği ortaya çıkmaktadır. Bu aşamada çocuklar diğer aşamada yaptıkları resimleri, çektikleri fotoğrafları, sanat etkinlikleri vb. sergileyerek ve konu ile ilgili drama etkinlikleri düzenleyerek öğrendiklerini diğer arkadaşlarıyla ve aileleriyle paylaşmaktadırlar (Katz ve Chard 2000, Kandır ve Erdemir 2002, Avcı 2005, Chard 2003).

Bu aşamanın en önemli kısmı sergileme etkinliğidir. Öğretmen sergiyi çocukların yaşlarına göre çocuklar ile birlikte hazırlamalı kesinlikle öğretmen tek başına sergiyi düzenlememelidir. Çocuklara öğretmen sadece rehberlik yapmalı, mekanı düzenlemeli, çocukların kendi yaratıcılıklarını kullanarak sergiyi oluşturmalarına fırsat vermelidir. Ayrıca öğretmen değerlendirme amacıyla, sunulan materyalleri saklamalı ve mümkünse sunuları kayda almalıdır (Katz ve Chard 2000).

Bu aşamaya ait etkinliğin örneği şu şekilde sunulmuştur:

Bu aşamada çocuklar bir sergi gerçekleştirirler. Sergiyi öğretmen ve çocuklar birlikte hazırlarlar. Sergiye alan gezisinde ve sınıf içinde gerçekleştirdikleri etkinlikleri ve onların resimlerini koyarlar. Sergiye ailelerini ve okulun diğer çocuklarını davet ederek kelebek konusunda öğrendiklerini ve proje çalışması sürecinde yaşadıklarını paylaşırlar ve ardından kendi büyüttükleri kelebekleri arka bahçede uçururlar.

2.2.2.7 Proje yaklaşımına dayalı eğitim programlarında değerlendirme

Proje çalışmalarında değerlendirme çocuk ve öğretmen açısından oldukça önemli yer tutmaktadır. Proje aşamasında kullanılan tekniklerin, stratejilerin, araştırma yöntemlerinin vb. değerlendirilmesi daha sonra gerçekleştirilecek olan projelere yol gösterebilmektedir. Bu nedenle proje çalışmalarını değerlendirmede farklı yöntemlerden yararlanılabilmektedir. Proje çalışmalarında çocuk açısından değerlendirme bireysel ve grup halinde olabilmektedir. Ancak eğitiminin çocukların projenin her aşamasında bireysel olarak yaşadıklarını bilmesi çocuklara sağlanacak yararı arttırabilmektedir (Katz ve Chard 2000). Eğitmeni grup halinde değerlendirme yaparken, çocukların ilgilerini, ihtiyaçlarını ve yeteneklerini birlikte ele almakta ve bu doğrultuda değerlendirme yapmaktadır. Eğitmeni her bir çocuğun güçlü yanları, ilgileri ve ihtiyaçları ile ilgili bildiklerine dayanarak eğitimsel bir karara varmakta ve bu şekilde grup değerlendirmesini gerçekleştirmektedir. Grup değerlendirmenin temeli bireysel değerlendirmeye dayanmaktadır (Williams 1998). Bireysel olarak değerlendirmelerde, çocukların projenin her aşamasında öğrendiklerini etkinliklere ve sorulara dökmeleri önemli yer tutmaktadır. Proje çalışmasının sonucunda çocuklar kendi oluşturdukları ürünleri portfolyolarına koyarak kendilerine ait ürün ve çalışmalarını toplayarak eğitmeniye destek olabilmektedirler. Bu oluşturulan dosyalar projenin sonunda çocuk ve eğitmeni ile birlikte seçilebilmekte, seçilmeyenler ise ailelerine gönderilmektedir. Dosyaların oluşturulması aşamasında önemli olan eğitmeninin çocuğun yaptığı etkinliklere tarih koymasidir. Tarih koyulan dosyalar çocuğun gelişimi hakkında daha net bilgi vermektedir (Chard 1992, Williams 1998). Ayrıca çocuk dışında eğitmeninin de görsel kayıt tutması çocukların zaman içerisindeki gelişimlerinin takip edilmesinde dolayısıyla değerlendirmede önemli rol oynamaktadır (Katz ve Chard 2000). Ayrıca değerlendirmede anne babaların düşünceleri de göz önünde bulundurulur. Bunun yanında öğretmen ve süreç değerlendirmesi de yapılır. Proje yaklaşımına dayalı eğitim programlarının en önemli nokta sürecidir.

Örnek etkinliğe ilişkin değerlendirme şu şekilde ifade edilebilir:

Bu projenin çocuklara faydalı olduğu düşünülür. Çocukların kelebekler hakkında bilgi edinmeleri ve bu bilgiyi diğer çocuklar ve anne-babalarıyla günlük konuşmalarında kullanmaları bu proje çalışma sürecinin verimli olduğunu gösterir. Okul öncesi çocuklarının bir proje içerisinde planlama, araştırma, mülakat, organize etme ve grup içinde çalışmadaki başarılarını görülmüş ve çocukların gerçekten konu hakkında bilgi edindiği gözlemlenmiştir. Proje çalışması sürecinde çocukların tüm etkinliklere isteyerek katıldıkları ve zevk aldıkları dikkati çekmiştir. Proje çalışmasının tüm aşamalarının çocukların ihtiyaç ve istekleri doğrultusunda şekillenmiştir.

2.4. Kaynak Özetleri

Bu bölümde, çocukların gelişimsel özellikleri ve proje yaklaşımı ile ilgili yapılan çalışmalar tarih sırasına göre sunulmuştur.

Liu ve Chu-Ying (1998) proje yaklaşımli öğretimin, ailelerin öğretime yönelik tutumlarına etkisini araştırmışlardır. Araştırma sonucunda, proje yaklaşımli öğretimin ailelerin eğitime bakış açılarını değiştirdiği, çocukların öğrendikleri konulara ilgilerini arttırdığı, aileler arası ilişkileri geliştirdiği, çocuk ve aile iletişimini olumlu yönde etkilediği ve en önemlisi çocukların çok yönlü olarak gelişmelerine olanak verdiği saptanmıştır.

Gallick (2000) yaptığı çalışmada okul öncesi çocuklarıyla proje yaklaşımına dayalı eğitimin her aşamasının nasıl uygulandığını belirlemeyi amaçlamıştır. Bu doğrultuda üç – beş yaş karma okul öncesi yirmi üç çocuk (3 yaş, 10 çocuk, 4 yaş=11 çocuk ve 5 yaş 2 çocuk) grubuyla “saç ve saç stilleri” konulu projeyi tam gün olmak üzere bir hafta boyunca uygulamıştır. Projenin her aşaması başarıyla uygulanmış ve çocukların projenin her aşamasına istekli olarak katıldıkları gözlenmiştir. Ayrıca proje yaklaşımına dayalı eğitimin öğrenmeyi kolaylaştırdığı ve kalıcılık kazandırdığı belirlenmiştir.

Ho (2001) yaptığı çalışmada proje yaklaşımına dayalı eğitiminin öğretmenlerin öğretme yöntemleri ve çocukların başarıları (sosyal, dil gelişim ve öğrenme becerileri), üzerindeki etkilerini belirlemeyi amaçlamıştır. Araştırmaya on iki çocuk dahil edilmiştir. Araştırma verileri ise proje yaklaşımına dayalı eğitim sürecinde kaydedilen video görüntüleri, çocuklara ait portfolyolar ve proje yaklaşımına dayalı eğitim sürecinde oluşturulan kitaplardan elde edilmiştir. Proje yaklaşımına dayalı eğitim sürecinde öğretmen beyin fırtınası tekniği, soru tekniği ve drama etkinliğini öğretme yöntemi olarak daha fazla kullanmıştır. Proje yaklaşımına dayalı eğitim sonrası çocukların çoğunluğunun dil gelişiminin, grup etkinliğine katılma isteklerinin dolayısıyla sosyal gelişimlerinin ve öğrenme becerilerinin arttığı belirlenmiştir. Ayrıca çocukların kendi hatalarını görmeleri nedeniyle öğrenmelerinde daha kalıcılık sağlanabildiği vurgulanmıştır.

Wilson (2001) tarafından proje yaklaşımı Iowa Batı Liberty Anaokulu'nda anadili İngilizce olan on bir çocuk ile anadili İspanyolca on çocuğun bulunduğu, iki dilin konuşulduğu yirmi bir kişilik bir sınıfta uygulanmıştır. Projeler hazırlık, uygulama ve değerlendirme olmak üzere üç aşamada gerçekleştirilmiştir. Hazırlık aşamasında ebeveynlerle görüşmeler yapılmış, okulda veliler için bilgi toplantıları düzenlenmiş, proje konusuyla ilgili olarak öğrencilerle birlikte geziler ve toplantılar yapılmıştır. Öğretmen proje konusunun çiftçilik olduğunu belirterek konuyla ilgili ön bilgiler verip, video filmleri izlettirdikten sonra tartışmaya sunmuştur. Yapılan tartışmalar doğrultusunda bir kavram ağı oluşturulmuştur. Projenin ismi “Biçerdöver Projesi” olarak saptanmıştır. Uygulama aşamasında çiftçilik yapan bir velinin çiftliğine inceleme gezisi düzenlenmiş, çiftlikte bulunan hayvanlar, tahıllar ve makineler incelenmiş ve çalışanlardan bilgiler toplanmıştır. Değerlendirme bölümünde ise, çocuklar düzenlenen bilgilendirme toplantılarında projeleri ile ilgili gösteriler sunmuş, öyküler oluşturmuş, yaptıkları resimleri sergilemiş ve grup tartışmaları yapmışlardır. Proje çalışması sonucunda, proje başlığının ve konusunun çocukların belirlenmesinin çocukların proje çalışmasına daha çok ilgi duymalarını sağladığı görülmüştür. Ayrıca çalışma sonucunda, proje çalışmasının hem anadili öğrenimini hem de ikinci dil öğrenimini kolaylaştırdığı, öğrenciler arasındaki etkileşimi arttırdığı ortaya konulmuştur.

Dungi *et al.* (2002) proje yaklaşımına dayalı eğitim çerçevesinde 83 anasınıfı çocuğuyla “elma projesini” gerçekleştirmişlerdir. Proje, günün tamamını kapsayacak şekilde uygulanmış ve projeye 83 çocuk dışında dört sınıf öğretmeni, ilköğretime giden bir çocuk, bilim uzmanları ve gönüllü aileler dahil edilmiştir. Elma projesinde, projenin üç aşamasında başarıyla gerçekleşmiştir. İkinci aşamada yapılan alan gezisi, konuk çağırma ve diğer okul öncesi etkinlikleri çocuklar tarafından büyük bir istek ile uygulanmıştır. Proje sonrasında çocukların kişilik gelişiminin, sosyal duygusal gelişiminin ve öğrenme becerilerinin olumlu yönde arttığı belirlenmiştir.

Temel *et al.* (2004b) ise yaptıkları araştırmada, proje yaklaşımına dayalı eğitimin anaokuluna devam eden altı yaş çocuklarının görsel algıları üzerindeki etkisini incelemişlerdir. Araştırmada, Frosting Görsel Algı Testi deney ve kontrol gruplarındaki çocuklara görsel algı seviyelerini belirlemek amacıyla öntest olarak uygulanmış, sonra

deney grubundaki çocuklara haftada yarım gün olmak üzere, on hafta süreyle okul programlarının bir bölümü olarak proje yaklaşımına dayalı eğitim uygulanmıştır. Program üç bölümden oluşmuştur. Projenin başlangıcı olan birinci bölümde çocuklarla birlikte proje konusu ile ilgili tartışmalar yapılmış, projenin gelişimi olan konu ile ilgili alan çalışmaları ve araştırmalar yapılmış, projenin sonuçlandırılması olan üçüncü bölümde ise yapılan çalışmalar değerlendirilmiş, çalışma süresince elde edilen dokümanlar sergilenerek okuldaki diğer çocuklar, çalışanlar ve anne-babalar ile paylaşılmıştır. Kontrol grubundaki çocuklar ise normal okul programlarına devam etmişlerdir. Çalışmanın sonunda her iki grupta bulunan çocuklara Frostig Görsel Algı testi son test olarak tekrar uygulanmıştır. Araştırmadan elde edilen bulgularda, deney ve kontrol grubunda bulunan çocukların son test puanları arasında Frosting Görsel Algılama testinin şekil sabitliğinin algılanması boyutunda kontrol grubunda bulunan çocuklar lehine anlamlı bir farklılık bulunduğu, diğer boyutlarda ise istatistiksel olarak anlamlı düzeyde farklılık bulunmadığı saptanmıştır.

Güven *et al.* (2004) tarafından yapılan araştırmada proje temelli eğitimin altı yaş grubu çocukların kavram gelişimine etkisi “kağıt projesi” isimli bir proje çalışmasıyla incelenmişlerdir. Araştırmada hem deney hem de kontrol grubuna kağıtlarla ilgili altı tane açık sorudan oluşan soru listesi ön test olarak uygulanmıştır. Daha sonra deney grubuyla birlikte kağıt projesi yapılmıştır. Proje üç aşamadan meydana gelmiştir. Birinci aşamada, çocukların konuya dikkatini çekmek için çeşitli sorular sorulmuştur. İkinci aşamada, birinci aşamada sorulan soruların cevabını içeren etkinlikler ve öğrencilerin konu ile ilgili seçtikleri projeler yapılmıştır. Üçüncü aşamada, yine birinci aşamada sorulan sorular ile ikinci aşamada yapılan etkinlikler tartışılarak soruların cevabı bulunmuş ve sonuçlar yorumlanmıştır. Proje temelli eğitim amacıyla Kağıt Projesi’ne yönelik olarak hazırlanan (sohbet, hikaye, yarışmalı oyun, sanat faaliyeti, deney, proje çalışması, kavram haritası) etkinlikler deney grubuna uygulanmış; kontrol grubunda ise günlük planlar çerçevesinde Kağıt konusu ele alınmış fakat proje çalışması yaptırılmamıştır. Araştırma sonucunda çocukların kavram gelişimi açısından deney ve kontrol grubu arasında ön-testlerde istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık bulunmazken, son-testlerde deney grubu lehine anlamlı bir farklılık olduğu saptanmıştır.

Çalışma sonucunda, proje temelli eğitimin kavram kazanılmasında oldukça etkili olduğu görülmüştür.

Çil (2005) ise yaptığı çalışmada, proje tabanlı öğrenme yaklaşımının, ilköğretim yedinci ve sekizinci sınıf öğrencilerinin kimya konularındaki başarısına etkisinin belirlenmesini amaçlamıştır. Araştırmanın örneklemini Eskişehir ili Mihaliççık ilçesi Şehit Ali Usta, Gazi Mustafa Kemal ve Günsazak ilköğretim okulları yedinci ve sekizinci sınıfa devam eden 91 çocuk ve proje tabanlı öğrenme yaklaşımına ilişkin olarak görüşlerine başvurulmuş üç okuldaki fen bilgisi öğretmenleri oluşturmuştur. Deney grubu ve kontrol grubu oluşturulurken çalışmanın örneklemini oluşturan öğrenciler rastgele seçilmiştir. Deney grubunda proje tabanlı öğrenme yaklaşımı ile kontrol grubunda ise geleneksel yöntem ile konular aktarılmıştır. Çalışmada veriler “Fen Bilgisi Dersinin İşleniş İle İlgili Öğrenci Düşünceleri Formu I Ve II”, “Öğrenci Görüşleri Anketi”, “Fen Bilgisi Dersi Öğretmen Anketi”, “Fen Bilgisi Dersi Tutum Ölçeği” ve “Fen Bilgisi Dersi Başarı Testi” ile toplanmıştır. Çalışmada karşılaştırmalar t-testi ile analiz edilmiştir. Araştırma sonucunda yedinci sınıfa devam eden çocukların fen bilgisi başarı testinden aldıkları puanlar arasında anlamlı fark bulunmamasına rağmen deney grubunun başarı artışının daha fazla olduğu belirlenmiştir. Fen bilgisi dersine karşı tutum puanları karşılaştırıldığında ise puanlar arasında anlamlı farklılık olduğu ortaya konulmuştur. Sekizinci sınıflarda ise fen bilgisi dersindeki başarı puanları arasında anlamlı farklılık bulunurken, fen bilgisi dersine karşı olan tutum puanlarını arasındaki farklılığın anlamsız olduğu vurgulanmıştır.

Kucharski *et al.* (2005) proje yaklaşımına dayalı eğitim modeliyle ilköğretim öğrencilerine verilen çevre eğitimini değerlendirmeyi amaçlamışlardır. Çalışmaya birinci sınıftan altıncı sınıfa kadar tüm sınıfları dahil etmişler ve çalışmayı toplam 461 çocuk ve 30 öğretmen üzerinde yürütmüşlerdir. Veriler çocuklar ve öğretmenler için hazırlanan “Memnuniyet Anket Formu” ile elde edilmiştir. Araştırma sonucunda, çocukların proje yaklaşımına dayalı eğitim ile bilişsel gelişim, motivasyon, benlik imaj düzeyi, problem çözme becerisi ve sosyal gelişimlerinin desteklediği belirlenmiştir.

Seloni (2005) beşinci sınıf öğrencilerde fen bilgisi öğretiminde fark edilen kavram yanlışlarının ortadan kaldırılmayı amaçlandığı çalışmasını beşinci sınıfa devam eden 38 kişilik bir örneklem grubuyla gerçekleştirmiştir. Çocuklar deney ve kontrol grubu olmak üzere rastgele seçimle iki gruba ayrılmışlardır. Ön test ve son test olarak deney ve kontrol grubuna “Bilimsel Başarı Testi”, “Tutum Ölçeği” ve “Kavram Testi” uygulanmıştır. Müfredat içerisinde bulunan “Isı ve ısının maddedeki yolculuğu” ünitesi deney grubuna proje tabanlı öğrenme yaklaşımı ile kontrol grubuna ise geleneksel yöntemle anlatılmıştır. Araştırma sonucunda deney grubunda bulunan öğrencilerin, fen bilgisi dersindeki başarılarında kontrol grubunda bulunan öğrencilere göre anlamlı bir fark olduğunu belirlenmiştir.

Çakar ve Üstün (2006) ise çalışmalarında proje yaklaşımının çocukların sosyal gelişimlerine ve öğrenme stillerine etkisini belirlemeyi amaçlamışlardır. Çalışmayı özel anaokullarına devam eden 120 çocuk üzerinde yürütmüşlerdir. Araştırmada çocukların sosyal gelişimleri değerlendirmek için “Sosyal Beceri Ölçeği”ni kullanmışlardır. Çalışma sonucunda proje yaklaşımı uygulanan okullardaki çocukların sosyal becerilerinin proje yaklaşımı uygulanmayan okullardaki çocukların sosyal becerilerinden daha olumlu olduğu ortaya konulmuştur.

Çiftçi (2006), ilköğretim altıncı sınıf sosyal bilgiler öğretiminde proje tabanlı öğrenmenin çocukların, akademik risk alma düzeylerine, problem çözme becerilerine, öğrenilenlerin kalıcılığına ve tutumlarına etkisini incelemek amacıyla planladığı çalışmasını Meram Sare Özkaşıkçı İlköğretim Okulu’na devam eden toplam 41 öğrenci ve aynı özellikte iki sınıf üzerinde yürütmüştür. Grupların denklik özellikleri sosyal bilgiler dersi birinci ünitesi sonunda uygulanan yazılı sınavdan aldıkları notlara ve okuldaki öğretmenlerle yapılan görüşmelerden elde edilen bilgiler sonucunda belirlenmiştir. Araştırmada ön-test ve son-test olarak çocuklara, “Akademik Risk Alma Ölçeği”, “Problem Çözme Ölçeği”, “Sosyal Bilgiler Tutum Ölçeği” ve kalıcılık testi olarak ise “Erişi Testi” uygulanmıştır. Deney grubundaki çocuklara sosyal bilgiler dersi proje tabanlı öğrenme yaklaşımı ile anlatılırken kontrol grubundaki çocuklara ise geleneksel yaklaşımla anlatılmıştır. Araştırma sonucunda proje tabanlı öğrenme yaklaşımının uygulandığı deney grubu ile geleneksel yaklaşımın uygulandığı kontrol

grubunun ön test ve son test sonuçlarına göre çocukların akademik risk alma düzeyleri ve problem çözme becerileri arasında anlamlı bir fark olduğu bulunurken, çocukların sosyal bilgiler dersine karşı olan tutum puanları arasında anlamlı bir fark bulunamamıştır.

Sert Çıbık (2006) fen bilgisi öğretiminde proje tabanlı öğrenme yaklaşımının ilköğretim yedinci sınıf öğrencilerinin mantıksal düşünme becerilerini ve fen bilgisi dersine karşı tutumlarını karşılaştırmayı amaçladığı çalışmasını Özel Yüksel Sarıkaya İlköğretim Okulunun yedinci sınıfına devam eden öğrenciler üzerinde yürütmüştür. Araştırmada ön test ve son test olarak “Mantıksal Düşünme Grup Testi “ve “Fen Bilgisi Dersi Tutum Ölçeği” uygulanmıştır. Deney grubu öğrencilerine altı hafta proje tabanlı öğrenme yaklaşımı ilkelerine uygun öğretim yapılmış, kontrol grubu öğrencilerine ise geleneksel öğretim yaklaşımına uygun öğretim yapılmıştır. Araştırma sonucunda proje tabanlı öğrenme yaklaşımının öğrencilerin hem mantıksal düşünme puanlarında hem de test fen bilgisi dersi tutum ölçeği puanları üzerinde anlamlı bir farklılık yarattığı gözlenmiştir.

Asilsoy (2007) tarafından biyoloji öğretmenlerine derslerinde proje tabanlı öğrenme yaklaşımını kullanabilmeleri için gerekli olan mesleki bilgi ve beceri kazandırma amaçlanan çalışmada kısa süreli hizmet içi eğitim kurs programı geliştirilerek ve uygulanarak eğitimin etkililiği incelenmiştir. Çalışmanın örneklemini, Trabzon ilinde görev yapan dört biyoloji öğretmeni oluşturmuştur. Örnek olay metodolojisinin (özel durum çalışması) kullanıldığı çalışmada, veriler; mülakat ve gözlem yolu ile elde edilmiştir. Çalışma, durum tespiti ve ihtiyaç belirleme ile hizmet içi eğitim kurs programının esas uygulama ve değerlendirme aşaması olmak üzere iki aşamada yürütülmüştür. Hazırlanan hizmet içi eğitim kursu taslak programına dokuz saatlik pilot çalışma yapılarak son şekli verilmiştir. Sistem Yaklaşımı Modeline göre hazırlanan hizmet içi eğitim kurs programının on iki ders saati süren esas uygulaması Karadeniz Teknik Üniversitesi Fatih Eğitim Fakültesi’nde daha gelişmiş ve gerçekçi çizimler ile gerçekleştirilmiştir. Uygulama iki akademisyenin rehberliğinde yapılmıştır. Elde edilen verilerden, uygulanan hizmet içi eğitim kursunun katılımcı biyoloji öğretmenlerinin proje tabanlı öğrenme yaklaşımı konusundaki bilgi, beceri ve bakış açılarını arttırmada etkili olduğu anlaşılmıştır. Kurs sonunda, katılımcı öğretmenlerin proje tabanlı öğrenme

yaklaşımının önemine inandıkları ve bu yaklaşımı derslerinde kullanmaya karşı istekli oldukları tespit edilmiştir. Fakat biyoloji dersinin haftalık ders saatinin çok az olması, müfredatın yoğun olması, ÖSS'ye hazırlığın ön planda olması, okul idaresinin destek olmaması ve öğrenci sayısının fazla olması gibi nedenlerin kurs kazanımlarının öğretime yansıtılmasına engel olabileceği sonucuna varılmıştır. Öğretmenlerin belirli aralıklarla ve sürekli hizmet içi eğitim kurslarına alınmaları, hizmet içi eğitim kurslarının branşa özel olması ve öğretmenlerin kursta kazandıkları bilgi ve becerileri görev yaptıkları okullarda kullanamamalarındaki mevcut problemlerin ortadan kaldırılmasına yönelik gerekli düzenlemeler yapılması gibi önerilerle çalışma tamamlanmıştır.

Erdoğan (2007) ise çalışmasında, çevre eğitimi dersinde küresel ısınma konusunun öğrenilmesinde proje tabanlı öğrenmenin öğretmen adaylarının bilgi düzeyleri, eleştirel düşünme becerileri üzerindeki etkilerini incelemiştir. Araştırmada, ön test ve son test kontrol gruplu deneysel desen kullanılmıştır. Araştırmaya deney (n=39) ve kontrol (n=40) gruplarının denk olduğu toplam 79 öğrenci dahil edilmiştir. Çalışmada, deney grubunda, proje tabanlı öğrenme yaklaşımı kullanılırken, kontrol grubunda geleneksel yaklaşım kullanılmıştır. Çalışmada veri toplama aracı olarak “Küresel Isınma Bilgi Düzeyi Ölçeği”, “California Eleştirel Düşünme Eğilim Ölçeği”, “Kolb Öğrenme Stilleri Envanteri”, portfolyo günlükleri ve öğrencilerle yapılan mülakatlar kullanılmıştır. Araştırma hipotezlerini test etmek için, veri toplama araçlarından elde edilen niceliksel veriler istatistik programında yer alan bağımlı gruplar için t testi ve iki faktörlü varyans analizi (ANOVA) kullanılarak değerlendirilmiştir. Portfolyo günlükleri ve mülakatlardan elde edilen veriler ise nitel veri analiz yöntemleri ile değerlendirilmiştir. Yapılan nicel ve nitel analizler sonucunda; proje tabanlı öğrenme yaklaşımının öğrencilerin bilgi düzeylerine ve eleştirel düşünme becerilerine olumlu etkide bulunduğu sonucuna ulaşılmıştır.

Gazezoglu (2007) yaptığı çalışmada okul öncesi eğitime devam eden altı yaş çocuklarına öz bakım becerilerinin kazandırılmasında oyun ile öğretimin ve geleneksel öğretimin etkisini belirlemeyi amaçlamıştır. Araştırma anasınıfına devam eden altı yaş grubu 40 çocuk üzerinde gerçekleştirilmiştir. Araştırmada deney ve kontrol gruplarında

bulunan çocuklara öğretmenleri tarafından ön test ve son test olarak “Öz Bakım Beceri Değerlendirme Ölçeği” uygulanmıştır. Deney grubundaki çocuklara sekiz hafta boyunca toplam on altı oyunun yer aldığı beceri eğitimi uygulanmıştır. Kontrol grubu günlük eğitim-öğretim programına devam etmiştir. Çalışma sonucunda hem kontrol grubu hem de deney grubundaki çocukların öz bakım becerileri ölçeğinin alt boyutları arasında ön test ve son test arasında anlamlı farklılık olduğu belirlenmiştir.

Gürocak (2007) tarafından yapılan çalışmada, anasınıfına devam eden 60–72 ay çocukların dil gelişimi ve ince motor gelişimi açısından değerlendirilmesi amaçlanmıştır. Araştırma Milli Eğitim Bakanlığına bağlı alt, orta ve üst sosyoekonomik düzeydeki okullarda devam eden toplam 165 çocuk üzerinde yürütülmüştür. Araştırma verileri “ Anket Formu” ve “Denver Gelişim Değerlendirme Testi” kullanılarak elde edilmiştir. Çalışma sonucunda çocukların dil gelişimlerinin, sosyo-ekonomik düzeye göre farklılık gösterdiği belirlenirken, çocukların ince motor gelişimlerinde farklılık olmadığı belirlenmiştir. Ayrıca çocukların dil gelişimi ve motor gelişimin yaş ve cinsiyete göre anlamlı farklılık göstermediği saptanmıştır.

Hertzog (2007) ise ilköğretim birinci aşamasına devam eden çocuklar ve iki öğretmenin proje yaklaşımının uygulama aşamasına ilişkin görüşlerini araştırmıştır. Öğretmenin ve çocukların görüşlerini gözlem (15-145 dk.) ve ziyaret (60 dk) ile elde etmiştir. Gözlem ve ziyaretler sonucunda proje yaklaşımına dayalı eğitimin çocuklar ve öğretmenlere olumlu katkılar sağladığını ortaya koymuştur.

Kuday (2007) ise aile destekli okul öncesi eğitimin bilişsel gelişime etkisini değerlendirerek, okul öncesi eğitimin yaygınlaştırılması için kullanılacak alternatif yöntemleri desteklemeyi amaçlamıştır. Araştırmaya üç-altı yaş grubunda bulunan okul öncesi eğitim kurumuna devam etmeyen 56 çocuk ve Milli Eğitim Bakanlığı’na bağlı resmi bir anaokuluna devam eden 58 çocuk ve aile destekli okul öncesi eğitimi alan 59 çocuk olmak üzere toplam 173 çocuk dahil edilmiştir. Çocukların bilişsel gelişim düzeylerini belirlemek amacıyla “Marmara Gelişim Envanteri” kullanılmıştır. Araştırma iki yıl sürmüştür. Araştırma sonucunda Aile Destekli Eğitimin çocukların bilişsel gelişimlerine katkı sağladığı belirlenmiştir.

Kurt (2007) yaptığı çalışmada okul öncesi eğitim kurumlarına devam eden beş-altı yaş çocuklarının sosyal uyum ve becerilerine proje yaklaşımli eğitim programlarının etkisini incelenmeyi amaçlamıştır. Araştırmaya deney grubu (23), kontrol I (23) ve kontrol II (23) çocuk olmak üzere toplam 69 çocuk dahil edilmiştir. Deney grubundaki çocuklara 23 hafta boyunca haftada 2 saat proje yaklaşımına dayalı eğitim verilmiştir. Araştırma sonucunda deney ve kontrol grubunda bulunan çocukların sosyal uyum ve beceri puan ortalamaları arasında farklılığın olmadığı belirlenmiştir.

Özcan (2007) tarafından yapılan çalışmada “Alg Biyoteknolojisi” konusunda proje tabanlı öğrenme yaklaşımının lise ikinci sınıf öğrencilerinin akademik başarılarına, tutumlarına ve görüşlerine etkisini belirleme amaçlanmıştır. Araştırma 2006-2007 öğretim yılı birinci döneminde Ankara İli, Keçiören İlçesi, Özel Çağrı Okulları öğrencileri üzerinde yapılmıştır. Random yoluyla örneklem gruplarından deney ve kontrol grubu oluşturulmuştur. Araştırma deney grubu (n=21) ve kontrol grubu (n=16); olmak üzere toplam 37 öğrenci üzerinde yürütülmüştür. Araştırmada öğrencilerin akademik başarılarını değerlendirmek için bir akademik başarı testi, tutumlarını ölçebilmek için bir tutum ölçeği, alg biyoteknolojisi ile ilgili görüşlerini belirleyebilmek için ise bir görüşler anketi geliştirilmiş ve uygulanmıştır. Deney grubuna iki hafta boyunca alg biyoteknolojisi konusu proje tabanlı öğrenme yaklaşımına göre anlatılırken, kontrol grubunda ise iki hafta boyunca alg biyoteknolojisi konusu geleneksel öğrenme yaklaşımına göre ele alınmıştır. Araştırma sonucunda elde edilen verilere dayanarak alg biyoteknolojisi konusunda proje tabanlı öğrenme yaklaşımının uygulandığı deney grubu öğrencileri ile geleneksel öğrenme yaklaşımının uygulandığı kontrol grubu öğrencilerinin başarıları arasında istatistiksel olarak anlamlı bir farkın olduğu görülmüştür.

Memişoğlu (2008), proje tabanlı öğrenme yaklaşımının, ilköğretimin yedinci sınıflara yönelik sosyal bilgiler dersi kapsamında bulunan “Ülkemizde Nüfus” ünitesinin öğretiminde öğrencilerin başarıları (erişimi), kalıcılığı, öğrenci tutumları, yaratıcılıkları, problem çözme becerileri üzerindeki etkisini ve uygulama ile ilgili öğrenci ve öğretmen görüşlerini belirlemeyi amaçladığı çalışmasını Bolu ili Merkez Gazipaşa İlköğretim Okulundan deney grubu otuz yedi çocuk ve kontrol grubu otuz altı çocuk olmak üzere

toplam yetmiş üç çocuk üzerinde yürütmüştür. Araştırmada sonucunda; deney ve kontrol grubunun toplam kalıcılık puan ortalamaları açısından deney ve kontrol grubunun puanları arasında anlamlı fark olduğu saptanmıştır. Deney grubunun son tutum puanları ile kontrol grubun son tutum puanları arasında, grupların yaratıcılık puanları ve problem çözme puanları arasındaki da anlamlı fark bulunmuştur. Ayrıca proje tabanlı öğrenme yaklaşımının uygulandığı deney grubu öğrenciler, sosyal bilgiler dersinin daha zevkli, monotonluktan uzak, araştırmaya yönelik, kendilerini aktif kılan bir ders haline geldiği yönünde olumlu görüşler belirtmişlerdir. Bunun yanı sıra öğrencilerin güven duygularını arttırdığı, sunum becerilerini geliştirdiği, sorumluluk alma, grafik çizebilme ve yorumlayabilme, eleştirel düşünme becerilerini, sosyal etkileşim becerileri ile araştırma, problem çözme becerilerini geliştirdiği ifade edilmiştir. Öğretmenin proje tabanlı öğrenme sürecine ilişkin görüşleri incelendiğinde, öğretmenlerin proje tabanlı öğrenme yönteminin aşamaları, özellikleri, değerlendirilmesi konusunda yeterince bilgilerinin olmadığı ortaya çıkmıştır. Öğrenme süreci değerlendirildiğinde ise; gözlem sonuçlarına göre, problemlerin araştırılması ve sunulması aşamasında sorun yaşanmadığı, değerlendirme aşamasında öğrencilerin puan verirken objektif olmadığı gözlenmiştir. Öğrencilerin zaman içinde kendilerin ifade etmelerinde, soru sormalarında artış olduğu ve grup içi ilişkilerin olumlu yönde geliştiği gözlenmiştir.

3. MATERYAL ve YÖNTEM

Bu araştırma, bağımsız anaokuluna devam eden altı yaş grubu çocukların motor gelişim, dil gelişimi, bilişsel gelişim, günlük yaşam becerileri, sosyal/duygusal gelişim alanlarının belirlenmesi ve proje yaklaşımına dayalı eğitim alan ve almayan çocukların gelişim alanlarında farklılık olup olmadığının saptanması amacıyla yapılmıştır.

3.1 Araştırmanın deseni

Araştırmada, proje yaklaşımına dayalı eğitim programının çocukların gelişimlerine olan etkisini belirlemek amacıyla ön test, son test ve kalıcılık testi kontrol gruplu deneysel desen kullanılmıştır. Desende bağımlı değişken altı yaş çocukların gelişim alanları, bağımsız değişken ise; çocukların gelişim alanları üzerine etkisi incelenen proje yaklaşımına dayalı eğitim programıdır.

Araştırmada, 2x3'lük bir karışık desen kullanılmıştır (Deney ve kontrol grubu X ön test, son test ve kalıcılık testi). Karışık desenlerde, bağımlı değişken üzerinde etkisi incelenen en az iki değişken bulunmaktadır. Bunlardan birisi yansız grupların oluşturduğu farklı deneysel işlem koşullarını diğeri ise deneklerin farklı zamanlardaki tekrarlı ölçümlerini(ön test- son test- kalıcılık testi) tanımlar. Karışık desenlere, split-plot faktöriyel desenler (split-plot factorial designs) de denilmektedir (Büyüköztürk 2002). Bu çalışmada gruplararası değişkeni, “deney ve kontrol gruplarını”, gruplarıçi değişkeni, “ön test, son test, kalıcılık testlerini” tanımlamaktadır.

Araştırma deseninin (ön test, son test ve kalıcılık testi kontrol gruplu desen) sembollerle gösterimi şu şekilde sunulabilir;

		Ön test		Son test	Kalıcılık Testi
G _D	R	O ₁	X _{PYE}	O ₃	O ₅
G _K	R	O ₂		O ₄	-

G_D Proje yaklaşımına dayalı eğitim verilen deney grubunu,

G_K Kontrol grubunu,

R Deneklerin gruplara yansız atandığını,

O₁, O₃ ve O₅ Deney grubunun ön test, son test ve kalıcılık testi ölçümlerini,
O₂ ve O₄ Kontrol grubunun ön test, son test ölçümlerini,
X_{PYE} Deney grubuna uygulanan proje yaklaşımına dayalı eğitim programını ifade etmektedir.

3.2 Araştırmanın Evreni ve Örneklem Seçimi

Araştırmanın evrenini, 2008-2009 eğitim-öğretim yılında Ankara il merkezinde Milli Eğitim Bakanlığı'na bağlı bağımsız anaokullarına devam eden altı yaş grubu çocukları oluşturmaktadır.

Örneklem oluşturulmasında, ilk olarak Ankara İl Milli Eğitim Müdürlüğü'nden Ankara il Merkezinde bulunan Milli Eğitim Bakanlığı'na bağlı bağımsız anaokullarını gösteren liste elde edilmiştir. Deney ve kontrol grubuna alınacak çocuklardan daha önce proje yaklaşımına dayalı eğitim almamış olma sınırlığı aranmıştır. Bu doğrultuda Milli Eğitim Bakanlığı'ndan gerekli izinler alınarak, Ankara ilinde, Milli Eğitim Bakanlığı'na bağlı bağımsız anaokullarından proje yaklaşımına dayalı eğitim verilmeyen bağımsız anaokulları belirlenmiştir. Proje yaklaşımına dayalı eğitim verilmeyen bağımsız anaokullarının idarecileri ve tam gün eğitim alan altı yaş grubu çocukların öğretmenleri ile görüşülmüş, araştırmanın amacı anlatılmıştır. Eğitim-öğretimin başladığı bir dönemde uygulanması, araştırmaya dahil olan çocukların öğretmenlerine de uyum sağlayabilmesi tam gün eğitim alan çocuklar araştırmaya dahil edilmiştir. Kontrol grubundaki çocukların dolaylı olarak da olsa Proje yaklaşımına dayalı eğitimden etkilenebilecekleri düşüncesiyle deney ve kontrol gruplarının ayrı okullardan seçilmesine karar verilmiştir. Öğretmen ve okul idarecilerinden elde edilen bilgiler doğrultusunda sosyo-kültürel özellikler açısından benzer özelliklere sahip iki okul belirlenmiştir. Bu doğrultuda deney ve kontrol gruplarının belirlenmesi amacıyla altı yaş grubuna devam eden çocukların dosyalarından kişisel bilgilerine ulaşılmıştır. Deney ve kontrol sınıfları cinsiyet, çocuğun yaş, anne baba yaş, anne baba öğrenim düzeyi ve anne çalışma durumu gibi özellikler göz önünde bulundurularak belirlenmeye çalışılmıştır. Daha sonra benzer özelliklere sahip olduğu belirlenen sınıflar arasından deney ve kontrol grubu sınıfları tesadüfi örnekleme yolu ile saptanmıştır. Bütün bu

işlemler sonucunda deney grubu 22 çocuk kontrol grubuna 24 çocuk dahil edilmiştir. Uygulamanın devam ettiği süreçte, bir çocuğun taşınması, iki çocuğun da çalışmalara düzenli olarak devam etmemesi (haftada bir günden fazla devam etmemesi) nedeniyle üç çocuğun verileri değerlendirmeye alınmamıştır. Bunlardan dolayı araştırmanın örneklemini, Ankara il merkezinde Milli Eğitim Bakanlığı'na bağlı Sevgi Anaokulu'ndan 19 ve Sardunya Anaokulu'ndan 19 çocuk olmak üzere toplam 38 çocuktan oluşturmuştur. Araştırma örneklemini oluşturan çocuklara ve ailelerine ilişkin demografik özellikler Çizelge 3.1'de verilmiştir.

Çizelge 3.1 Deney ve kontrol grubundaki çocuklara ve ailelere ilişkin demografik özelliklerin dağılımları

ÇOCUKLARIN DEMOGRAFİK ÖZELLİKLERİ	DENEY		KONTROL		TOPLAM	
	N	%	N	%	N	%
Çocuğun Cinsiyet						
Kız	10	52.6	10	52.6	20	52.6
Erkek	9	47.4	9	47.4	18	47.4
Toplam	19	100.0	19	100.0	38	100.0
Çocuğun Okula Devam Süresi						
0-12 ay	2	10.5	3	15.8	5	13.1
13-18 ay	5	26.3	2	10.5	7	18.4
19-24 ay	2	10.5	-	-	2	5.3
25 ay ve üzeri	10	52.6	14	73.7	24	63.2
Toplam	19	100.0	19	100.0	38	100.0
Anne Yaşı						
29 yaş ve altı	1	5.3	0	0.0	1	2.6
30-39 yaş	18	94.7	16	84.2	34	89.5
40 yaş ve üzeri	0	0.0	3	15.8	3	7.9
Toplam	19	100.0	19	100.0	38	100.0
Baba Yaş						
30-39 yaş	14	73.7	15	78.9	29	76.3
40-49 yaş	3	15.8	4	21.1	7	18.4
50 yaş ve üzeri	2	10.5	0	0.0	2	5.3
Toplam	19	100.0	19	100.0	38	100.0
Anne Öğrenim Düzeyi						
İlkokul mezunu	1	5.3	0	0.0	1	2.6
Ortaokul mezunu	2	10.5	0	0.0	2	5.3
Lise mezunu	3	15.8	9	47.4	12	31.6
Lisans mezunu	12	63.2	9	47.4	21	55.2
Lisansüstü mezunu	1	5.3	1	5.2	2	5.3
Toplam	19	100.0	19	100.0	38	100.0
Baba Öğrenim Düzeyi						
İlkokul mezunu	1	5.3	0	0.0	1	2.6
Lise mezunu	4	21.0	6	31.6	10	26.3
Lisans mezunu	9	47.4	11	57.9	20	52.6
Lisansüstü mezunu	5	26.3	2	10.5	7	18.5
Toplam	19	100.0	19	100.0	38	100.0
Anne Çalışma Durumu						
Çalışıyor	15	78.9	15	78.9	30	78.9
Çalışmıyor	4	21.1	4	21.1	8	21.1
Toplam	19	100.0	19	100.0	38	100.0

Deney grubundaki çocuklara altı hafta ve üç gün (33 gün), günde yaklaşık üç saat olmak üzere yaklaşık 999 saat proje yaklaşımına dayalı eğitim uygulanmıştır. Proje

yaklaşımına dayalı eğitimin uygulanmadığı süreçte deney grubundaki çocuklar Milli Eğitim Bakanlığı 36-72 aylık çocuklar için okul öncesi eğitim programına yönelik eğitimlerine devam etmişlerdir. Kontrol grubundaki çocuklar ise Milli Eğitim Bakanlığı 36-72 aylık çocuklar için okul öncesi eğitim programı çerçevesinde eğitim süreçlerine devam etmişlerdir.

3.3 Veri Toplama Araçları

Araştırmada, çocuk ve ailesi hakkında bazı bilgileri elde etmek amacıyla araştırmacı tarafından oluşturulan “Genel Bilgi Formu”(Ek 1), çocukların gelişimlerini değerlendirmek amacıyla ise “Brigance Erken Gelişim Envanteri II” kullanılmıştır.

3.3.1 Genel Bilgi Formu

Araştırmacı tarafından geliştirilen Genel Bilgi Formu’nda, örnekleme dahil edilen çocukların yaşı, cinsiyeti, okula devam etme süresi, anne baba yaşı, anne baba öğrenim düzeyi, anne çalışma durumuna ilişkin toplam sekiz soru yer almaktadır (Ek 1).

3.3.2 Brigance Erken Gelişim Envanteri II

Brigance Erken Gelişim Envanteri II; doğumdan yedi yaşa kadar çocukların gelişimlerini değerlendirmek amacıyla Brigance (2004) tarafından geliştirilmiş ve Aral ve arkadaşları (2008) tarafından Türkçe’ye uyarlanmıştır.

Brigance Erken Gelişim Envanteri II beş alt boyuttan oluşmaktadır. Bunlar şu şekilde açıklanabilir:

- *Motor Beceriler:* Bu gelişim alanı ince ve kaba motor becerilerden elde edilen puanların toplamından oluşmaktadır. İnce motor beceriler; görsel motor beceriler testi, bir adam testi, kişisel bilgileri yazma testi, bir dizi halindeki sayıları yazma testi, büyük harfleri sırayla yazma testi ve yazmaya ilişkin özellikler testini, kaba

motor beceriler ise; ayakta durma testi, zıplama ve sıçrama testi, yürüme ve koşma becerileri testini kapsamakta ve 101 maddeden oluşmaktadır.

- *Alıcı ve İfade Edici Dil Gelişimi:* Bu alan, isimler testi, vücut bölümleri testi, alıcı sözel kavramlar testi, alıcı sözlü yönergeleri takip etme testi, fiiller testi, ifade edici cümle tekrarları testi ve ifade edici dilbilgisi testlerini içermekte ve 155 maddeden oluşmaktadır.
- *Akademik/Bilişsel Gelişim:* Bu gelişim alanı sayı kavramları testi, ezbere sayma testi, para testi, sayıları kavrama testi, sıralama testi, renk bilgisi testi, görsel ayırt etme testi, alfabeyi ezbere okuma testi, küçük harf bilgisi testi, küçük harflerin sesleri testi, işitsel ayırt etme testi, genel işaret levhalarını okuma testi ve temel başlangıç kelime bilgisi testlerini kapsamakta ve 242 maddeden oluşmaktadır.
- *Günlük Yaşam Becerileri:* Bu alan yemek yeme testi, giyinme ve soyunma testi, tuvalet ve banyo yapma testi, kendi başına karar verme ve meşgul olma davranışı testi ve kişisel bilgiye ilişkin yeterlilik testini içermekte ve 61 maddeden oluşmaktadır.
- *Sosyal/Duygusal Gelişim:* Bu alan oyun becerileri ve davranışları testi, meşgul olma isteği ve teşebbüs yeteneği testini kapsamakta ve 41 maddeyi içermektedir.

Bu alt boyutları içeren Brigance Erken Gelişim Envanteri II, 600 maddeden oluşmaktadır. Envanterin değerlendirilmesinde doğru cevaplar 1, yanlış cevaplar 0 olarak puanlanmaktadır. Her alt boyutta bulunan alt boyutlerdeki maddelere verilen doğru cevaplar sayılmakta ve her bir alt boyut için puanlar hesaplanmaktadır. Alt boyutlardan elde edilen puanlar da toplanarak Brigance Erken Gelişim Envanteri II toplam puanı elde edilmektedir. Alt boyut puanları ve toplam puanlardaki artış, bölüme ilişkin alanlardaki ve genel gelişime ait becerilerdeki artışa işaret etmektedir.

Envanter çocuklara takvim yaşlarından bir yıl öncesinden başlanarak uygulanmaktadır. Uygulama sırasında bazı maddelerin gözlenmesi zaman aldığı için bu maddelere ilişkin yanıtlar, çocuğu yakından tanıyan kişiden (anne, baba, bakıcı, öğretmen vb.) alınmaktadır. Çocuklar kendilerine sorulan sorulara üst üste yanlış cevap verdiklerinde uygulamaya son verilmektedir. Üst üste kaç yanlış cevap verildiğinde uygulamaya son

verileceği (iki ile beş yanlış arasında değişmekte), envanterin her alt boyutinde ayrı ayrı belirtilmiştir.

Envanterin uygulanması çocuğun yaşına bağlı olarak 20–55 dakika arasında sürmektedir (Brigance 2004, Aral *et al.* 2008).

Aral ve arkadaşları (2008) envanterin geçerlik ve güvenilirlik çalışmasını Milli Eğitim Bakanlığına bağlı, Ankara ili Yenimahalle ilçesinde alt, orta ve üst sosyo-ekonomik düzeyde bulunan ilköğretim okullarının anasınıflarına devam eden altı yaş grubu 464 çocuk üzerinde yürütmüşlerdir.

Brigance Erken Gelişim Envanteri II'nin geçerlik çalışması: Brigance Erken Gelişim Envanteri II'nin geçerlik çalışmasında, alt boyutlarına (motor gelişim, alıcı ve ifade edici dil gelişimi, akademik/bilişsel gelişim, günlük yaşam becerileri ve sosyal/duygusal gelişim) ait betimsel istatistiklerde toplam puan ortalamasının 406.14 olduğu, alt boyut puan ortalamalarının 41.39 (sosyal duygusal) ile 147.48 (alıcı ve ifade edici dil) arasında değiştiği belirlenmiştir. Motor beceriler, akademik/bilişsel gelişim, günlük yaşam becerileri ve Brigance Erken Gelişim Envanteri II'nin toplam puan ortalamasının çarpıklık katsayısının +1 ile -1 arasında olduğu saptanmıştır. Motor beceriler, dil gelişimi, günlük yaşam becerileri ve sosyal/duygusal gelişim alt boyutlarında ortalamaların çok yüksek olduğu ve bu boyutlarda dağılımın sola çarpıklık gösterdiği ortaya konulmuştur. Brigance Erken Gelişim Envanteri II'nin toplam puanı ile alt boyut puanları arasında .489 ile .952 arasında değişen pozitif yönde anlamlı bir ilişki ($p < .01$) olduğu, Brigance Erken Gelişim Envanteri II'nin tüm alt boyutları arasında ise .325 ile .602 arasında değişen pozitif yönde anlamlı bir ilişki ($p < .01$) olduğu görülmüştür .

Brigance Erken Gelişim Envanteri II'nin güvenilirlik çalışması doğrultusunda iç tutarlılık için Kuder Richardson 20 değeri hesaplanmış, Brigance Erken Gelişim Envanteri II'nin ile alt boyutları için KR-20 değerinin .67 ile .98 arasında değiştiği görülmüştür. Ölçeğin zamana bağlı kararlı ölçümler verip vermediğini değerlendirmek için test-tekrar test yöntemi kullanılmış, iki ölçüm arasındaki korelasyon, Pearson Momentler Çarpım Korelasyon tekniği ile hesaplanmış ve analiz sonucunda test-tekrar test korelasyonununun

alt boyutlar için .72-.96 arasında değiştiği, Brigance Erken Gelişim Envanteri II'nin toplamında ise korelasyonun .93 olduğu saptanmıştır.

Brigance Erken Gelişim Envanteri II'nin ölçüt geçerliği çalışması için benzer ölçek olarak Ankara Gelişim Tarama Envanteri iki envanter alt boyutlarına ait puanlar arasındaki korelasyonun .123-.478 arasında değişen pozitif yönde anlamlı bir ilişkinin olduğu ($p<.05$, $p<.01$) belirlenmiştir.

Testte yer alan soruların özellik bakımından bireyleri ne derece değerlendirdiğini belirlemek amacıyla alt ve üst % 27 için madde analizi yapılmış, test puanlarına göre oluşturulan alt ve üst % 27'lik gruptaki maddelerin cevapları t testi ile karşılaştırılmış ve sonuçta envanterin beş alt boyutunda yer alan maddelerin ayırt etme gücünün çoğunlukla yüksek olduğu saptanmıştır.

3.3 Proje Yaklaşımına Dayalı Eğitim Programının Hazırlanması

Proje yaklaşımına dayalı eğitim programı, okul öncesi dönemde bulunan altı yaş grubundaki çocukların gelişim alanlarını desteklemeyi amaçlamaktadır. Eğitim programı hazırlanırken “Milli Eğitim Bakanlığı 36-72 Aylık Çocuklar İçin Okul Öncesi Eğitim Programı (2006)”ndan yararlanılmış ve çocukların gelişim alanlarını desteklemeye yönelik amaç ve kazanımlar belirlenmiştir (Anonim 2006).

Amaç ve kazanımlar altı yaş grubunun gelişimleri ile doğru orantılı bir çerçevede hazırlanmıştır. Bu doğrultuda öğrenme sürecine ilişkin basitten zora doğru olacak şekilde bilişsel alan, dil alanı, sosyal-duygusal alan ve psiko-motor alanlarında ayrı ayrı amaçlar belirlenmiş, bu amaç ve kazanımlar doğrultusunda altı hafta üç yarım günlük proje yaklaşımına dayalı eğitim programı hazırlanmıştır. Eğitim programı hazırlanırken çocukların ilgi ve ihtiyaçları, yaşamsal deneyimleri göz önünde bulundurulmuştur. Böylece çocukların duygu ve düşüncelerini rahatça ortaya koyabilmeleri sağlanmıştır. Etkinliklerde kullanılmak üzere çocukların gelişim alanlarını desteklemek amacıyla somut görsel materyaller hazırlanmıştır. Proje yaklaşımına dayalı eğitim programında öğrenme süreçleri oluşturulurken proje aşamaları göz önüne alınmış, her bir projede

planlama ve başlama, uygulama ve sonlandırma aşaması ile değerlendirme aşamalarına yer verilmiştir.

Hazırlık aşamasından sonra proje yaklaşımına dayalı eğitim, eğitimde program geliştirme ve okul öncesi eğitim alanlarında uzman olan yedi kişinin görüşüne sunulmuştur. Uzmanlardan, hazırlanan eğitim programını; belirlenen amaç ve kazanımların programın amacına uygunluğu, öğrenme süreçlerinin yeterliliği ve uygulamaya uygunluğu, kullanılan materyallerin uygunluğu ve yeterliliği, amaçların dağılımındaki uygunluk, proje çalışmaları aşamalarına uygunluğu ve verilen yönergelerin açıklığı gibi kriterleri (toplam on yedi kriter) göz önünde bulundurarak “uygun”, “kısmen uygun”, “uygun değil” şeklinde değerlendirmeleri ve düşüncelerini “açıklama” bölümünde belirtmeleri istenmiştir. Uzmanlar ayrıca kendilerine verilen “Proje Yaklaşımına Dayalı Eğitim Programı” üzerinde görüşlerini daha ayrıntılı olarak belirtmişlerdir. Uzmanların eğitim programı üzerinde yaptıkları eleştiriler ve öneriler dikkate alınarak gerekli düzeltmeler yapılmış ve programa son şekli verilmiştir. Proje yaklaşımına dayalı eğitim programında serbest zaman etkinlikleri, sanat etkinlikleri, Türkçe etkinlikleri, fen-matematik etkinlikleri, oyun-hareket etkinlikleri, müzik etkinlikleri ve drama etkinlikleri yer almaktadır. Uygulanan projelere ait konuların alt başlıkları aşağıda sunulmuştur:

Düğme projesi: 5 gün sürmüştür.

- Renkleri: Kırmızı, mavi, yeşil, sarı, turuncu, gri, siyah, beyaz
- Şekilleri: Kare, üçgen, daire(yuvarlak), çeşitli figürler
- Boyutları: Büyük, orta, küçük
- Düğmeler nelerden yapılır?: Metalden, plastikten, camdan, tahtadan
- Düğmelerin delikleri: Bazıları üstünden delikli bazıları ise alttan deliklidir.
- Düğmeler nerelerde kullanılır?: Pantolan, ceket, gömlek, minder, yastık, nevresim, radyo, televizyon, dolap, uzaktan kumanda vb. ev eşyalarında kullanılır.

Ağaç projesi: 7 gün sürmüştür.

- Bölümleri: Gövde, yaprak, kök, dal, çiçek
- Yaşamaları için gerekli olanlar: Toprak, su, güneş
- Ağaç neden önemlidir?: Sel, hava
- Renkleri: Yeşil-sarı-kahverengi ve tonları,
- Ağaçların bulunduğu yerler: Ormanlar, parklar
- Ağaçlardan neler yapıyoruz?: Masa, sandalye, müzik aletleri, kağıt vb.
- Ağaçların hangi mevsimde yaprakları dökülmeye başlar?: Sonbahar
- Ağacın yaşam süresi: Yaşanılan yere ve ağacın cinsine göre değişir.

Balık projesi: 8 gün sürmüştür.

- Balıkların yaşadığı yerler: Okyanus, deniz, göl, akvaryum
- Balıkların boyutları: Büyük-küçük
- Balıkların renkleri: Siyah-gri-turuncu-kırmızı-sarı-mavi-yeşil-beyaz
- Balıkların çeşitleri: Balina, yunus, hamsi, kılıç, köpek, çekiç, prina, yılan ve süs balıkları.
- Balıklar nasıl hareket eder?: Yüzerek hareket ederler.
- Balıkların vücutlarında neler vardır: Yüzgeç, kuyruk, pul, kılçık
- Balıklar nasıl nefes alır?: Yüzgeçleri sayesinde nefes alırlar
- Balıkların ne yerler: Yem, denizdeki otları, büyük balıklar küçük balıkları yerler.
- Balıklar nasıl gezerler: Tek, tek, kalabalık-toplu gezerler.
- Arkadaşları kimler: Yosun, ahtapot.
- Balık nasıl çoğalırlar: Yumurta ve doğum ile çoğalırlar.

Vücut projesi: 9 gün sürmüştür.

- Duyu organları ve görevleri: Kulak, burun, göz, ağız(dil) ve deri
- İç organlar ve görevleri: Akciğerler, kalp, mide
- Kemikler: Parmak kemikleri, ayak ve el kemikleri kaburga, kalça
- Kaslar ve görevleri: Göz kasları, el-kol kasları
- Sağlıklı olma yolları: Beslenme, uyku, dinlenme, aşı

Atatürk projesi: 4 gün sürmüştür.

- Atatürk'ün yaşamı: Yaşadığı yer, ailesi, hastalığı.
- Atatürk'ün yaptıkları: Yeni harfler, şapka takılması, vatani kurtarma, cumhuriyeti kurma, çocuk bayramı hediye etmesi.
- Atatürk'ün sevdikleri: Çocuk, ağaç, ülke.

Proje yaklaşımına dayalı eğitim programı çerçevesinde altı haftalık süreç için altı proje hazırlanmış, fakat proje süreleri çocukların ilgi, istek ve ihtiyaçları doğrultusunda farklılık göstermesi nedeniyle hazırlanan bir proje belirlenen süre doğrultusunda uygulanamamıştır. Sonuç olarak deney grubu çocuklarına altı hafta-üç günde (33 gün) beş proje uygulanmıştır.

3.4 Veri Toplam Yöntemi

Veri toplama aşaması öncesinde deney grubunu oluşturan sınıf öğretmenine ve çocukların ailelerine proje yaklaşımına dayalı eğitim hakkında bir seminer sunulmuştur. Bu seminer çerçevesinde proje yaklaşımına dayalı eğitim nedir, nasıl uygulanır, aşamaları nelerdir, çocuklar üzerindeki etkileri nelerdir konularına yer verilmiştir. Ayrıca ailelere her bir proje çalışmasından önce bilgi verileceği, proje çalışmaları aşamasında aile katılımının isteneceği ve proje çalışmalarının sonlandırılması aşamasında sergiye davet edilecekleri konusunda bilgi verilerek proje çalışmalarına destek olmaları istenmiştir. Deney grubundaki çocukların ailelerinin tamamı çalışmaya katılacaklarını ve destek olacaklarını belirtmişlerdir. Ailelere yönelik bilgilendirme toplantısından sonra araştırmacı deney grubu çocuklarının grup öğretmeni ile birlikte etkinliklere katılmıştır. Ayrıca araştırmacı veri toplama öncesi çocuklar ile birlikte değişik etkinlikler gerçekleştirmiştir. Çocukların araştırmacıya uyum sağlaması amacıyla gerçekleştirdiği etkinliklerden sonra araştırmacı ön test uygulamalarına başlamıştır.

3.4.1 Ön testlerin uygulanması

Çocukların gelişimlerini değerlendirmek amacıyla deney ve kontrol grubundaki çocuklara “Erken Brigance Erken Gelişim Envanteri II” 6 Ekim 2008-10 Ekim 2008 tarihleri arasında ön test olarak uygulanmıştır. Brigance Erken Gelişim Envanteri II'nin uygulaması çocukların eğitim ortamından bağımsız sessiz bir ortamda, çocuklara bireysel olarak uygulanmıştır. Uygulama sırasında testin içindeki soruları tam olarak anlayamayan çocuklar için yönergeler tekrarlanmıştır. Uygulama, çocuklara uygun masa ve sandalyelerde karşılıklı oturularak gerçekleştirilmiştir. Ön testler deney grubunda psikolog odasında kontrol grubuna ise öğretmen odasında uygulanmıştır. Bazı maddelerin yanıtları ise çocuğu yakından tanıyan anne, baba ya da öğretmeninden alınmıştır. Her bir çocuğa ön test uygulaması ortalama olarak 20-35 dakika arasında sürmüştür. Brigance Erken Gelişim Envanteri II'nin ön test olarak uygulanmasından elde edilen cevaplar araştırmacı tarafından her çocuk için ayrı olarak düzenlenmiş olan formlarına kaydedilmiştir.

3.4.2 Eğitim programının uygulanması

Ön testler uygulandıktan sonra 13 Ekim 2008-28 Kasım 2008 tarihleri arasında, deney grubuna Proje Yaklaşımına Dayalı Eğitim Programı uygulanmıştır. Proje Yaklaşımına Dayalı Eğitim Programı altı hafta üç gün (33 gün), günde yaklaşık 3 saat olmak üzere toplam 99 saat uygulanmıştır. Deney grubundaki çocuklara eğitim programı uygulanırken, farklı okuldan seçilen kontrol grubundaki çocuklar kendi eğitim programlarına devam etmişlerdir. Proje yaklaşımına dayalı eğitim sınıftaki tüm çocuklara uygulanmıştır. Çocuklar haftada bir günden fazla devamsızlık yapması durumunda uygulamadan çıkarılmıştır. Bu nedenle deney grubundaki iki çocuğa ait veriler değerlendirme dışı bırakılmıştır. Uygulamalar deney grubundaki çocuklara sınıf içinde, okulun oyun odasında, drama odasında, spor salonunda ve okul dışında gerçekleşen gezilerde gerçekleşmiştir. 29 Ekim Cumhuriyet Bayramı nedeniyle gerçekleştirilemeyen bir günlük uygulamanın telafisi uygulama sonrası yapılmıştır.

Araştırmacı deney grubundaki çocuklar için uygulama yapılacak olan ortamda, çocuklar uygulama yapılacak mekana gelmeden önce gerekli araç gereç ve materyalleri hazırlamıştır. Uygulama sonucunda mutlaka değerlendirme yapılmıştır. Öğretmenlerden, dış geçerliliği tehdit edebileceği düşüncesiyle çocukların yaptığı uygulamaların sınıfta tartışılmaması ve yapılmaması istenmiştir. Bir gündeki eğitim süresi yaklaşık üç saat sürmüştür.

Eğitim süresi boyunca “düğme”, “ağaç”, “balık”, “vücut” ve “Atatürk” olmak üzere beş proje uygulanmıştır. Bu proje çalışmaları çerçevesinde serbest zaman etkinliklerine, sanat etkinliklerine, Türkçe etkinliklerine, fen matematik etkinliklerine, müzik etkinliklerine, oyun ve hareket etkinliklerine ve drama etkinliğine yer verilmiştir. Projelerin alt başlıkları, çocuklarla birlikte yapılan beyin fırtınası ve proje konusu hakkında yaşanan deneyimlerin paylaşımı sonrasında oluşturularak bu doğrultuda hangi etkinliklere yer verileceğine karar verilmiştir.

3.4.3 Son testlerin uygulanması

Eğitim programının uygulanması tamamlandıktan sonra deney ve kontrol gruplarına Erken Brigance Erken Gelişim Envanteri II 1 Aralık 2008-5 Aralık 2008 tarihleri arasında son test olarak uygulanmıştır.

3.4.4 Kalıcılık testinin uygulanması

Brigance Erken Gelişim Envanteri II, son testten bir ay sonra 30-31 Aralık 2008 tarihinde deney grubundaki çocuklara tekrar uygulanmıştır. Bu uygulamanın amacı, eğitimin kalıcı olup olmadığının belirlenmesidir.

3.5 Verilerin İstatistiksel Değerlendirmesi ve Analizi

3.5.1 Verilerin Değerlendirmesi

Araştırmaya alınan çocukların Genel Bilgi Formları değerlendirilerek demografik özellikler yüzdeler halinde sunulmuştur. Araştırmaya katılan çocukların ön test ve son testlerden aldıkları “Brigance Erken Gelişim Envanteri II” ‘nin puanları envanter kayıt formuna kaydedilmiştir. Envanter kayıt formundaki bilgiler bilgisayar ortamına kaydedilerek gerekli istatistiksel analizler yapılmıştır.

3.5.2 Verilerin İstatistiksel Analizi

Brigance Erken Gelişim Envanteri II ile toplanan verilerin analizinde; yüzde ve frekans dağılımlarının yanı sıra, araştırmanın amaçlarını test etmek için parametrik ve parametrik olmayan istatistikler kullanılmıştır. Analizler 10.0 SPSS istatistik programı ile yapılmıştır. Verilerin analiz yöntemi betimsel istatistik ve normallik testi sonuçlarına göre belirlenmiştir. Çocukların Brigance Erken Gelişim Envanteri II’den aldıkları puanların normal dağılım gösterip göstermediği örneklem grubunun sayı olarak yirmiden az olması nedeniyle Shapiro-wilk Testi ile incelenmiştir. Shapiro-wilk Testi sonucunda anlamlı çıkması çocukların Brigance Erken Gelişim Envanteri II’den aldıkları puanların normal dağılım göstermediğini ifade etmektedir (Büyüköztürk 2008). Brigance Erken Gelişim Envanteri II deney grubu ön test puanlarının betimsel istatistikleri ve normallik testi sonuçları Çizelge 3.3’de verilmiştir.

Çizelge 3.2 Brigance Erken Gelişim Envanteri II deney grubu ön test puanlarının betimsel istatistikleri ve normallik testi sonuçları

BRIGANCE ERKEN GELİŞİM ENVANTERİ II	DENEY GRUBU					
	\bar{x}	S	Ortanca	En Düşük Puan	En Yüksek Puan	Shapiro-wilk Test
Motor Gelişim	52.26	8.10	52.00	42.00	67.00	.919
Dil Gelişim	179.00	4.74	180.00	182.00	188.00	.963
Bilişsel/Akademik Gelişim	67.36	15.94	68.00	36.00	93.00	.925
Günlük Yaşam Becerileri	49.73	2.95	50.00	41.00	55.00	.913
Sosyal/Duygusal Gelişim	37.00	1.49	38.00	34.00	39.00	.814**
Brigance Erken Gelişim Envanteri II	385.00	26.54	385.00	332.00	444.00	.947

**p<.01

Çizelge 3.2’de görüldüğü gibi deney grubunun Sosyal/Duygusal Gelişim ön test puanları normalden sapma gösterdiği belirlenirken (p<.01), diğer alt boyut ön test puanlarının yaklaşık normal dağılım gösterdiği saptanmıştır.

Çizelge 3.3’de Brigance Erken Gelişim Envanteri II kontrol grubu ön test puanlarının betimsel istatistikleri ve normallik testi sonuçları sunulmuştur.

Çizelge 3.3 Brigance Erken Gelişim Envanteri II kontrol grubu ön test puanlarının betimsel istatistikleri ve normallik testi sonuçları

BRIGANCE ERKEN GELİŞİM ENVANTERİ II	KONTROL GRUBU					
	\bar{x}	S	Ortanca	En Düşük Puan	En Yüksek Puan	Shapiro-wilk Test
Motor Gelişim	52.36	8.10	52.00	42.00	67.00	.916
Dil Gelişim	179.05	6.06	179.00	165.00	188.00	.951
Bilişsel/Akademik Gelişim	69.47	11.40	70.00	51.00	97.00	.969
Günlük Yaşam Becerileri	50.63	2.75	51.00	46.00	57.00	.874**
Sosyal/Duygusal Gelişim	37.94	.22	38.00	37.00	38.00	.245**
Brigance Erken Gelişim Envanteri II	389.00	19.37	391.00	354.00	425.00	.978

**p<.01

Çizelge 3.3 incelendiğinde kontrol grubunun Günlük Yaşam Becerileri ve Sosyal/Duygusal Gelişim alt boyutu ön test puanları normalden sapma gösterdiği bulunurken ($p<.01$), diğer alt boyut ön test puanlarının yaklaşık normal dağılım gösterdiği belirlenmiştir.

Brigance Erken Gelişim Envanteri II deney grubu son test puanlarının betimsel istatistikleri ve normallik testi sonuçları Çizelge 3.4’de verilmiştir.

Çizelge 3.4 Brigance Erken Gelişim Envanteri II deney grubu son test puanlarının betimsel istatistikleri ve normallik testi sonuçları

BRIGANCE ERKEN GELİŞİM ENVANTERİ II	DENEY GRUBU					
	\bar{x}	S	Ortanca	En Düşük Puan	En Yüksek Puan	Shapiro- wilk Test
Motor Gelişim	66.42	4.27	67.00	59.00	74.00	.957
Dil Gelişim	194.00	2.55	194.00	189.00	199.00	.958
Bilişsel/Akademik Gelişim	89.94	10.51	90.00	60.00	103.00	.908
Günlük Yaşam Becerileri	56.84	1.60	57.00	53.00	59.00	.861**
Sosyal/Duygusal Gelişim	41.15	1.16	42.00	38.00	42.00	.751**
Brigance Erken Gelişim Envanteri II	449.00	17.20	453.00	402.00	473.00	.924

** $p<.01$

Çizelge 3.4’e bakıldığında deney grubunun Günlük Yaşam Becerileri ve Sosyal/Duygusal Gelişim alt boyutu son test puanları normalden sapma gösterdiği görülürken ($p<.01$), diğer alt boyut son test puanlarının yaklaşık normal dağılım gösterdiği dikkati çekmektedir.

Çizelge 3.5’de Brigance Erken Gelişim Envanteri II kontrol grubu son test puanlarının betimsel istatistikleri ve normallik testi sonuçları verilmiştir.

Çizelge 3.5 Brigance Erken Gelişim Envanteri II kontrol grubu son test puanlarının betimsel istatistikleri ve normallik testi sonuçları

BRİGANCE ERKEN GELİŞİM ENVANTERİ II	KONTROL GRUBU					
	\bar{x}	S	Ortanca	En Düşük Puan	En Yüksek Puan	Shapiro- wilk Test
Motor Gelişim	55.00	6.93	53.00	45.00	67.00	.926
Dil Gelişim	181.89	5.95	181.00	169.00	194.00	.984
Bilişsel/Akademik Gelişim	71.26	9.40	73.00	51.00	85.00	.939
Günlük Yaşam Becerileri	53.26	.80	53.00	52.00	55.00	.788**
Sosyal/Duygusal Gelişim	39.68	.67	40.00	38.00	40.00	.528**
Brigance Erken Gelişim Envanteri II	400.00	19.94	400.00	363.00	430.00	.945

**p<..01

Çizelge 3.5 incelendiğinde kontrol grubunun Günlük Yaşam Becerileri ve Sosyal/Duygusal Gelişim alt boyutu son test puanları normalden sapma gösterdiği saptanırken ($p<.01$), diğer alt boyut son test puanlarının yaklaşık normal dağılım gösterdiği belirlenmiştir.

Brigance Erken Gelişim Envanteri II kalıcılık testi puanlarının betimsel istatistikleri ve normallik testi sonuçları Çizelge 3.6'da sunulmuştur.

Çizelge 3.6 Brigance Erken Gelişim Envanteri II kalıcılık testi puanlarının betimsel istatistikleri ve normallik testi sonuçları

BRIGANCE ERKEN GELİŞİM ENVANTERİ II	DENEY GRUBU					
	\bar{x}	S	Ortanca	En Düşük Puan	En Yüksek Puan	Shapiro-wilk Test
Motor Gelişim	67.15	3.78	67.00	59.00	74.00	.969
Dil Gelişim	194.78	2.57	194.00	189.00	199.00	.515
Bilişsel/Akademik Gelişim	90.57	10.35	90.00	63.00	104.00	.129
Günlük Yaşam Becerileri	57.21	1.35	57.00	53.00	59.00	.833**
Sosyal/Duygusal Gelişim	41.26	1.04	42.00	38.00	42.00	.719**
Brigance Erken Gelişim Envanteri II	451.10	15.53	453.00	409.00	473.00	.937

** $p < .01$

Çizelge 3.6'da Günlük Yaşam Becerileri ve Sosyal/Duygusal Gelişim alt boyutu kalıcılık testi puanları normalden sapma gösterdiği görülürken ($p < .01$), diğer alt boyut kalıcılık testi puanlarının yaklaşık normal dağılım gösterdiği dikkati çekmektedir.

Yapılan Shapiro-wilk testi sonuçları incelendiğinde çocukların Brigance Erken Gelişim Envanteri II'nin Günlük Yaşam Becerileri ve Sosyal/Duygusal Gelişim alt boyutundan aldıkları ön test, son test ve kalıcılık testi puanların normal dağılım göstermediği belirlenmiştir. Bu nedenle Brigance Erken Gelişim Envanteri II'nin Motor Beceriler, Alıcı ve İfade Edici Dil Gelişimi, Akademik/Bilişsel Gelişim alt boyutlarından ve Brigance Erken Gelişim Envanteri II toplamından elde edilen puanlar parametrik istatistikler ile Günlük Yaşam Becerileri ve Sosyal/Duygusal Gelişim alt boyutundan elde edilen puanlar ise nonparametrik istatistikler ile değerlendirilmiştir (Büyüköztürk 2002).

Deney ve kontrol grubundaki çocukların Brigance Erken Gelişim Envanteri II'nin Motor Beceriler, Alıcı ve İfade Edici Dil Gelişimi, Akademik/Bilişsel Gelişim alt boyutlarından ve Brigance Erken Gelişim Envanteri II toplam puanına ait ön test puan ortalamaları arasındaki farkların anlamlılığı t testi ile analiz edilirken, normallik

sayılısının karşılanmadığı Günlük Yaşam Becerileri ve Sosyal/Duygusal Gelişim alt boyutlarına ait ön test puan ortalamaları arasındaki farkların anlamlılığı Mann Whitney U testi ile analiz edilmiştir.

Deney ve kontrol grubundaki çocukların Brigance Erken Gelişim Envanteri II'nin Motor Beceriler, Alıcı ve İfade Edici Dil Gelişimi, Akademik/Bilişsel Gelişim alt boyutlarından ve Brigance Erken Gelişim Envanteri II toplam puanına ait ön test ve son test puan ortalamaları arasındaki farklılık tek faktör üzerinde tekrarlı ölçümler için iki faktörlü ANOVA testi ile analiz edilirken, normalik sayılısının karşılanmadığı Günlük Yaşam Becerileri ve Sosyal/Duygusal Gelişim alt boyutlarına ait ön test ve son test puan ortalamaları arasındaki farklılık Mann Whitney U testi ile analiz edilmiştir.

Deney grubundaki çocukların Brigance Erken Gelişim Envanteri II'nin Motor Beceriler, Alıcı ve İfade Edici Dil Gelişimi ve Akademik/Bilişsel Gelişim, alt boyutlarından alınan puan ve Brigance Erken Gelişim Envanteri II toplam puanı son test ve kalıcılık testi puan ortalamaları arasındaki farklılık ilişkili t testi ile analiz edilirken Günlük Yaşam Becerileri ve Sosyal/Duygusal Gelişim alt boyutlarından elde edilen son test ve kalıcılık testi puan ortalamaları arasındaki farklılık Wilcoxon işaretli sıralar testi ile analiz edilmiştir.

Deney ve kontrol grubundaki çocukların Brigance Erken Gelişim Envanteri II'nin Motor Beceriler, Alıcı ve İfade Edici Dil Gelişimi, Akademik/Bilişsel Gelişim, Günlük Yaşam Becerileri, Sosyal/Duygusal Gelişim alt boyutlarına ve Brigance Erken Gelişim Envanteri II toplam puanına ilişkin erişim puanlarının çocukların cinsiyetine göre farklılık gösterip göstermediği ise grup büyüklüklerin oldukça küçülmesi ve buna bağlı olarak normalik sorunu nedeniyle Mann Whitney U testi kullanılarak belirlenmiştir (Büyüköztürk 2002).

4. ARAŞTIRMA BULGULARI VE TARTIŞMA

Bu araştırma proje yaklaşımına dayalı eğitim programının anaokuluna devam eden altı yaş grubu çocukların gelişim alanları üzerindeki etkisini değerlendirmek amacıyla yapılmıştır. Bu doğrultuda araştırmadan elde edilen bulgular çizelgeler halinde sunulmuş ve kaynaklarla desteklenerek tartışılmıştır.

Deney ve kontrol grubundaki çocukların Brigance Erken Gelişim Envanteri II'nin Motor Beceriler, Alıcı ve İfade Edici Dil Gelişimi, Akademik/Bilişsel Gelişim alt boyutlarından ve Brigance Erken Gelişim Envanteri II toplam puanına ait ön test puan ortalamaları arasındaki farkların anlamlılığı t testi ile analiz edilerek Çizelge 4.1'de sunulurken, Günlük Yaşam Becerileri ve Sosyal/Duygusal Gelişim alt boyutlarına ait ön test puan ortalamaları arasındaki farkların anlamlılığı için ise Mann Whitney U testi kullanılmış ve Çizelge 4.2'de verilmiştir.

Deney ve kontrol grubundaki çocukların Brigance Erken Gelişim Envanteri II'nin Motor Beceriler, Alıcı ve İfade Edici Dil Gelişimi, Akademik/Bilişsel Gelişim alt boyutlarından ve Brigance Erken Gelişim Envanteri II toplam puanına ait ön test ve son test puan ortalamaları arasındaki farklılık ANOVA testi ile analiz edilirken sonuçları Çizelge 4.3, Çizelge 4.4, Çizelge 4.6, Çizelge 4.7, Çizelge 4.9, Çizelge 4.10, Çizelge 4.16 ve Çizelge 4.17, sunulmuştur. Günlük Yaşam Becerileri ve Sosyal/Duygusal Gelişim alt boyutlarına ait ön test ve son test puan ortalamaları arasındaki farklılık Mann Whitney U testi ile analiz edilmiş ve sonuçlar Çizelge 4.12 ve Çizelge 4.14'te verilmiştir.

Deney grubundaki çocukların Brigance Erken Gelişim Envanteri II'nin Motor Beceriler, Alıcı ve İfade Edici Dil Gelişimi ve Akademik/Bilişsel Gelişim alt boyutlarından alınan puan ve Brigance Erken Gelişim Envanteri II toplam puanına ait son test ve kalıcılık testi puan ortalamaları arasındaki farklılık ilişkili t testi ile analiz edilmiş ve Çizelge 4.5, Çizelge 4.8, Çizelge 4.11, ve Çizelge 4.18'de verilmiştir. Deney grubundaki çocukların Günlük Yaşam Becerileri ve Sosyal/Duygusal Gelişim alt boyutlarından alınan puanı

son test ve kalıcılık testi puan ortalamaları arasındaki farklılık Wilcoxon işaretli sıralar testi ile analiz edilmiş ve Çizelge 4.13 ve Çizelge 4.15’de gösterilmiştir.

Deney ve kontrol grubundaki çocukların Brigance Erken Gelişim Envanteri II’nin Motor Beceriler, Alıcı ve İfade Edici Dil Gelişimi, Akademik/Bilişsel Gelişim, Günlük Yaşam Becerileri, Sosyal/Duygusal Gelişim alt boyutlarına ve ve Brigance Erken Gelişim Envanteri II toplam puanına ilişkin erişim puanlarının çocukların cinsiyetine göre farklılık gösterip göstermediği ise Mann Whitney U testi ile belirlenmiş ve Çizelge 4.19’da sunulmuştur.

Deney ve kontrol grubundaki çocukların Brigance Erken Gelişim Envanteri II’nin Motor Beceriler, Alıcı ve İfade Edici Dil Gelişimi, Akademik/Bilişsel Gelişim alt boyutlarından ve Brigance Erken Gelişim Envanteri II toplam ön test puan ortalamalarına ait t testi sonuçları Çizelge 4.1’de verilmiştir.

Çizelge 4.1 Deney ve kontrol grubundaki çocukların Brigance Erken Gelişim Envanteri II’nin Motor Beceriler, Alıcı ve İfade Edici Dil Gelişimi, Akademik/Bilişsel Gelişim alt boyut ve Brigance Erken Gelişim Envanteri II toplam ön test puan ortalamalarına ilişkin t testi sonuçları

ÖLÇEK	Grup	N	\bar{X}	S	sd	t	p
Motor Beceriler	Deney	19	52.26	8.10	36	-.041	.967
	Kontrol	19	52.36	7.60			
Alıcı ve İfade Edici Dil Gelişimi	Deney	19	179.73	4.70	36	.389	.700
	Kontrol	19	179.05	6.06			
Akademik/Bilişsel Gelişim	Deney	19	67.36	15.94	36	-.468	.643
	Kontrol	19	69.47	11.40			
Brigance Erken Gelişim Envanteri II	Deney	19	385.94	26.54	36	-.468	.643
	Kontrol	19	389.47	19.37			

Çizelge 4.1’e bakıldığında; deney ve kontrol grubundaki çocukların, Brigance Erken Gelişim Envanteri II’nin Motor Beceriler, Alıcı ve İfade Edici Dil Gelişimi,

Akademik/Bilişsel Gelişim alt boyutlarından ve toplam puan ön test puanlarının birbirlerine yakın özellik gösterdiği görülmektedir. Yapılan t testi sonucunda, deney ve kontrol grubundaki çocukların Motor Beceriler ($t(36) = -.041, p > .05$), Alıcı ve İfade Edici Dil Gelişimi ($t(36) = .389, p > .05$), Akademik/Bilişsel Gelişim ($t(36) = -.468, p > .05$) alt boyutlarından ve Brigance Erken Gelişim Envanteri II toplam ($t(36) = -.468, p > .05$) ön test puanları arasında anlamlı fark bulunmamıştır.

Bu durum çocukların Brigance Erken Gelişim Envanteri II'nin Motor Beceriler, Alıcı ve İfade Edici Dil Gelişimi, Akademik/Bilişsel Gelişim alt boyutlarından ve Brigance Erken Gelişim Envanteri II'nin toplamından aldıkları ön test puanlarının gruplardan bağımsız ve grupların başlangıçta ölçen değişkenler açısından denk olduğunu göstermektedir.

Deney ve kontrol grubundaki çocukların Brigance Erken Gelişim Envanteri II'nin Günlük Yaşam Becerileri ve Sosyal/Duygusal Gelişim alt boyutlarına ait ön test puan ortalamalarına ilişkin Mann Whitney U-testi sonuçları Çizelge 4.2'de sunulmuştur.

Çizelge 4.2 Deney ve kontrol grubundaki çocukların Brigance Erken Gelişim Envanteri II'nin Günlük Yaşam Becerileri ve Sosyal/Duygusal Gelişim alt boyutlarına ait ön test puan ortalamalarına ilişkin Mann Whitney U testi sonuçları

ÖLÇEK	Grup	N	Sıra Ortalaması	Sıra Toplamı	U	p
Günlük Yaşam Becerileri	Deney	19	18.53	352.00	162.00	.585
	Kontrol	19	20.47	389.00		
Sosyal/Duygusal Gelişim	Deney	19	16.29	309.50	119.50*	.021
	Kontrol	19	22.71	401.50		

* $p < .05$

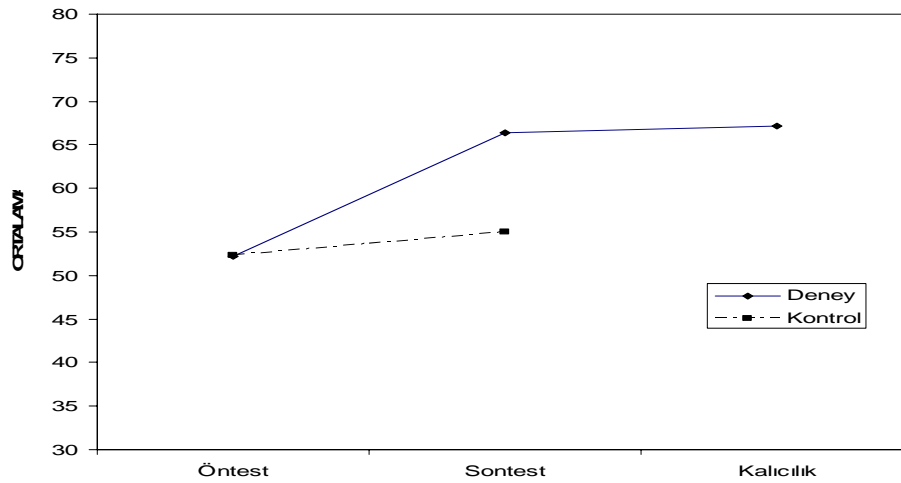
Çizelge 4.2 incelendiğinde yapılan Mann Whitney U testine göre; deney ve kontrol grubundaki çocukların, Brigance Erken Gelişim Envanteri II'nin Günlük Yaşam Becerileri alt boyutuna ilişkin puan ortalamaları arasında farklılık olmadığı belirlenirken ($U = 162.00, p > .05$), Sosyal/Duygusal Gelişim alt boyutuna ilişkin ön test puanları

arasında kontrol grubu lehine anlamlı farklılık olduğu görülmüştür ($U= 119.50, p<.05$). Bu durum çocukların Brigance Erken Gelişim Envanteri II'nin Günlük Yaşam Becerileri alt boyutuna ait ön test puanlarının gruplardan bağımsız olduğunu ifade etmekte, buna karşılık Brigance Erken Gelişim Envanteri II'nin Sosyal/Duygusal Gelişim alt boyutuna ait ön test puanlarının gruplardan bağımsız olmadığını göstermektedir.

Deney ve kontrol grubundaki çocukların Brigance Erken Gelişim Envanteri II'nin Motor Beceriler alt boyutuna ait ön test ve son test puan ortalamaları ve standart sapmaları Çizelge 4.3'te verilmiştir.

Çizelge 4.3 Deney ve kontrol grubundaki çocukların Brigance Erken Gelişim Envanteri II'nin Motor Beceriler alt boyutuna ait ön test ve son test puan ortalamaları ve standart sapmaları

GRUP	N	ÖN TEST		SON TEST	
		\bar{X}	S	\bar{X}	S
Deney	19	52.26	8.10	66.42	4.27
Kontrol	19	52.37	7.60	55.00	6.93



Şekil 4.1 Motor Beceriler alt boyut puanlarındaki değişim

Çizelge 4.3 ve Şekil 4.1 incelendiğinde; proje yaklaşımına dayalı eğitim alan çocukların Brigance Erken Gelişim Envanteri II'nin Motor Beceriler alt boyutuna ait ön test puan ortalamalarının $\bar{X}=52.26$, son test puan ortalamalarının $\bar{X}=66.42$ (eriş puanı=6.51), eğitim almayan çocukların ön test puan ortalamalarının $\bar{X}=52.37$, son test puan ortalamalarının $\bar{X}=55.00$ olduğu görülmektedir (eriş puanı= 3.77).

Deney ve kontrol grubundaki çocukların Brigance Erken Gelişim Envanteri II'nin Motor Beceriler alt boyutuna ait ön test ve son test puan ortalamalarına ait ANOVA sonuçları Çizelge 4.4 'te sunulmuştur.

Çizelge 4.4 Deney ve kontrol grubundaki çocukların Brigance Erken Gelişim Envanteri II'nin Motor Beceriler alt boyutundan aldıkları ön test-son test puan ortalamalarına ait ANOVA sonuçları

VARYANS KAYNAĞI	KT	sd	KO	F	p	η^2
Gruplararası	3615.487	37	97.715			
Grup (Deney/Kontrol)	608.224	1	608.224	7.28*	.011	.17
Hata	3007.263	36	83.535			
Gruplarıçi	2379.501	38	62.618			
Ölçüm (Ön test-Son test)	1338.961	1	1338.961	117.72**	.000	.77
Grup*Ölçüm	631.066	1	631.066	55.48**	.000	.61
Hata	409.474	36	11.374			
Toplam	5994.988	38	157.763			

* p<0.05 **p<0.01

Çizelge 4.4'de, deney ve kontrol grubundaki çocukların Brigance Erken Gelişim Envanteri II'nin Motor Beceriler alt boyutundan elde ettikleri ön test ve son test puanları arasında anlamlı bir farklılık olduğu saptanmıştır, $F(1,36)=7.28$, $p<.01$, $\eta^2=.17$. Bu sonuç deney ve kontrol grubundaki çocukların motor beceriler alt boyutu toplam puanlarının farklılaştığını göstermekle birlikte analizde değişim ihmal edildiğinden deneysel işlemin etkisi hakkında kesin bir bilgi vermemektedir. Araştırmaya dahil edilen çocukların hangi gruptan olduğuna bakmaksızın, ön test ve son test puanları arasında farkın anlamlı olduğu saptanmıştır $F(1,36)=117.72$, $p<.01$ $\eta^2=.77$. Bu sonuç,

zaman içinde çocukların motor becerilerinin olumlu yönde değiştiğini göstermektedir. Çizelge’de deneysel işlemin etkisiyle ilgili olarak grup*ölçüm ortak etkileşimi incelendiğinde çocukların motor beceriler alt boyutuna ait test sonuçlarının da grup x ölçüm ortak etkisinin anlamlı olduğu dikkati çekmektedir, $F(1,36)=55.48$, $p<.01$, $\eta^2=.61$. Bu durum, proje yaklaşımına dayalı eğitim programının çocukların motor becerileri üzerinde etkili olduğu şeklinde ifade edilebilir.

Proje çalışmaları, erken çocukluk döneminde oyunla birbirini tamamlayan bir eğitim modelidir (Katz 1994, Yun 2000). Özellikle hareketli oyunların tercih edildiği okul öncesi dönemde proje çalışmaları kaba ve ince motor gelişimini destekleyebilmektedir. Ayrıca proje çalışmaları boyunca çocuklar gözlem için alan gezilerine katılmakta, proje konusuyla ilgili öğrendiklerinin resmini yapmakta, dramatize etmekte, şarkılara dönüştürerek dans etmekte, blok vb. birçok materyali kullanarak çeşitli etkinlikler yapmaktadır (Yun 2000). Proje yaklaşımına dayalı eğitim sonrasında özellikle çocukların ince motor gelişimde olumlu gelişmeler olabilmektedir (Feng 1989). Dixon (2001) okul öncesi eğitime devam eden çocuklarla gerçekleştirdiği “su” projesinin çocukların motor becerilerin kazanılmasına, bu becerilerin çocuk tarafından daha rahat ve başarılı bir şekilde gerçekleştirilmesine büyük katkı sağladığını ve özellikle çocukların sanat ve çizim becerilerini arttırmasının ince motor becerileri açısından büyük katkı sağladığını vurgulamıştır.

Deney grubundaki çocukların Brigance Erken Gelişim Envanteri II’nin Motor Beceriler alt boyutundan aldıkları son test ve kalıcılık testi puan ortalamalarına ait t testi sonuçları sonuçları Çizelge 4. 5’de verilmiştir.

Çizelge 4.5 Deney grubundaki çocukların Brigance Erken Gelişim Envanteri II'nin Motor Beceriler alt boyutundan aldıkları son test ve kalıcılık testi puan ortalamalarına ait t testi sonuçları

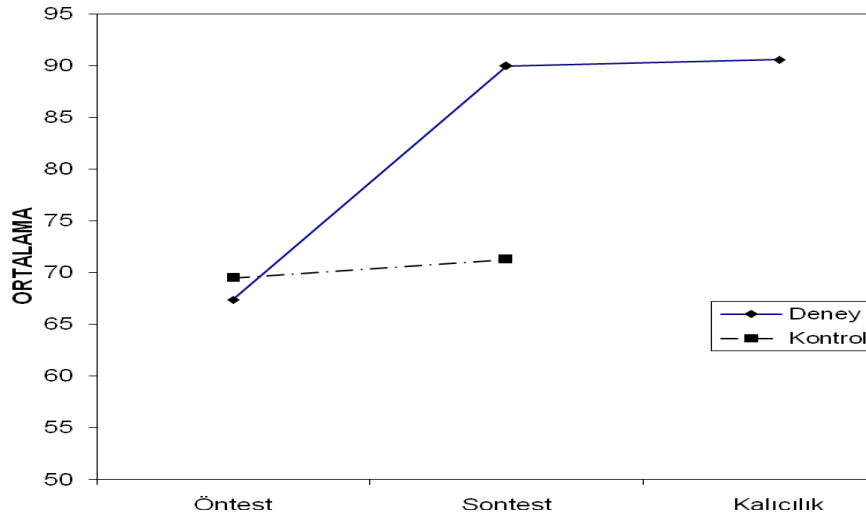
ÖLÇÜM	N	\bar{X}	S	sd	t	p
Son test	19	66.42	4.27	18	-1.379	.185
Kalıcılık Testi	19	67.15	3.78			

Çizelge 4.5'de görüldüğü gibi deney grubundaki çocukların Brigance Erken Gelişim Envanteri II'nin Motor Beceriler alt boyutuna ait son test puan ortalamasının $\bar{X}=66.42$, kalıcılık testi puan ortalamasının ise $\bar{X}=67.15$ olduğu belirlenmiştir. Yapılan t testi sonucu incelendiğinde, çocukların Brigance Erken Gelişim Envanteri II'nin Motor Beceriler alt boyutuna ait son test ve kalıcılık testi puan ortalamaları arasında anlamlı bir farklılık olmadığı saptanmıştır $t(18)= -1.379$, $p>.05$. Bu sonuç, proje yaklaşımına dayalı eğitimin etkisinin devam ettiği şeklinde yorumlanabilir. Bu durum okul öncesi dönemde gelişim ve öğrenmenin hızlı olması nedeniyle kazanılan gelişim özelliklerinde kalıcılığın olmasıyla açıklanabilir.

Deney ve kontrol grubundaki çocukların Brigance Erken Gelişim Envanteri II'nin Alıcı ve İfade Edici Dil Gelişimi alt boyutuna ait ön test ve son test puan ortalamaları ve standart sapmaları Çizelge 4.6'da sunulmuştur.

Çizelge 4.6 Deney ve kontrol grubundaki çocukların Brigance Erken Gelişim Envanteri II'nin Alıcı ve İfade Edici Dil Gelişimi alt boyut puanına ait ön test, son test ve kalıcılık testi puan ortalamaları ve standart sapmaları

GRUP	ÖN TEST			SON TEST	
	N	\bar{X}	S	\bar{X}	S
Deney	19	179.73	4.70	194.73	2.55
Kontrol	19	179.05	6.06	181.89	5.95



Şekil 4.2 Alıcı ve İfade Edici Dil Gelişimi alt boyut puanlarındaki değişim

Çizelge 4.6 ve Şekil 4.2'ye bakıldığında; deney grubundaki çocukların Brigance Erken Gelişim Envanteri II'nin Alıcı ve İfade Edici Dil Gelişimi boyutuna ait ön test puan ortalamasının $\bar{X}=179.73$, son test puan ortalamasının $\bar{X}=194.73$ (erişi puanı=6.51), kontrol grubundaki çocukların ön test puan ortalamasının $\bar{X}=179.05$, son test puan ortalamasının ise $\bar{X}=181.89$ olduğu görülmektedir (erişi puanı= 3.77).

Deney ve kontrol grubundaki çocukların Brigance Erken Gelişim Envanteri II'nin Alıcı ve İfade Edici Dil Gelişimi alt boyutuna ait ön test ve son test puan ortalamalarına ait ANOVA sonuçları Çizelge 4.7'de verilmiştir.

Çizelge 4.7 Deney ve kontrol grubundaki çocukların Brigance Erken Gelişim Envanteri II'nin Alıcı ve İfade Edici Dil Gelişimi alt boyutundan aldıkları ön test ve son test puan ortalamalarına ait ANOVA sonuçları

VARYANS KAYNAĞI	KT	sd	KO	F	p	η^2
Gruplararası	2417.908	37	65.348			
Grup (Deney/Kontrol)	869.066	1	869.066	20.200	.000	.359
Hata	1548.842	36	43.023			
Gruplariçi	2481.499	38	65.302			
Ölçüm (Ön test-Son test)	1512.118	1	1512.118	203.680	.000	.850
Grup*Ölçüm	702.118	1	702.118	94.574	.000	.724
Hata	267.263	36	7.424			
Toplam	4899.407	38	128.931			

Çizelge 4.7 incelendiğinde, deney ve kontrol grubundaki çocukların Brigance Erken Gelişim Envanteri II'nin Alıcı ve İfade Edici Dil Gelişimi alt boyutundan aldıkları ön test ve son test toplam puanları arasında anlamlı bir farklılık olduğu saptanmıştır, $F(1,36) = 20.200$, $p < .01$, $\eta^2 = .359$. Bu sonuç grupların alıcı ve ifade edici dil gelişim alt boyutu toplam puanlarının farklılaştığını göstermekle birlikte analizde değişim ihmal edildiğinden deneysel işlemin etkisi hakkında kesin bir fikir vermemektedir. Araştırmaya dahil edilen çocukların hangi gruptan olduğuna bakmaksızın, ön test ve son test puanları arasında farkın anlamlı olduğu bulunmuştur, $F(1,36) = 203.680$, $p < .01$, $\eta^2 = .85$. Bu sonuç, süreç içinde çocukların alıcı ve ifade edici dil gelişimlerinin arttığını göstermektedir. Çizelgede de görüldüğü gibi çocukların Alıcı ve İfade Edici Dil Gelişimi alt boyutuna ait test sonuçlarının grup x ölçüm ortak etkisinin anlamlı olduğu $F(1,36) = 94.574$, $p < .01$, $\eta^2 = .724$, dolayısıyla proje yaklaşımına dayalı eğitim programının çocukların alıcı ve ifade edici dil gelişimi üzerinde etkili olduğu dikkati çekmektedir.

Proje çalışmaları, çocukların proje çalışma konusu hakkında yaşadıklarını, bildiklerini, öğrenmek istediklerini ve öğrendiklerini ifade etmelerine olanak sağlayan bir eğitim modelidir. Bu eğitim modeli çocukların bu deneyim ve bilgilerini hikayeye veya öyküye dönüştürmeleri, dramatize etmeleri ve aklına takılan soruları cevaplayabilmesi

için ortam sağlamaktadır. Proje çalışma konusunun ayrıntılı öğrenilmesi nedeniyle çocuklar proje çalışma konusu hakkında birçok bilimsel terim ve sözcük öğrenerek kelime hazineleri gelişmektedir (Currie 2001, Eybel 2003, Katz ve Chard 2000). Bunun yanı sıra proje çalışmaları çocukların soru sorma becerilerini artırarak kendilerini sözel ifade etmelerine yardımcı olmaktadır (Souto-Manning ve Lee 2005). Proje çalışmaları süresince bu tür etkinliklerin gerçekleşmesi çocukların dil gelişimlerine olumlu katkılar sağlayabilmektedir (Helm 2003). Dixon (2001) okul öncesi çocuklarla gerçekleştirdiği “su” projesi sonrasında çocukların dil, matematik ve bilimsel alanlarına olumlu katkılar sağladığını çocukların kelime dağarcığının artmasına yardımcı olduğunu ortaya koymuştur. Ho (2001) okul öncesi çocuklar üzerinde proje yaklaşımına dayalı eğitiminin etkisini belirlemek amacıyla yaptığı çalışma sonucunda çocukların çoğunluğunun dil gelişiminin arttığını belirtmiştir. Beneke(2003) ve Gottlieb (2003) üç-altı yaş grubu okul öncesi çocuklarıyla gerçekleştirilen kuş, yılan, yumurta, kıyafetler, komşu, güzellik salonu, kamyon, kurt, iletişim, inşaat, kulübe gibi proje çalışmaları sonrasında çocukların dinleme, konuşma ve soru sorma becerilerinin arttığını vurgulamışlardır. Hertzog ve Klein (2003) üç-altı yaş grubu okul öncesi çocuklarıyla gerçekleştirilen proje çalışmalarının sonucunda çocukların düşündüklerini sözel olarak ifade etme ve soru sorma becerilerin geliştiğini belirtmişlerdir. Ayrıca Wilson (2003), okul öncesi çocuklarıyla gerçekleştirilen yumurta, kamyon gibi proje çalışmalarının çocukların ana dil gelişimlerinin yanında çocukların ikinci dil kazanımı için elverişli bir ortam oluşturduğunu vurgulamışlardır. Bu sonuçlar ele alındığında proje çalışmalarının çocukların dil gelişimlerinde olumlu etkiler oluşturduğu söylenebilir.

Çizelge 4.8’de deney ve kontrol grubundaki çocukların Brigance Erken Gelişim Envanteri II’nin Alıcı ve İfade Edici Dil Gelişimi alt boyutuna ait son test ve kalıcılık testi puan ortalamaları ve t- testi sonuçları sunulmuştur.

Çizelge 4.8 Deney grubundaki çocukların Brigance Erken Gelişim Envanteri II’nin Alıcı ve İfade Edici Dil Gelişimi alt boyutundan aldıkları son test ve kalıcılık testi puan ortalamalarına ait t testi sonuçları

ÖLÇÜM	N	\bar{X}	S	sd	t	p
Son test	19	194.73	2.55	18	-1.00	.331
Kalıcılık Testi	19	194.78	2.57			

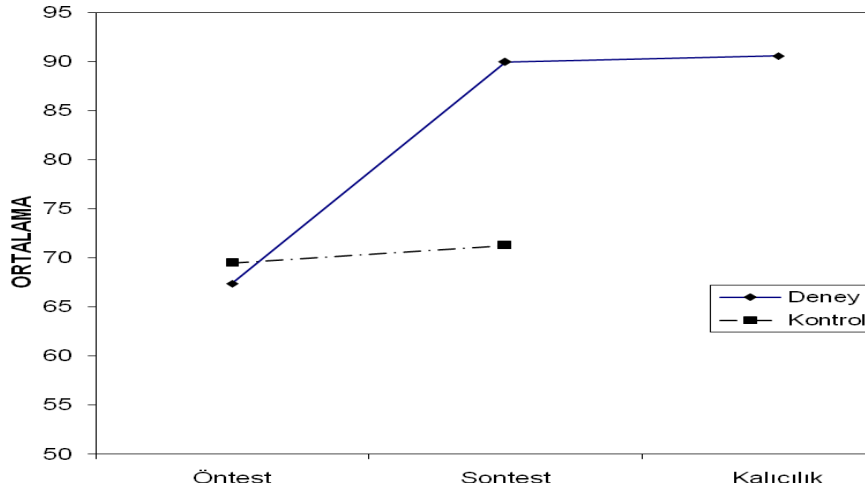
Çizelge 4.8 incelendiğinde, deney grubunda bulunan çocukların Brigance Erken Gelişim Envanteri II'nin Alıcı ve İfade Edici Dil Gelişimi alt boyutuna ait son test puan ortalamasının $\bar{X}=194.73$, kalıcılık testi puan ortalamasının ise $\bar{X}=194.78$ olduğu görülmektedir. Yapılan t testi sonucunda ise, çocukların Brigance Erken Gelişim Envanteri II'nin Alıcı ve İfade Edici Dil Gelişimi alt boyutuna ait son test ve kalıcılık testi puan ortalamaları arasında anlamlı bir farklılık olmadığı saptanmıştır, $t(18)=-1.00$, $p>.05$). Bu sonuç, proje yaklaşımına dayalı eğitimin etkisinin devam ettiği şeklinde yorumlanabilir.

Harriman (2004) iki - on bir yaş grubu çocuklar ile gerçekleştirdiği iki proje çalışması sonrasında çocukların proje yaklaşımına dayalı eğitim ile öğrenme beceri yöntemlerinde farklılıklar olduğunu ve çocukların daha başarılı öğrenme ortamı yaşadıklarını belirtmiştir. Bu çalışma sonucu öğrenme becerileri artan çocukların öğrenmelerin de kalıcılık olabileceği söylenebilir. Ayrıca proje yaklaşımına dayalı eğitimde en önemli nokta, proje çalışmalarına çocuğun kendi isteğiyle katılmasıdır. Çocuğun kendi isteğiyle proje çalışmalarına katılması öğrendikleri ve kazanımlarının kalıcı olmasını sağlayabilir. Bu düşünceler proje yaklaşımına dayalı eğitimin çocuğun dil gelişimindeki olumlu katkılarının da kalıcı olmasında etken olabilir.

Deney ve kontrol grubundaki çocukların Brigance Erken Gelişim Envanteri II'nin Akademik/Bilişsel Gelişim alt boyutuna ait ön test ve son test puan ortalamaları ve standart sapmaları Çizelge 4.9'da verilmiştir.

Çizelge 4.9 Deney ve kontrol grubundaki çocukların Brigance Erken Gelişim Envanteri II'nin Akademik/Bilişsel Gelişim alt boyutuna ait ön test ve son test puan ortalamaları ve standart sapmaları

GRUP	ÖN TEST			SON TEST	
	N	\bar{X}	S	\bar{X}	S
Deney	19	67.36	15.94	89.94	10.51
Kontrol	19	69.47	11.40	71.26	9.40



Şekil 4.3 Akademik/Bilişsel Gelişim alt boyut puanlarındaki değişim

Çizelge 4.9 ve Şekil 4.3 incelendiğinde; proje yaklaşımına dayalı eğitim alan çocukların Brigance Erken Gelişim Envanteri II'nin Akademik/Bilişsel Gelişim alt boyutuna ait ön test puan ortalamasının $\bar{X} = 67.36$, son test puan ortalamasının $\bar{X} = 89.94$ (erişi puanı=6.51), proje yaklaşımına dayalı eğitim almayan çocukların ön test puan ortalamasının $\bar{X} = 69.47$, son test puan ortalamasının ise $\bar{X} = 71.26$ olduğu görülmektedir (erişi puanı= 3.77).

Deney ve kontrol grubundaki çocukların Brigance Erken Gelişim Envanteri II'nin Akademik/Bilişsel Gelişim alt boyutuna ait ön test ve son test puan ortalamalarına ait ANOVA sonuçları Çizelge 4.10'da verilmiştir.

Çizelge 4.10 Deney ve kontrol grubundaki çocukların Brigance Erken Gelişim Envanteri II'nin Akademik/Bilişsel Gelişim alt boyutundan aldıkları ön test ve son test puan ortalamalarına ait ANOVA sonuçları

VARYANS KAYNAĞI	KT	Sd	KO	F	p	η^2
Gruplararası	10285.487	37	277.986			
Grup (Deney/Kontrol)	1305.592	1	1305.592	5.234	.028	.127
Hata	8979.895	36	249.442			
Gruplarıçi	6395.501	38	168.302			
Ölçüm (Ön test-Son test)	2820.645	1	2820.645	66.722	.000	.650
Grup*Ölçüm	2052.961	1	2052.961	48.562	.000	.574
Hata	1521.895	36	42.275			
Toplam	16680.988	38	438.973			

Çizelge 4.10'da deney ve kontrol grubundaki çocukların Brigance Erken Gelişim Envanteri II'nin Akademik/Bilişsel Gelişim alt boyutundan elde ettikleri ön test ve son test toplam puanları arasında anlamlı bir farklılık olduğu saptanmıştır, $F(1,36)=5.234$, $p<.05$, $\eta^2=.127$. Bu sonuç grupların Akademik/Bilişsel Gelişim Akademik/Bilişsel Gelişim alt boyutu toplam puanlarının farklılaştığını göstermekle birlikte analizde değişim ihmal edildiğinden deneysel işlemin etkisi hakkında kesin bir fikir vermemektedir. Araştırmaya dahil edilen çocukların hangi grupta olduğuna bakmaksızın, ön test ve son test puanları arasında farkın da anlamlı olduğu bulunmuştur, $F(1,36)=66.722$, $p<.05$, $\eta^2=.650$. Bu durum, süreç içinde çocukların gelişim alanlarının arttığını göstermektedir. Çizelgede grup x ölçüm ortak etkisi incelendiğinde çocukların Akademik/Bilişsel Gelişim alt boyutuna ait test sonuçlarının grup x ölçüm ortak etkisinin anlamlı olduğu dikkati çekmektedir, $F(1,36)=48.562$, $p<.01$, $\eta^2=.724$. Bu sonuç, proje yaklaşımına dayalı eğitim programının çocukların akademik/bilişsel gelişimleri üzerinde etkili olduğunu ortaya koymaktadır.

Proje çalışmalarının en önemli amaçlarından biri, normal eğitim siteminden farklı bir yöntemle çocukların bilişsel gelişimlerini desteklemek dolayısıyla akademik başarının da olumlu yönde gelişmesini sağlamak olarak belirlenmiştir. Çocuklar proje çalışmaları süresince sayma, ölçme, gördüklerini ve öğrendiklerini resmetme, konu hakkında merak

ettiklerini sorma, problemler ve olaylar karşısında yorum yapma, hikaye ve şiir oluşturma vb. etkinlikleri gerçekleştirmektedirler (Katz ve Chard 2000, Yun 2000). Bu etkinlikler, onların akademik/bilişsel gelişimlerine olumlu yansıtılabilmektedir (Marcon 1999). Proje çalışmaları ile çocukların problem çözme, başkalarından bilgi aktarımı yapabilme ve yeni bilgiler oluşturabilme becerileri gelişmekte (Rinaldi 1994) ve çocukların bir konuyu analiz yetenekleri artmaktadır (Laminack ve Lawing 1994). LeeKeenan ve Edwards (1992) on iki- kırk ay arasındaki çocuklar ile gerçekleştirdikleri su projesi sonucunda proje yaklaşımına dayalı eğitimin çocukların düşünme becerilerini ve olaylar hakkında bağlantı kurma yeteneğinin arttırdığını belirtmişlerdir. Temel *et al.* (2004b) proje yaklaşımına dayalı eğitimin altı yaş grubu çocukların görsel algılamaları üzerindeki etkisini belirlemek amacıyla yaptığı çalışma sonucunda proje yaklaşımına dayalı eğitim sonrasında çocukların görsel algı puanlarında deney grubu lehine anlamlı farklılık olduğunu belirtmişlerdir. Souto-Manning ve Lee (2005) okul öncesi ve ilköğretim çocuklarıyla gerçekleştirilen proje çalışmalarının çocuklar üzerindeki etkisini belirlemek amacıyla proje sonrasında anne babaların görüşlerini incelemişlerdir. On dokuz çiftin katıldığı çalışma sonrasında anne babaların proje yaklaşımına dayalı eğitimin çocukların akademik başarısını geliştirdiğini ve çocukların motivasyonunu arttırarak öğrenmeyi sağladığını vurgulamışlardır.

Çizelge 4. 11’de deney grubundaki çocukların Brigance Erken Gelişim Envanteri II’nin Akademik/Bilişsel Gelişim alt boyutundan aldıkları son test ve kalıcılık testi puan ortalamalarına ait t testi sonuçları verilmiştir.

Çizelge 4.11 Deney grubundaki çocukların Brigance Erken Gelişim Envanteri II Akademik/Bilişsel Gelişim alt boyutundan aldıkları son test ve kalıcılık testi puan ortalamalarına ait t-testi sonuçları

ÖLÇÜM	N	\bar{X}	S	sd	t	p
Son test	19	89.94	10.51	18	-2.051	.055
Kalıcılık Testi	19	90.57	10.35			

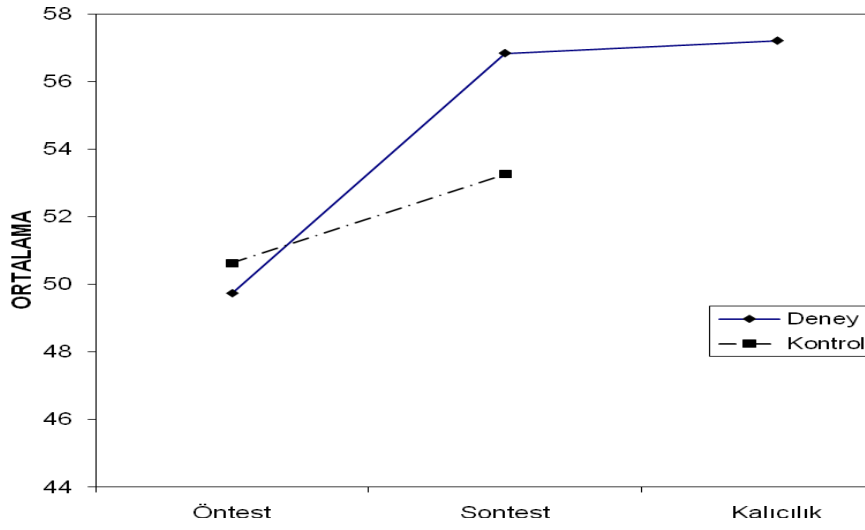
Çizelge 4.11 incelendiğinde, deney grubundaki çocukların Brigance Erken Gelişim Envanteri II’nin Akademik/Bilişsel Gelişim alt boyutuna ait son test puan ortalamasının

$\bar{X}=89.94$, kalıcılık testi puan ortalamasının ise $\bar{X}=90.57$ olduğu görülmektedir. Yapılan t testi sonucunda, çocukların Brigance Erken Gelişim Envanteri II'nin Akademik/Bilişsel Gelişim alt boyutuna ait son test ve kalıcılık testi puan ortalamaları arasında anlamlı bir farklılık olmadığı saptanmıştır, $t(18)=-2.051$, $p>.05$. Bu, proje yaklaşımına dayalı eğitimin etkisinin devam ettiği şeklinde yorumlanabilir. Çocukların akademik başarılarını olumlu yönde arttıran proje yaklaşımına dayalı eğitim, normal eğitim modeline göre etkisi daha kalıcı bir eğitim modelidir (Katz ve Chard 2000). Çalışma sonucunda elde edilen bulguların proje yaklaşımına dayalı eğitimin etkisinin devam ettiğini göstermesi, proje yaklaşımına dayalı eğitimin bu özeliği ile açıklanabilir. Bryson (1994) okul öncesi çocuklar ile birlikte gerçekleştirdiği dinazor ve kurbağa projeleri sonrasında proje çalışmalarının çocukların yeni öğrendiklerinde kalıcılık sağladığını vurgulamıştır.

Deney ve kontrol grubundaki çocukların Brigance Erken Gelişim Envanteri II'nin Günlük Yaşam Becerileri alt boyutuna ait ön test ve son test puan ortalamalarına ilişkin Mann Whitney U testi sonuçları Çizelge 4.12'de verilmiştir.

Çizelge 4.12 Deney ve kontrol grubundaki çocukların Brigance Erken Gelişim Envanteri II'nin Günlük Yaşam Becerileri alt boyutuna ait ön test ve son test puan ortalamalarına ilişkin Mann Whitney U testi sonuçları

ÖLÇÜM	Grup	N	Sıra Ortalaması	Sıra Toplamı	U	P
Ön test	Deney	19	18.53	352.00	162.00	.585
	Kontrol	19	20.47	389.00		
Son test	Deney	19	28.13	534.50	16.50	.000
	Kontrol	19	10.87	206.50		



Şekil 4.4 Günlük Yaşam Becerileri alt boyut puanlarındaki değişim

Çizelge 4.12 ve Şekil 4.4’de de görüldüğü gibi deney ve kontrol grubundaki çocukların, Brigance Erken Gelişim Envanteri II’nin Günlük Yaşam Becerileri alt boyutuna ait ön test puan ortalamaları arasında anlamlı farklılık olmadığı belirlenirken ($U= 162.00$, $p>.05$), son test puan ortalamaları arasında ($U= 16.50$, $p<.01$) anlamlı farklılık olduğu saptanmıştır. Eğitim öncesi deney grubundaki çocukların günlük yaşam beceri puan ortalamalarının düşük olmasına rağmen eğitim sonrası son test puan ortalamaları incelendiğinde deney grubu lehine artış olduğu dikkati çekmektedir. Bu durum proje yaklaşımına dayalı eğitim sürecinin çocukların günlük yaşam becerilerine olumlu yansımalarıyla açıklanabilir.

Proje çalışmalarının temeli, çocukların yaşayarak öğrenmesine fırsat tanımaya dayanmaktadır (Raghavan *et al.* 2001). Proje çalışmaları, yaşamın pratiğinin yapıldığı bir eğitim modeli olarak görülmekte ve bu şekilde uygulanmaktadır. Çocukların okuldaki deneyimleri, gerçek olan günlük yaşam becerilerini kapsamaktadır. Proje konuları seçilirken, çocukların proje konusunu gerçek yaşamda ayrıntılı bir şekilde inceleyebilme özelliği göz önünde bulundurulmaktadır. Proje çalışmaları, çocukların yaşam deneyimlerini paylaşmalarını sağlamakta (Yun 2000) ve günlük yaşamı içeren doğal öğrenme ortamında gerçekleşmektedir (Laminack and Lawing 1994). Chard (2000) öğretmenlerin çocuklar ile birlikte uyguladıkları proje çalışmalarının sonuçlarını değerlendirmek ve proje yaklaşımına dayalı eğitimin çocuklar üzerindeki etkisini

belirlemek amacıyla gerçekleştirdiği çalışma sonrasında, öğretmenlerin proje yaklaşımına dayalı eğitimin çocukların günlük yaşam becerilerini geliştirdiğini belirttiklerini vurgulamıştır. Kogan (2003) okul öncesi çocuklar ile birlikte gerçekleştirdiği “kemik” konulu proje yaklaşımına dayalı eğitim sonrasında, çocukların günlük yaşamda karşılaşılan problemleri çözme becerilerinin arttığını vurgulamıştır.

Çizelge 4. 13’de deney grubundaki çocukların Brigance Erken Gelişim Envanteri II’nin Günlük Yaşam Becerileri alt boyutundan aldıkları son test ve kalıcılık testi puan ortalamalarına ait Wilcoxon işaretli sıralar testi sonuçları sunulmuştur.

Çizelge 4.13 Deney grubundaki çocukların Brigance Erken Gelişim Envanteri II’nin Günlük Yaşam Becerileri alt boyutundan aldıkları son test ve kalıcılık testi puan ortalamalarına ait Wilcoxon işaretli sıralar testi sonuçları

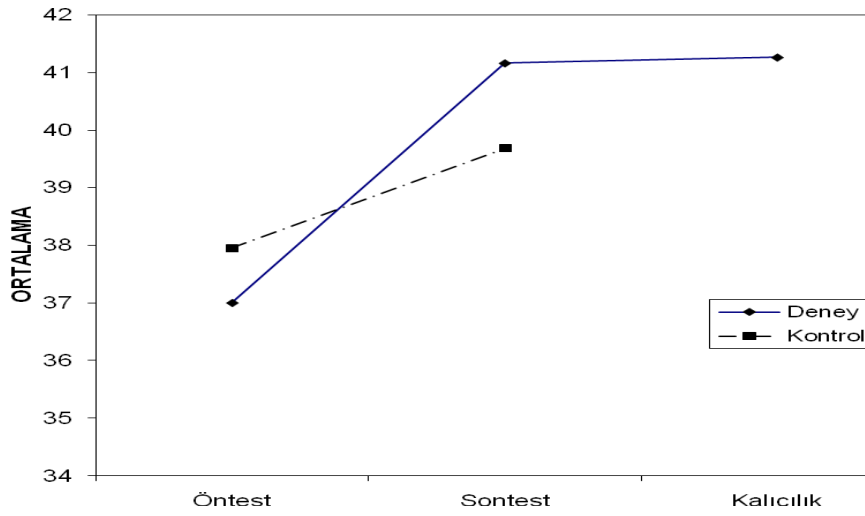
Son Test Kalıcılık Testi	N	Sıra Ortalaması	Sıra Toplamı	Z	P
Negatif sıra	0	.00	.00	-1.84	.066
Pozitif sıra	4	2.50	10.00		
Eşit	15				

Çizelge 4.11’e bakıldığında, yapılan Wilcoxon işaretli sıralar testi sonucunda, deney grubu çocukların Brigance Erken Gelişim Envanteri II’nin Günlük Yaşam Becerileri alt boyutundan aldıkları son test ve kalıcılık testi puanları arasında anlamlı bir fark olmadığı görülmektedir, $z = -1.84$, $p > .05$. Bu sonuç, proje yaklaşımının etkisinin devam ettiği şeklinde ifade edilebilir. Proje çalışmaları, günlük yaşam ile bütünleştirilmiş olarak gerçekleştirilir. Bu nedenle proje çalışmalarındaki kazanımlar gün içerisinde devam eder. Bu durum da çocuğun proje çalışmalarındaki kazanımlarını pekiştirmesine olanak sağlamış olur. Danyi *et al.* (2002) okul öncesi çocuklar ile uyguladıkları elma projesi sonrasında çocukların daha etkili bir öğrenme süreçleri yaşadıklarını belirtmişlerdir.

Deney ve kontrol grubundaki çocukların Brigance Erken Gelişim Envanteri II’nin Sosyal/Duygusal Gelişim alt boyutuna ait ön test ve son test puan ortalamalarına ilişkin Mann Whitney U testi sonuçları Çizelge 4.14 sunulmuştur.

Çizelge 4.14 Deney ve kontrol grubundaki çocukların Brigance Erken Gelişim Envanteri II'nin Sosyal/Duygusal Gelişim alt boyutüne ait ön test ve son test puan ortalamalarına ilişkin Mann Whitney U testi sonuçları

ÖLÇÜM	Grup	N	Sıra Ortalaması	Sıra Toplamı	U	P
Ön test	Deney	19	16.29	309.50	119.50	.021
	Kontrol	19	22.71	431.50		
Son test	Deney	19	26.42	502.00	49.00	.000
	Kontrol	19	12.58	239.00		



Şekil 4.5 Sosyal/ Duygusal Gelişim alt boyut puanlarındaki değişim

Çizelge 4.14 ve Şekil 4.5’de verilen Mann Whitney U testine göre; deney ve kontrol grubundaki çocukların, Brigance Erken Gelişim Envanteri II’nin Sosyal/Duygusal Gelişim alt boyutüne ait ön test puan ortalamaları arasında ($U= 119.50$, $p<.05$), son test puan ortalamaları arasında ($U= 49.00$, $p<.01$) anlamlı farklılık olduğu bulunmuştur. Eğitim öncesi deney grubundaki çocukların sosyal/duygusal puan ortalamalarının düşük olmasına rağmen eğitim sonrası son test puan ortalamalarına bakıldığında deney grubu lehine artış olduğu dikkati çekmektedir. Bu durum proje yaklaşımına dayalı eğitim sürecinin çocukların sosyal/duygusal gelişimlerine olumlu yansımalarıyla açıklanabilir.

Proje çalışmaları, çocukları daha fazla toplum içine sokarak çocukların toplumsal rolleri tanınmasına, aynı zamanda grup çalışmaları için ortam sağlayarak grupla birlikte çalışma duygusunu oluşturmaya fırsat yaratmaktadır (Katz ve Chard 2000, Tuğrul 2002,

Darıca 2003, Temel *et al.* 2004a, Güven 2005, Kurt 2007). Özellikle proje çalışmaları çocukların kendi yaşlılarıyla olan paylaşımını artırmakta ve çocukların başkalarının da farklı görüşleri olduğunu anlamalarını sağlamaktadır (Bryson 1994). Bu yönde gerçekleşen proje çalışmaları çocukların sosyal gelişimine olumlu katkılar sağlayabilmektedir (Marcon 1999). Hunt *et al.* (2000) eğitim fakültesine devam eden öğrenciler ile altı hafta süre içinde gerçekleştirdikleri maske, uçuş ve Saint John nehri konulu proje çalışmaları sonucunda, proje çalışmalarının öğrencilerin iletişim becerilerini arttırarak sosyal gelişimlerine olumlu katkılar sağladığını belirtmişlerdir. Çakar ve Üstün (2006) proje yaklaşımına dayalı eğitim alan ve almayan okul öncesi çocukların sosyal gelişimlerini değerlendirdikleri çalışmalarında proje yaklaşımına dayalı eğitim alan çocukların sosyal gelişimlerinin daha olumlu olduğunu belirtmişlerdir. Kurt (2007) proje yaklaşımına dayalı eğitimin okul öncesi eğitim kurumlarına devam eden beş-altı yaş grubundaki çocukların sosyal uyum ve becerileri üzerindeki etkisini araştırdığı çalışması sonucunda, proje yaklaşımına dayalı eğitimin çocukların sosyal uyum ve becerileri üzerinde önemli kazanımlar sağladığını ortaya koymuştur.

Proje yaklaşımı çocuklara merak ettikleri bir konuda, kendi seçtikleri yöntemlerle ve ihtiyaç duydukları kadar öğrenme fırsatı sağlamakta ve karar verme becerilerini arttırarak onların duygusal açıdan da olumlu yönde gelişimini desteklemektedir (Katz ve Chard 2008). Proje çalışmaları çocuğun, hikaye ve oyun yoluyla kendine güvenmesine ve kendini ifade etmesine katkı sağlamaktadır (Dere ve Avcı 2002). Ayrıca proje çalışmalarında çocukların zevk almasına, kendilerini mutlu ve iyi hissetmelerine önem verilmektedir. Bu şekilde gerçekleşen proje çalışmaları çocukların duygusal gelişimini olumlu yönde etkileyebilmektedir (Katz ve Chard 2000).

Deney grubundaki çocukların Brigance Erken Gelişim Envanteri II'nin Sosyal/ Duygusal Gelişim alt boyutundan aldıkları son test ve kalıcılık testi puan ortalamalarına ait Wilcoxon işaretli sıralar testi sonuçları Çizelge 4. 15'de sunulmuştur.

Çizelge 4.15 Deney grubundaki çocukların Brigance Erken Gelişim Envanteri II'nin Sosyal/ Duygusal Gelişim alt boyutundan aldıkları son test ve kalıcılık testi puan ortalamalarına ait Wilcoxon işaretli sıralar testi sonuçları

Son Test Kalıcılık Testi	N	Sıra Ortalaması	Sıra Toplamı	Z	P
Negatif sıra	0	.00	.00	-1.00	.317
Pozitif sıra	4	1.00	1.00		
Eşit	15				

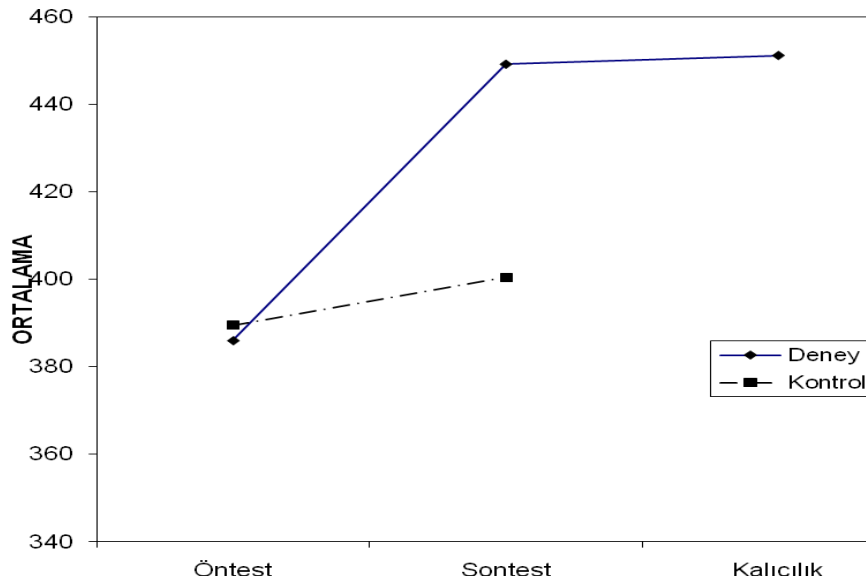
Çizelge 4.15 incelendiğinde, yapılan Wilcoxon işaretli sıralar testi sonucunda, deney grubu çocukların Brigance Erken Gelişim Envanteri II'nin Sosyal/ Duygusal Gelişim alt boyutundan aldıkları son test ve kalıcılık testi puanları arasında anlamlı bir fark olmadığı dikkati çekmektedir, $z = -1.00$, $p > .05$. Bu sonuç, proje yaklaşımına dayalı eğitimin etkisinin devam ettiği şeklinde yorumlanabilir.

Proje çalışmalarının kazanımları, yaşayarak öğrenmeye dayalı olması nedeniyle etkisi uzun ve kalıcı olabilmektedir. Ayrıca proje çalışmalarının çocukların eğlenceli bir ortamda daha etkili öğrenmelerini sağlayabilmektedir (Dede ve Yaman 2003). Elliott (2000) proje çalışmaları sonrasında çocukların sosyal ve kişilik gelişimlerinde olumlu gelişmelerin olduğunu ve bunun çocukların gelecek yaşamlarına da olumlu yansıdığını vurgulamaktadır.

Deney ve kontrol grubundaki çocukların Brigance Erken Gelişim Envanteri II'nin toplam puanına ait ön test ve son test puan ortalamaları ve standart sapmaları Çizelge 4.16'da verilmiştir.

Çizelge 4.16 Deney ve kontrol grubundaki çocukların Brigance Erken Gelişim Envanteri II'nin toplam puanına ait ön test ve son test puan ortalamaları ve standart sapmaları

GRUP	N	ÖN TEST		SON TEST	
		\bar{X}	S	\bar{X}	S
Deney	19	385.94	26.54	449.10	17.20
Kontrol	19	389.47	19.38	400.36	19.94



Şekil 4.6 Brigance Erken Gelişim Envanteri II toplam puanlarındaki değişim

Çizelge 4.16 ve Şekil 4.6'ya bakıldığında; proje yaklaşımına dayalı eğitim alan çocukların Brigance Erken Gelişim Envanteri II'nin toplam puanına ait ön test puan ortalamasının $\bar{X} = 385.94$, son test puan ortalamasının $\bar{X} = 449.10$ (erişi puanı=6.51), proje yaklaşımına dayalı eğitim almayan çocukların ön test puan ortalamasının $\bar{X} = 389.47$, son test puan ortalamasının ise $\bar{X} = 400.36$ olduğu görülmektedir (erişi puanı= 3.77).

Deney ve kontrol grubundaki çocukların Brigance Erken Gelişim Envanteri II'nin toplam puanından aldıkları ön test ve son test puan ortalamalarına ait ANOVA sonuçları Çizelge 4.17'de sunulmuştur.

Çizelge 4.17 Deney ve kontrol grubundaki çocukların Brigance Erken Gelişim Envanteri II'nin toplam puanından aldıkları ön test ve son test puan ortalamalarına ait ANOVA sonuçları

VARYANS KAYNAĞI	KT	Sd	KO	F	P	η^2
Gruplararası	31773.798	37				
Grup (Deney/Kontrol)	9708.961	1	9708.961	12.454	.001	.257
Hata	28064.737	36	779.576			
Gruplarıçi	428887.490	38				
Ölçüm (Ön test-Son test)	26048.013	1	26048.013	242.611	.000	.871
Grup*Ölçüm	12974.329	1	12974.329	120.843	.000	.770
Hata	3865.158	36	107.365			
Toplam	74660.288	72				

Çizelge 4.17 incelendiğinde, deney ve kontrol grubundaki çocukların Brigance Erken Gelişim Envanteri II'den elde ettikleri ön test ve son test puanları arasında anlamlı bir farklılık olduğu görülmektedir, $F(1,36)=12.454$, $p<.05$, $\eta^2=.257$. Bu sonuç grupların Brigance Erken Gelişim Envanteri II toplam puanlarının farklılaştığını göstermekle birlikte analizde değişim ihmal edildiğinden deneysel işlemin etkisi hakkında kesin bir fikir vermemektedir. Araştırmaya dahil edilen çocukların hangi grupta olduğuna bakmaksızın, ön test ve son test puanları arasında farkın anlamlı olduğu ortaya konulmuştur, $F(1,36)=242.611$, $p<.01$, $\eta^2=.650$. Bu durum, uygulanan eğitim programının çocukların motor beceriler, alıcı ve ifade edici dil gelişimi, akademik/bilişsel gelişim, günlük yaşam becerileri ve sosyal/duygusal gelişim alanları olmak üzere çocuğun gelişimi üzerinde etkili olduğunu açıklamaktadır. Ayrıca çizelgede deneysel işlemin etkisiyle ilgili olarak grup x ölçüm ortak etkisi incelendiğinde çocukların Brigance Erken Gelişim Envanteri II'ye ait test sonuçlarının grup x ölçüm ortak etkisinin anlamlı olduğu görülmektedir, $F(1,36)=48.562$, $p<.01$, $\eta^2=.724$. Bu sonuç, proje yaklaşımına dayalı eğitim programının çocukların gelişim alanları üzerinde etkili olduğu şeklinde açıklanabilir.

Proje yaklaşımına dayalı eğitim, diğer eğitim modellerinden farklı olarak çocuğun öğrenmeye motive olmasını sağlamakta, proje konusuyla ilgili olarak matematik, bilim, resim, dil ve sosyal alan gibi tüm çalışmalara dahil olmasına fırsat tanımakta, çocukta merak duygusu uyandırmakta dolayısıyla daha dikkatli bir algılama ortamı yaratabilmektedir (Bryson 1994, Diffily 1996). Proje yaklaşımına dayalı eğitim içerisinde aile her zaman dahil edilmekte, bu şekilde aile çocuğunun eğitim ve öğrenme biçimini görebilmekte ve eğitimin ailede devamlılığı sağlanmakta ve ailede bu doğrultuda çocuğun gelişimine destek olabilmektedir (Liu ve Chu-Ying 1998). Bu nedenle proje yaklaşımına dayalı eğitimin çocukların gelişim alanları üzerinde etkili olduğu söylenebilir (MacDonell 2007). Ayrıca proje yaklaşımına dayalı eğitim, çocukların öğrenmeye karşı motivasyonunu arttırmakta dolayısıyla çocukların gelişimlerine olumlu etkiler bırakabilmektedir (Blumenfeld *et al.* 1991). Beneke (2000) yarım günlük okul öncesi eğitim programları içerisinde proje yaklaşımına dayalı eğitime yer verdikleri çalışma sonucunda proje yaklaşımına dayalı eğitimin çocuğun yeteneklerini geliştirerek gelişimine olumlu yansımaları olduğunu belirtmiştir. Chard (2000) öğretmenlerin çocuklar ile birlikte gerçekleştirdikleri proje çalışmalarının sonuçlarını değerlendirmek ve proje yaklaşımına dayalı eğitimin çocuklar üzerindeki etkisini belirlemek amacıyla gerçekleştirdiği çalışma sonrasında, öğretmenlerin çocukların gelişim alanlarında olumlu değişimlerin olduğunu belirttiklerini vurgulamıştır. Schuler (2000) ilköğretim ikinci kademe çocukları ile gerçekleştirdiği “Grafton” isimli projesi sonrasında, proje çalışmalarının çocukların yaş özelliklerine uygun olarak şekillenmesi nedeniyle çocukların birçok beceriye sahip olmasına olanak sağladığını vurgulamıştır. Bullard ve Bullock (2002) okul öncesi dönemdeki çocuklara verilen proje yaklaşımına dayalı eğitimin çocuklar üzerindeki etkisini hem çocukları gözlemleyerek hem de okul öncesi alanında çalışan uzmanların görüşlerine dayanarak oluşturduğu çalışma sonucunda, proje yaklaşımına dayalı eğitimin iyi bir öğrenme ortamı sağladığı dolayısıyla çocukların sosyal, bilişsel ve yaratıcılıkları üzerinde etkili olduğunu belirtmişlerdir. Dungi *et al.* (2002) dört sınıfın birleşmesi ile oluşan 83 anasınıfı çocuk grubuyla gerçekleştirdikleri elma projesini sonrasında, proje yaklaşımına dayalı eğitimin çocukların olumlu öğrenme tutumlarını geliştirdiğini ve bilgi düzeylerini zenginleştirdiğini vurgulamışlardır. Ayrıca proje yaklaşımına dayalı eğitim öğretmenlerin mesleki

deneyimlerini arttırmakta (Wood and Lieberman 2000) ve çocuklara rehberlik eden öğretmenlerin bu olumlu mesleki gelişimi, çocuklara da olumlu yansıyabilmektedir.

Deney grubundaki çocukların Brigance Erken Gelişim Envanteri II'nin son test ve kalıcılık testi puan ortalamalarına ait t-testi sonuçları Çizelge 4.18'de verilmiştir.

Çizelge 4.18. Deney grubundaki çocukların Brigance Erken Gelişim Envanteri II'nin son test ve kalıcılık testi puan ortalamalarına ait t-testi sonuçları

ÖLÇÜM	N	\bar{X}	S	sd	t	p
Son test	19	449.10	17.20	18	-2.712	.014
Kalıcılık Testi	19	451.10	15.53			

Çizelge 4.18 incelendiğinde, deney grubu çocukların Brigance Erken Gelişim Envanteri II testinden aldıkları son test puan ortalamasının $\bar{X}=449.10$, kalıcılık testi puan ortalamasının ise $\bar{X}=451.10$ olduğu görülmektedir. Yapılan t testi sonucunda ise, çocukların Brigance Erken Gelişim Envanteri II toplam puanına ait son test ve kalıcılık testi puan ortalamaları arasında anlamlı bir farklılık olduğu belirlenmiştir, $t(36) = -2.712$, $p>.05$. Bu sonuç, hem uygulanan okul öncesi eğitimin hem de uygulanan proje yaklaşımına dayalı eğitimin birlikte etkili olmasıyla açıklanabilir.

Okul öncesi eğitim programı çocukların gelişim özelliklerini destekleyici niteliktedir. Ancak proje yaklaşımına dayalı eğitim genel olarak ele alındığında, çocukların tüm zeka alanlarına dolayısıyla tüm gelişim alanlarına olumlu etkiler sağlamaktadır (Hertzog 2007). Çocukların tüm zeka alanları desteklemekte, onların çok yönlü olarak öğrenmesini ve beraberinde öğrenmede kalıcılık oluşmasını sağlamaktadır. Bunun yanı sıra tüm gelişim alanlarında olumlu değişimin ve kazanımın olması eğitimin kalıcılığının devam etmesinde etken olabilir. Gallick (2000) üç – beş yaş karma okul öncesi 23 çocuk grubuyla gerçekleştirdiği “saç ve saç stilleri” konulu proje sonrasında proje yaklaşımına dayalı eğitimin öğrenmeyi kolaylaştırdığı ve kalıcılık kazandırdığı belirlenmiştir. Ryser *et al.* (1995) ve Clark (2000) yaptıkları çalışmalarda proje yaklaşımına dayalı eğitimin geleneksel eğitime göre etkili olduğunu belirtmişlerdir.

Deney ve kontrol grubundaki çocukların cinsiyetlerine göre Brigance Erken Gelişim Envanteri II'nin alt boyutları ile toplam puanına ait erişim puanlarına ilişkin Mann Whitney U testi sonuçları Çizelge 4.19'da sunulmuştur.

Çizelge 4.19 Deney ve kontrol grubundaki çocukların cinsiyetlerine göre Brigance Erken Gelişim Envanteri II'nin alt boyutları ile toplam puanına ait erişim puanlarına ilişkin Mann Whitney U testi sonuçları

ÖLÇEK	Grup	Cinsiyet	N	Sıra Ortalaması	Sıra Toplamı	U	P
Motor Beceriler	Deney	Kız	10	8.25	8.50	27.50	.151
		Erkek	9	11.94	107.50		
	Kontrol	Kız	10	10.10	101.00	44.00	.934
		Erkek	9	9.89	89.00		
Alıcı ve İfade Edici Dil Gelişimi	Deney	Kız	10	8.95	89.50	42.00	.805
		Erkek	9	11.17	100.50		
	Kontrol	Kız	10	9.50	95.00	40.00	.672
		Erkek	9	10.56	95.00		
Akademik/Bilişsel Gelişim	Deney	Kız	10	8.95	89.50	34.50	.390
		Erkek	9	11.17	100.50		
	Kontrol	Kız	10	10.40	104.00	41.00	-.330
		Erkek	9	9.56	86.00		
Günlük Yaşam Becerileri	Deney	Kız	10	9.00	90.00	35.00	.408
		Erkek	9	11.11	100.00		
	Kontrol	Kız	10	7.95	79.50	24.50	.088
		Erkek	9	12.28	110.50		
Sosyal/Duygusal Gelişim	Deney	Kız	10	9.75	97.50	42.50	.835
		Erkek	9	10.28	92.50		
	Kontrol	Kız	10	9.65	96.50	41.50	.652
		Erkek	9	10.39	93.50		
Brigance Erken Gelişim Envanteri II	Deney	Kız	10	8.65	86.50	31.50	.268
		Erkek	9	11.50	103.50		
	Kontrol	Kız	10	9.60	96.00	41.00	.743
		Erkek	9	10.44	94.00		

Çizelge 4.19 incelendiğinde; hem deney grubundaki kız ve erkek çocukların Brigance Erken Gelişim Envanteri II'nin Motor Beceriler (U= 27.50, p<.05), Alıcı ve İfade Edici Dil Gelişimi (U= 42.00, p<.05), Akademik/Bilişsel Gelişim (U= 34.50, p<.05), Günlük Yaşam Becerileri (U= 35.00, p<.05) ve Sosyal/Duygusal Gelişim (U= 42.50, p<.05) alt boyutları ve Brigance Erken Gelişim Envanteri II (U= 31.50, p<.05) toplam puanına ait erişim puanları arasındaki hem de kontrol grubundaki kız ve erkek çocukların Brigance Erken Gelişim Envanteri II'nin Motor Beceriler (U= 44.00, p<.05), Alıcı ve İfade Edici Dil Gelişimi (U= 40.00, p<.05), Akademik/Bilişsel Gelişim (U= 41.00, p<.05), Günlük Yaşam Becerileri (U= 24.50, p<.05) ve Sosyal/Duygusal Gelişim (U= 41.50, p<.05) alt boyutları ve Brigance Erken Gelişim Envanteri II (U= 41.00, p<.05) toplam puanına ait erişim puanları arasındaki farkın anlamlı olmadığı belirlenmiştir. Bu sonuç çocukların gelişimlerinin cinsiyetten bağımsız olduğunu ifade etmektedir. Proje çalışmaları bireysel olabildiği gibi genel olarak grup halinde gerçekleştirilen bir eğitim şeklidir. Grup halinde gerçekleştirilen proje çalışmalarında kız erkek farketmeksizin çocuklar istedikleri şekilde projeye destek vermektedirler. Bu durum da çocukların cinsiyetten bağımsız olarak gelişim alanlarının olumlu yönde değişmesini sağlamaktadır. Bu nedenle çalışma sonucunda proje yaklaşımına dayalı eğitim programının çocukların cinsiyeti üzerinde etkili olmaması bu şekilde açıklanabilir. Liebovich (2000) üç ile beş yaş grubu okul öncesi çocuklarının, proje yaklaşımına dayalı eğitim sonrası kendini değerlendirmelerine yönelik yaptığı çalışma sonucunda, proje yaklaşımına dayalı eğitimin çocuklar üzerinde olumlu etkileri olduğunu ve çocukların cinsiyetinin bu olumlu etki üzerinde önemli olmadığını belirtmiştir. Buna karşın proje yaklaşımına dayalı eğitim programının cinsiyet üzerinde etkili olduğunu belirten çalışmalar da bulunmaktadır. Güven *et al.* (2004) proje yaklaşımına dayalı eğitimin altı yaş grubu çocukların kavram gelişimleri üzerindeki etkisini araştırdıkları çalışma sonucunda proje yaklaşımına dayalı eğitimin çocukların kavram gelişiminde cinsiyete göre farklılık yarattığı ve kız çocuklarının kavram gelişimlerinin daha fazla arttığını belirtmişlerdir. Temel *et al.* (2004b) proje yaklaşımına dayalı eğitimin altı yaş grubu çocukların görsel algılamaları üzerindeki etkisini belirlemek amacıyla yaptığı çalışma sonucunda proje yaklaşımına dayalı eğitim sonrasında çocukların görsel algılama puanlarında cinsiyete göre farklılık olmadığını saptamışlardır. Kurt (2007) proje yaklaşımına dayalı eğitimin çocukların sosyal uyum ve becerileri üzerindeki etkilerini incelediği çalışma sonucunda proje

yaklaşımına dayalı eğitimin cinsiyete göre farklılık gösterdiğini, kız çocuklarının sosyal gelişimlerinde daha fazla artış olduğu dikkati çekmektedir. Bu sonuçların tümüne bakıldığında bazı çalışmalarda cinsiyetin farklılık gösterdiği bazı çalışmalarda ise farklılık göstermediği görülmektedir. Cinsiyetin farklılık göstermesinde, seçilen proje konularının ve etkinliklerinin etkisi olabileceği düşünülmektedir.

5. SONUÇ VE ÖNERİLER

Bu araştırma, bağımsız anaokuluna devam eden altı yaş grubu çocukların motor gelişim, dil gelişimi, bilişsel gelişim, günlük yaşam becerileri, sosyal/duygusal gelişim alanlarının belirlenmesi ve proje yaklaşımına dayalı eğitim alan ve almayan çocukların gelişim alanlarında farklılık olup olmadığının saptanması amacıyla yapılmıştır.

Araştırma dahil edilen deney grubundaki çocukların % 52.6'sının kız, % 47.4'ünün erkek olduğu, kontrol grubundaki çocukların ise % 52.6'sının kız, % 47.4'ünün erkek olduğu görülmektedir. Deney grubundaki çocukların % 10.5'inin 0-12 aydır, % 26.3'ünün 13-18 aydır, % 10.5'inin 19-24 aydır, % 52.6'sının 24 ay ve üzeri aydır anaokuluna devam ettiği belirlenirken, kontrol grubundaki çocukların % 15.8'inin 0-12 aydır, % 10.5'inin 13-18 aydır, % 73.7'sinin ise 24 ay ve üzeri aydır anaokuluna devam ettiği görülmektedir.

Araştırmaya dahil edilen deney grubunu çocukların oluşturan annelerin % 5.3'ünün 29 yaş ve altı, % 94.7'sinin 30-39 yaşları arasında olduğu belirlenirken, kontrol grubundaki annelerin % 84.2'sinin 30-39 yaşları arasında, % 15.8'inin 40 yaş ve üzeri olduğu, deney grubundaki babalarının % 73.7'sinin 30-39 yaşları arasında, % 15.3'ünün 40-49 yaş grubunda ve 10.5'inin 50 yaş ve üzeri olduğu, kontrol grubundaki babaların % 78.9'unun 30-39 yaş grubunda ve % 21.1'inin ise 40-49 yaş grubunda olduğu dikkati çekmektedir. Deney grubundaki çocukların annelerin % 5.3'ünün ilkokul mezunu, % 10.5'inin ortaokul mezunu % 15.8'inin lise mezunu, % 63.2'sinin lisans mezunu ve % 5.3'ünün lisansüstü mezunu olduğu belirlenirken, kontrol grubundaki annelerin 47.4'ünün ortaokul mezunu % 47.4'ünün lise mezunu, % 5.2'sinin lisans mezunu ve % 5.2'sinin lisansüstü mezunu olduğu ortaya konmuştur. Deney grubundaki babalarının % 5.3'ünün ilkokul mezunu, % 21'inin lise mezunu % 47.4'ünün lisans mezunu, ve % 26.3'ünün lisansüstü mezunu olduğu belirlenirken, kontrol grubundaki çocukların babaların ise % 31.6'sının lise mezunu % 57.9'unun lisans mezunu, ve % 10.5'inin lisansüstü mezunu olduğu görülmektedir. Çizelge'ye göre hem deney hem de kontrol grubundaki annelerin % 78.9'unun çalıştığı ve % 21.1'inin çalışmadığı belirlenmiştir.

Araştırma sonucunda, deney ve kontrol grubundaki çocukların Motor Beceriler, Alıcı ve İfade Edici Dil Gelişimi, Akademik/Bilişsel Gelişim, Günlük Yaşam Becerileri alt boyutlarından ve Brigance Erken Gelişim Envanteri II toplam ön test puanları arasında anlamlı fark bulunmadığı belirlenirken, Sosyal/Duygusal Gelişim alt boyutuna ilişkin ön test puanları arasında farklılık olduğu görülmüştür.

Deney ve kontrol grubundaki çocukların Brigance Erken Gelişim Envanteri II'nin Motor Beceriler, Alıcı ve İfade Edici Dil Gelişimi, Akademik/Bilişsel Gelişim, Günlük Yaşam Becerileri ve Sosyal/Duygusal Gelişim alt boyutları ve Brigance Erken Gelişim Envanteri II toplam ön test ve son test puanları arasında anlamlı bir farklılık olduğu bulunmuştur ($p < .01$, $p < .05$).

Deney ve kontrol grubu çocukların Brigance Erken Gelişim Envanteri II'nin Motor Beceriler, Alıcı ve İfade Edici Dil Gelişimi, Akademik/Bilişsel Gelişim, Günlük Yaşam Becerileri ve Sosyal/Duygusal Gelişim alt boyutlarına ve Brigance Erken Gelişim Envanteri II toplamına ait test sonuçlarının grup x ölçüm ortak etkisinin anlamlı olduğu belirlenmiştir ($p < .01$, $p < .05$).

Deney grubundaki çocukların Brigance Erken Gelişim Envanteri II'nin Motor Beceriler Alıcı ve İfade Edici Dil Gelişimi, Akademik/Bilişsel Gelişim, Günlük Yaşam Becerileri alt boyutları ve Brigance Erken Gelişim Envanteri II toplam son test ve kalıcılık testi puan ortalamaları arasında anlamlı bir farklılık olmadığı saptanmıştır ($p < .01$, $p < .05$).

Deney ve kontrol grubundaki kız ve erkek çocukların Brigance Erken Gelişim Envanteri II'nin Motor Beceriler Alıcı ve İfade Edici Dil Gelişimi, Akademik/Bilişsel Gelişim, Günlük Yaşam Becerileri alt boyutları ve Brigance Erken Gelişim Envanteri II toplam puanına ait erişim puanları arasındaki farkın anlamlı olmadığı belirlenmiştir ($p > .05$).

Araştırma sonuçları incelendiğinde, proje yaklaşımına dayalı eğitimin, çocukların gelişim alanları üzerinde etkili olduğu görülmüştür. Proje çalışmaları çocukların tüm gelişim alanlarını desteklemekte ve çocuklara zengin bir öğrenme ortamı sağlamakta

dolayısıyla çocuklara olumlu davranış kazandırmakta yada var olan olumlu davranışları pekiştirmektedir. Bu özelliği nedeniyle eğitimde kullanılması artmakta, özellikle günümüzde yaygınlaşan bir eğitim modeli olduğu dikkati çekmektedir.

Bu nedenle proje yaklaşımına dayalı eğitim programları yani proje çalışmalarının olumlu katkılarını arttırmak ve beklenen sonucu alabilmek için bazı noktalara dikkat edilmesi gerekmektedir. Bu doğrultuda anne babalara, eğitimci ve araştırmacılara farklı öneriler sunulabilir.

Anne babalara sunulabilecek öneriler şu şekilde sıralanmıştır:

- Proje yaklaşımına dayalı eğitim programı çerçevesinde anne babalar proje çalışmasının her aşamasında projeye katkıda bulunabilmektedirler. Bu nedenle anne babalar çocukların gerçekleştirdikleri proje çalışmalarınıyla ilgilenebilirler, proje konusunda çocuklarının sorularını ve meraklarını gidermeye yönelik bilgiler edinebilirler ve çocuklar ile paylaşımlarını arttırarak proje çalışmalara destek olabilirler.
- Eğitimleri ve çalışma alanları doğrultusunda öğretmenin rehberliğinde proje çalışmalarına etkinlik hazırlayarak aile katılımını gerçekleştirebilirler.
- Proje yaklaşımına dayalı eğitim sonrası çocukların gelişim özelliklerinde fark ettikleri olumlu ya da olumsuz gelişmeleri öğretmenle paylaşarak çocukların gelişimlerine olumlu katkılar sağlanabilir.

Eğitimcilere sunulacak öneriler aşağıda belirtilmiştir:

- Proje yaklaşımına dayalı eğitim programında proje çalışmalarının istenilen nitelikte ve çocukların gelişimlerini olumlu destekleyebilmesi için eğitimcinin proje çalışmasının aşamalarını ve proje çalışmalarında dikkat edilmesi gereken noktaları bilmesi gerekmektedir. Bu nedenle eğitimci proje çalışmalarına başlamadan önce proje çalışmaları konusunda yeterli bilgiye sahip olabilir. Bu bilgi hizmet içi eğitim seminerleri çerçevesinde Mili Eğitim Bakanlığı tarafından verilebilir.

- Proje çalışmalarının çocuklar üzerindeki olumlu katkılarının olması nedeniyle proje çalışmalarının yaygınlaştırılmasına özen gösterilebilir.
- Çocukların gelişimsel özelliklerini, ilgi ve ihtiyaçlarını göz önünde bulundurarak proje çalışmalarını planlanabilir.
- Proje çalışmalarında, süreden çok çocukların istekli ve ilgili olmalarına dikkat edilebilir.
- Proje çalışmaları konusunda ailelere bilgi verilebilir ve aile katılımı sağlanabilir. Eğer gerekli ise anne babalara okul idarecileri ve eğitimcileri tarafından hatta Milli Eğitim bakanlığı tarafından proje yaklaşımına dayalı eğitim hakkında seminer düzenlenebilir.
- Proje çalışmalarının sonunda hem süreç hem de sonuç değerlendirmesi yapılmalı ve çocuklar üzerindeki etkiler tartışılabilir.

Araştırmacılara sunulacak öneriler aşağıda sıralanmıştır:

- Proje yaklaşımına dayalı eğitimin yaygınlaştırılması amacıyla, okul öncesi eğitim öğretmenliği ana bilim dalları ve çocuk gelişimi anabilim dalları öğrencilerinin eğitimi çerçevesinde proje yaklaşımına dayalı eğitime yer verilebilir.
- Gerçekleştirilmiş proje çalışmalarının süreci ve sonuçları kongre ve seminerlerde paylaşılabilir.
- Altı yaş grubuna uygulan proje yaklaşımına dayalı eğitim programı farklı yaştaki ve farklı özellikteki çocuklara da uygulanmalı, eğitim süreci ve sonrası karşılaştırılabilir.
- Uygulanan proje yaklaşımına dayalı eğitim programlarının niteliği konusunda süreç ve sonuç değerlendirmelerine yönelik çalışmalar yapılabilir.
- Belirlenen proje konuları, farklı yaş gruplarına gelişimleri ve ilgileri doğrultusunda planlanarak uygulanmalı ve proje çalışmalarının yaşlara göre farklılıklarını gösteren çalışmalar gerçekleştirilebilir.

KAYNAKLAR

- Abbott, T. 2001. Social and personality development, Ebooks Corporation, Routledge, United States.
- Abramson, S., Robinson, R. and Ankenman, K. 1995. Project work with diverse students: Adapting curriculum based on the Reggio Emilia approach. Childhood Education. Web sitesi: <http://www.questia.com>. Erişim Tarihi: 09.09.2008.
- Anonim. 1993. Okul öncesi eğitimi. Milli Eğitim Bakanlığı Yayınları, Ankara.
- Anonim. 2006. 36-72 aylık çocuklar için okul öncesi eğitim programı. Yapa Yayınları, Ankara.
- Aral, N., Baran, G., Bulut, Ş. ve Çimen, S. 2000. Çocuk gelişimi. Ya-Pa Yayınları İstanbul.
- Aral, N., Baran, G., Gürsoy, F. ve Köksal Akyol A., Bütün Ayhan, A., Erdoğan, S., Yıldız Bıçakçı, M. 2008. Brigrance erken gelişim envanteri II'nin altı yaş türk çocukları için uyarlama çalışması. Çağdaş Eğitim Dergisi, 33(353), 4-12.
- Aral, N., Kandır, A. ve Can-Yaşar, M. 2002. Okul öncesi eğitim ve okul öncesi eğitim programı. Ya-pa Yayınları, İstanbul.
- Arı, M. 2003. Gelişim ve eğitimde yeni yaklaşımlar. Türkiye'de erken çocukluk eğitimi ve kalitenin önemi. M. Sevinç (eds). Morpa Yayınları, s.31-35, İstanbul.
- Asilsoy, Ö. 2007. Biyoloji öğretmenleri için proje tabanlı öğrenme yaklaşımı konulu bir hizmet içi eğitim kurs programı geliştirilmesi ve etkililiğinin araştırılması. Yüksek Lisans Tezi, Karadeniz Teknik Üniversitesi, Rize.
- Aslan, D. 2007. Okul öncesi dönemde fen eğitimi. Proje yöntemi. Y. Aktaş (eds), Kök Yayıncılık, s. 86-95, Ankara.
- Aslan, D. ve Köksal Akyol, A. 2006. Okul öncesi eğitimde proje yaklaşımı. Mesleki Eğitim Dergisi, 8(16), 87-105.
- Avcı, N. 2005. Fen ve doğa eğitiminde proje yaklaşımı. Gelişim ve eğitimde yeni yaklaşımlar M. Sevinç, M (eds.). Morpa Kültür Yayınları. İstanbul.
- Aydın, O. 2003. Erken çocuklukta gelişim ve eğitimde farklı yaklaşımlar. Okul öncesi dönem çocuğunun gelişim özellikleri, M. Sevinç (eds). Morpa Yayınları, s.132-141, İstanbul.
- Aytar Güngör, A. 2007. Eğitim psikolojisi. Toplumsal ve duyuşal gelişim. Anı Yayıncılık, s.139-176, Ankara.
- Bee, H. 1992. The developing child. HarperColins College Publishers, .New York.
- Beaver, M., Brewster, J., Jones, P., Keene, A., Neaum, S. and Tallack, J. 1999. Babies and young children: book 2: Early Years Care and Education. Nelson Thornes, 488 p. United Kingdom.
- Beaver, M., Brewster, J., Tallack, J. and Neaum, S. 2004. Early years care an education Bee, H. 1992. The developing child. HarperColins College Publishers, New York.
- Beneke, S. 2000. Implementing the Project approach in part-time early education programs. Early Childhood Research and Practice, 2(1), Web sitesi: <http://ecrp.uiuc.edu/v2n1/beneke.html>(Erişim Tarihi: 21.08.2008)
- Beneke, S. 2003. Project approach catalog 4: Literacy and Project work by the Project approach study group. Strategies to incorporate literacy in Project work in the pre-kindergarten classroom. J.H. Helm (eds) pp.1-5, Early Childhood and Parenting Collaborative, University of Illinois , Urbana.

- Blumenfeld, P. C., Soloway, E. Marx, R.W., Krajcik, J.S., Guzdial, M. and Palincsar, A.1991. Motivating Project –based learning: sustaining the doing, supporting the learning. *Educational Psychologist*, 26(3-4), 369-298.
- Brigance, A. H. 2004. Brigance Diagnostic Inventory of Early Development-second edition (IED-II), Curriculum Associates, USA.
- Bryant, D.M., Burchinal, M., Lau, L.B., and Sparling, J.J. 1994. Family and classroom correlates of Head Start children's developmental outcomes. *Early Childhood Research Quarterly*, 9, 289-309.
- Bryson, E. 1994. Will a project approach to learning provide children opportunities to do purposeful reading and writing, as well as provide opportunities for authentic learning in other curriculum areas? *Early Childhood Education*. Web sitesi: <http://eric.ed.gov/ERIC>. Erişim Tarihi: 08.08.2008.
- Bullard, J. and Bullock, J.R. 2002. Modeling collaboration, in depth projects, and cognitive discourse: A Reggio Emilia and Project approach course. *Early Childhood Research and Practice*, 4(2), 55-71.
- Bütün Ayhan, A. ve Aral, N. 2005. Anaokuluna Devam Eden Altı Yaş Grubundaki Çocukların Kavram Gelişiminde Bilgisayar Destekli Öğretimin Etkisinin İncelenmesi. Ankara Üniversitesi Ev Ekonomisi Yüksekokulu Yayın No: 10, Bilimsel Araştırma ve İncelemeler 10, Ankara.
- Büyükkaragöz S. 1994. Okul öncesi eğitim programlarında yeni yaklaşım: Proje ve Türkiye'deki uygulamalar. YA-PA Okul Öncesi Eğitimi ve Yaygınlaştırılmış Semineri. YA-PA Yayınları, s. 221-234, İstanbul.
- Büyüköztürk, Ş. 2002. Veri analizi el kitabı. Pegem Yayıncılık, Ankara.
- Büyüköztürk, Ş., Kılıç Çakmak, E., Erkan Akgün, Ö., Karadeniz, Ş. ve Demirel, F. 2008. Bilimsel araştırma yöntemleri. Pegem Akademi Yayıncılık, Ankara.
- Can, G. 2002. Gelişim ve öğrenme psikolojisi. Kişilik gelişimi(Psikososyal ve ahlak gelişimi). B. Yeşilyaprak(eds). Pegem Yayıncılık, s. 111-140, Ankara.
- Catapano, S. 2005. Teacher professional development through children's project work. *Early Childhood Education Journal*, 32(4), 261-267.
- Chard, S. C. 1992. The Project approach: making curriculum come alive. Practical guide book 1. University of Alberta Printing Service, Edmonton, Alberta.
- Chard, S.C. 2000.The challenges and the reward: A study of teachers undertaking their first projects. Web sitesi:<http://ericece.org/pubs/book/katzsym/chard.pdf>. Erişim tarihi:09.09.2008.
- Chard, S.C. 2003. Project approach catalog 4: Literacy and Project work by the Project approach study group. The project approach in action J.H. Helm (eds) pp.2-3, Early Childhood and Parenting Collaborative, University of Illinois , Urbana. children's work. Teachers College Pres, New York.
- Clark, A. M. 2001. The Project approach: Three avenues of engagement. Web sitesi: <http://eric.ed.gov/ERIC>. Erişim Tarihi: 08.08.2008.
- Clark, A. M. 2001. Implementing the project approach: a beginner's perspective. Doctoral Thesis (unpublished). University of Illinois, Urbana-Champaign, USA.
- Coşkun, M. 2004. Coğrafya öğretiminde proje yaklaşımı. Gazi Üniversitesi Kırşehir Eğitim Fakültesi, 5(2), 99-107.
- Currie, L. C. 2001. A Project approach to language learning: Linking literary genres and themes. *Resource Links, Proquest Education Journals* , 6(4), 38.
- Curtis, A. 1998. A curriculum for the pre-school child. Routledge, London.
- Curtis, D. 2002. The power of projects. *Educational Leadership*, 6(1),50-53.

- Çakar, E. ve Üstün, E. 2006. Proje yaklaşımının okul öncesi dönem çocuklarının sosyal gelişimlerine ve öğrenme stillerine etkisinin incelenmesi. I. Uluslar arası Okul Öncesi Eğitim Kongresi Bildiri Kitabı I, 44-51, Ya-Pa Yayınları, İstanbul.
- Çiftçi, S. 2006. Sosyal bilgiler öğretiminde proje tabanlı öğrenmenin öğrencilerin akademik risk alma düzeylerine, problem çözme becerilerine, erişilerine, kalıcılığa ve tutumlarına etkisi. Doktora Tezi, Selçuk Üniversitesi, Konya.
- Çil, A. 2005. Kimya eğitiminde proje tabanlı öğrenmenin incelenmesi ve öneriler. Yüksek Lisans Tezi, Hacettepe Üniversitesi, Ankara.
- Darıca, N. 2003. Etkinlik dünyası. Morpa Yayınları, İstanbul.
- Danyi, D., Sebest, H., Thompson, A. and Young, L. 2002. The apple project. Web sitesi: <http://ecrp.uiuc.edu/v3n2/index.html>. Erişim Tarihi: 08.08.2008.
- Davies, D. 2004. Child developmet: A practioner's guide. Guilford Pres, pp.478, New York.
- Dede, Y. ve Yaman, S. 2003. Fen ve matematik eğitiminde proje çalışmalarının yeri, önemi ve değerlendirilmesi. Gazi Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi, 23(1),117-132.
- Dere ve Avcı. 2002. Okul öncesi eğitim kurumlarında fen ve doğa çalışmaları. V. Ulusal Fen Bilimleri ve Matematik Eğitimi Kongresi. Ankara.
- Dere, H. ve Temel, F. 1999. Okul öncesi eğitimde yaklaşımlar. Gazi Üniversitesi Ananokulu / Anasınıfı Öğretmeni El Kitabı. Ya-Pa Yayınları, s.1-16, İstanbul.
- Di Leo , J. 1996. Child development: analysis and synthesis. Psychology Press, pp.176., USA.
- Diffily, D.1996. The Project approach. Amuseum exhibit created by kindergartners. Web sitesi: <http://eric.ed.gov> .Erişim Tarihi: 10.11.2008.
- Diffily. D. 2002. Project-based learning. Gifted Child Today, 25(3); 40-43.
- Dixon, B. 2001.Purposeful learning: A study of water. Web sitesi: <http://ecrp.uiuc.edu/v3n2/index.html>. Erişim Tarihi: 08.08.2008.
- DuCharme, C. C. 1993. Historical roots of the project approach in the united states: 1850-1930. Web sitesi:<http://eric.ed.gov>. Erişim Tarihi: 13.09.2008.
- Dungi, D., Sebest, H., Thompson, A. and Young, L.2002. The apple project. Early Chilhood Research and Practice, 4(2), 75-93.
- Edwards,C.P. , Gandini, L. ve Formen, G. 1993. The hundred language of children the Regio Emilia Approach to early chilhood education. Ablex, Norward.
- Eldering, L. ve Leseman, P.1999. Effective early education: cross-cultural perspectives. Routledge, p. 345,London.
- Elliot, M. J. 2000.Project approach: celebrating human dimensions of learning. Web sitesi: <http://ecrp.uiuc.edu>.Erişim Tarihi:02.03.2008.
- Erdoğan, G. 2007. Çevre eğitiminde küresel ısınma konusunun öğrenilmesinde proje tabanlı öğrenmenin etkisi. Yüksek Lisans Tezi, Zonguldak Karaelmas Üniversitesi, Zonguldak.
- Eybel, N. 2003. Young investigators: The Project approach in the early years. Chilhood Education, 79 (3), 183.
- Feng, J. 1989. Why the project approach. Web sitesi: <http://eric.ed.gov>. Erişim Tarihi: 14.05.2009.
- Gallahue, D. L. 1982. Understanding motor development in children, John Wiley and Sons, New York.
- Gallahue, D.L.and Ozmun, J.C. 2006. Understanding Motor Development Infants, Children, Adolescents, Adults, McGraw-Hill, New York.

- Gallick, B. 2000. The hairy head project. *Early Childhood Research and Practice*, 2(2), 1-47. <http://ecrp.uiuc.edu/v2n1/gallick.html>. Erişim Tarihi:02.03.2008.
- Gander, M.J. ve Gardiner, H.W. 2004. Çocuk ve ergen gelişimi(yayıma hazırlayan: B.Onur).İmge Dağıtım, Ankara.
- Gazeloğlu, Ö. 2007. Okul öncesi eğitim kurumlarına devam eden 6 yaş çocuklarına öz bakım becerilerinin kazandırılmasında oyun yoluyla öğretimin etkisi. Yüksek Lisans Tezi, Dokuz Eylül Üniversitesi İzmir.
- Glassman, M. and Whaley, K. 2000. Dynamic aims: The use of long-term projects in early childhood classrooms in light of Dewey's educational philosophy. *Early Childhood Research and Practice*, 2(1). Web sitesi: <http://ecrp.uiuc.edu/v2n1/glassman.html>. Erişim Tarihi:02.03.2008.
- Gottlieb, M. A.2003. Project approach catalog 4: Literacy and Project work by the Project approach study group. Strategies to incorporate literacy into kindergarten project work. J.H. Helm (eds) pp.1-11, *Early Childhood and Parenting Collaborative*, University of Illinois , Urbana.
- Gutwirth, V. 1997. A multicultural family project for primary. *Young Children*, 52(2), 72-78.
- Güngör, A. 2003. Eğitim psikolojisi. Toplumsal ve duygusal gelişim. Anı Yayıncılık, s.93-124, Ankara.
- Gürkan, T., Oktay, A., Ömeroğlu, E. Sözer, E., Temel, F., Yaşar, Ş., Aytar Güngör, A. ve Gültekin, M. 2008. Okulöncesi eğitime giriş. Erken çocukluk dönemi ve okulöncesi eğitim. Ş. Yaşar. (eds), *Anadolu Üniversitesi Yayını No: 1841, Açıköğretim fakültesi Yayını No: 957*, s. 1-19, Eskişehir.
- Gürocak, S.2007. Anasınıfına devam eden 60-72 ay çocukların dil gelişimi ve ince motor gelişimi açısından değerlendirilmesi. Yüksek Lisans Tezi, 133s., Abant İzzet Baysal Üniversitesi, Bolu.
- Güven, E. D. 2005. Eğitim üzerine yinelenen eleştiriler, alternatif öneriler. *Pivolka*, 4(17), 6-8.
- Güven, Y., Zembat, R. ve Şahin, F. 2004. Proje Temelli Eğitimle Kavram Kazanımı. Omep Dünya Konsey Toplantısı ve Konferansı. Bildiri Kitabı 2, 483-493, Kuşadası.
- Haris, L. A. 2000. Patterns of promise. Web sitesi: <http://ael.org>.Erişim tarihi: 08.08.2008.
- Harriman, S.2004. Learning in 3D: Student's experiences of online projects in NSW schools. Web sitesi: <http://eric.ed.gov>. Erişim Tarihi: 14.05.2009.
- Hedges, H. 2004. A whale of an interest in sea creatures: the learning potential of excursions. *Early Childhood Research and Practice*, 6. Web adresi: <http://www.questia.com/googleScholar>. Erişim Tarihi: 02.06.2008.
- Helm, J. H. ve Katz, G. L. 2001. *Young Investigator: The Project approach in the early years*. Teacher Collage Press, Newyork and London.
- Helm, J. H., Beneke, S. and Steinheimer, K. 1998. *Windows on learning: Documenting young children's work*. Teachers College Pres, New York.
- Helm, J.H. 2003. Project approach catalog 4: Literacy and Project work by the Project approach study group.Look! see how they are learning (eds) pp. 1-31, *Early Childhood and Parenting Collaborative*, University of Illinois , Urbana.
- Helm, J.H.2004. Projects that power young minds. *Educational Leadership*, 62 (1), 58-62.

- Hertzog, N. B. and Klein, M. M. 2003. Project approach catalog 4: Literacy and Project work by the Project approach study group. Depending pProject investigations. J.H. Helm (eds) pp.2-11, Early Childhood and Parenting Collaborative, University of Illinois , Urbana.
- Hertzog, N.B. 2001. Reflections and impressions from Reggio Emilia:"It's not about art!"3(1). Web sitesi: <http://ecrp.uiuc.edu/v3n1/hertzog.html>. Erişim tarihi: 08.08.2008.
- Hertzog, N.B. 2007. Transporting pedagogy: Implementing the Project approach in two first-grade classrooms. *Journal of advanced Academics*, 18 (4), 530-564.
- Ho, R.2001.Implementing project approach in Hong Kong preschool. Web sitesi: <http://eric.ed.gov>. Erişim Tarihi: 14.05.2009.
- Hohmann, M. and Weikart, D.P. 2002. Educating young children: Active learning practices for preschool and child care programs. High/Scope Press, Ypsilanti, MI.
- Howell, R. and Mordini, R. 2003. The Project method increases student learning and interest. *Tech Directions*, 62 (8), 31-35.
<http://www.projectapproach.org>. Erişim Tarihi: 06.03.2008.
- Hunt, A., Nason, P.N. and Whitty, P. 2000. Documentation as a forum and showcase in an education faculty. Web sitesi:<http://ericee.org/pubs/book/katzsym/hunt.pdf>. Erişim Tarihi:09.09.2008.
- Kalinowski, M. , Block, M. and Eun Kim, K. 2007. Early childhood education: an international encyclopedia. Head start. Greenwood Publishing Group, p.411-414, UK.
- Kandır, A. ve Erdemir, N. 2002. Okul öncesi eğitim kurumlarında Proje yaklaşımli uygulamalar. *Gazi Üniversitesi Mesleki Eğitim Dergisi*, 4(7),25-32.
- Karakuş, M. 2004. İlköğretim dördüncü sınıf sosyal bilgiler dersinde proje yaklaşımli öğretimin öğrencilerin sorun çözme becerilerine, tutumlarına, akademik başarılarına ve kalıcılığa etkisi. Doktora Tezi (Basılmamış). Çukurova Üniversitesi, 214 s., Adana.
- Katz G. L. and Chard, S. 2000. Engaging children's minds: the project approach connecticut. Ablex Publishing Corporation, Stamford.
- Katz, G. L. 1994. The project approach. Web sitesi: <http://eric.ed.gov>. Erişim Tarihi: 08.08.2008.
- Katz, L.G. 1998. The project approach. *Scholastic Early Childhood Today*, 12 (6), 43.
- Katz, L.G. 1999.Distinctions between academic and intelletual goals in early childhood education. Web sitesi: <http://eric.ed.gov>. Erişim Tarihi: 08.08.2008.
- Katz, L.G. 2000. The Project Approach: An Overview. *Approaches to Early Childhood Education*. J.L. Roopnarise and J.E. Johnson, (eds.), Merrill Publication, Ohio.
- Keenan,T. 2002. An introduction to child development. SAGE Publication, USA.
- Kerkez, F.İ. 2006. Oyun ve egzersizin yuva ve anaokuluna giden 5-6 yaş grubu çocuklarda fiziksel ve motor gelişime etkisinin incelenmesi. Doktora Tezi, Karadeniz Teknik Üniversitesi , Rize.
- Kim, H., Park, E. and Lee, J. 2001. "All done!Take it home."Then into a Trashcan?: Displaying and using children's art projects. *Early Childhood Education* 29 (1), 41-50.
- Knoll, M. 1997. The Project method:Its vocational education origin and international development. *Journal of Industrial Teacher Education*, 34(2). <http://scholarlibb.vt.edu/ejournals>. Erişim Tarihi:02.03.2008.

- Kogan, Y. 2003. A study of bones. *Early Childhood Research and Practice*, 5(1), 1-36. <http://ecrp.uiuc.edu/v2n1/kogan.html>. Erişim Tarihi:02.03.2008.
- Köksal Akyol, A. 2007. Eğitim psikolojisi. Bilişsel gelişim. Anı Yayıncılık, s.76-106, Ankara.
- Kucharski,G.A., Rust, J.O. and Ring, T.R. 2005. Evaluating of the ecological, futures, and global (EFG) curriculum: A project based approach. *Education*, 125 (4), 652-668.
- Kuday, F. S. 2007. Aile destekli kurum merkezli eğitim alan ve hiç okul öncesi eğitim almayan 3-6 yaş çocukların bilişsel gelişimlerinin karşılaştırılması. Yüksek Lisans Tezi, 189s., Marmara Üniversitesi, İstanbul.
- Kurt, F. 2007. Okul öncesi eğitim kurumlarına devam eden beş-altı yaş çocuklarının sosyal uyum ve becerilerine proje yaklaşımli eğitim programlarının etkisini incelenmesi. Yüksek Lisans Tezi, Gazi Üniversitesi, Ankara.
- Küçükkaragöz, H. 2002. Gelişim ve öğrenme psikolojisi. Bilişsel gelişim ve dil gelişimi. B. Yeşilyaprak(eds). Pegem Yayıncılık, s.76-107, Ankara.
- Laminack, L. L. and Lawing, S. 1994. Building curriculum. *Primary Voices*, 6; <http://www.eric.gov>. Erişim tarihi: 08.08.2008.
- LeeKeenan, D. and Edwards, C.P. 1992. Using the Project approach with toddlers. *Young Children*, 47(4),31-35.
- Leskiw, L.1998. *A study of the engagement of children's minds*. Unpublished master's thesis, University of Alberta.
- Liebovich, B. J. 2000. Children's self assesment. Web sitesi: <http://ericecece.org/pubs/books/katzsym/liebovich.pdf>. Erişim Tarihi: 02.03.2008.
- Lightfoot, D. 1999. *The development of language*, Wiley –Blacckwell, pp. 382, United States.
- Liu, C. Y. ve Chu-Ying, C. 1998. Project Approach and parent involment in Taiwan. *Childhood Education*, 74 (4), 213-200 .
- Lubienski Wentworth, R. A.1999. *Montessori for the new millennium: practical guidance on the teaching and education of children of all ages, based on a rediscovery of the true principles and vision of Maria Montessori*. Lawrence Erlbaum Associates, p.136, Philadelphia.
- MacDonell, C. 2007. Signs all around us: Aproject unit for kindergarten. *Library Media Connection*, 32-34.
- Maple, T.L. 2005. The Project approach in the early childhood social studies curriculum. *Childhood Education*, 81 (3), 133.
- Marcon, R.A. 1999. Differential impact of preschool models on development and early learning of iner-city children: A three –cohort study. *Developmental Psychology*, 35(2), 358-375.
- McCollum, J. A. 1999. Parent education: What we mean and what that means. *Topics in Early Childhood Special Education*. 19(3), 147-149.
- McDermott, R. (1992). *Waldorf education in America: A promise and its problems*. *Questia Journal*, 15 (2), 82
- Meggitt, C. 2006. *Child development: An illustrated guide*. Heinemann, Oxford.
- Memişoğlu, H. 2008. Sosyal bilgiler dersi öğretiminde proje tabanlı öğrenme yaklaşımı. Doktora Tezi, Gazi Üniversitesi, Ankara.
- Morris, M. 2004. Interacting in Science in early childhood-a Project approach. *Teaching Science*, 50(3), 11-14.

- Mülazımoğlu, Ö. 2006. Bruininks-Oseretsky motor yeterlik testinin geçerlik, güvenilirlik çalışması ve beş-altı yaş grubu çocuklara uygulanan cimnastik eğitim programının motor gelişime etkisinin incelenmesi. Doktora Tezi, 204 s., Ankara Üniversitesi, Ankara.
- Myler, T. 2003. Project approach catalog 4: Literacy and Project work by the Project approach study group. Why does snow get dirty? My first experiences with the project approach. J.H. Helm (eds) pp.2-5, Early Childhood and Parenting Collaborative, University of Illinois , Urbana.
- Oakley , L. 2004. Cognitive development. Routledge, Canada.
- Oğuzkan, A.F. 1983. Çocuklarda problem çözme yeteneklerinin geliştirilmesi. Milli Eğitim Basımevi, İstanbul.
- O'Hagan, M. and Smith, M. 1999. Early years: child care and education. Elsevier Health Sciences, 352 p., United States.
- Oktay, A. 1999. Okul öncesi eğitim ve temel ilkeleri, Marmara üniversitesi anaokulu/anasınıfı öğretmenleri el kitabı. Ya-Pa Yayınları, İstanbul.
- Özcan, R. 2007. Algı biyoteknolojisinde proje tabanlı öğrenme yaklaşımının öğrencilerin akademik başarı, tutum ve görüşlerine etkisi. Yüksek Lisans Tezi, Gazi Üniversitesi, Ankara.
- Özer, D. ve Özer, K. 2002. Çocuklarda motor gelişim. Nobel Yayın Evi, 292 s., Ankara.
- Özgülek, G. 2006. Okul öncesi eğitim kurumlarında tam ve yarım günlük eğitim programlarına göre 5-6 yaş grubu çocuklarının sosyal ve duygusal gelişimlerinin incelenmesi. Yüksek Lisans Tezi, Marmara Üniversitesi , İstanbul.
- Plaisted, L. L. 2008. Early education of children. BiblioBazaar, pp. 444, Los Angeles.
- Raghavan, K., Coken-Regev, S., Strobel, S. A. 2001. Student outcomes in a local systemic change Project. School Science and Mathematics, 101(8), 417.
- Rinaldi, C. 1994. The emergent curriculum and social constructivism. Curriculum development in Reggio Emilia: The hundred languages of children. C. Edwards, L. Gandini and G. Forman (eds). Ablex Publishing Corporation, New Jersey.
- Ryser, G., Beeler, J. and McKenzie, C., 1995. Effects of a computer-supported intentional learning environment (CSILE) on students' self- concept, self-regulatory behavior, and critical thinking ability. Journal of Educational Computing Research, 13, 375 – 385.
- San Bayhan, P. ve Artan, İ. 2004. Çocuk gelişimi ve eğitimi. Morpa Yayınları, İstanbul.
- Schuler, D. 2000. Project approach: Meeting the state standards. Educational Resources Information 2(1). Web sitesi: <http://www.cdrcp.com/pdf/>. Erişim Tarihi:07.08.2008.
- Schuler, D. 2003. Project approach catalog 4: Literacy and Project work by the Project approach study group. Strategies to incorporate literacy in Project work in primary grades(eds) pp.1-19, Early Childhood and Parenting Collaborative, University of Illinois , Urbana.
- Seloni, Ş.R. 2005. Fen bilgisi öğretiminde oluşan kavram yanlışlarının proje tabanlı öğrenme ile giderilmesi. Yüksek Lisans Tezi, Marmara Üniversitesi, İstanbul.
- Senemoğlu, N. 2007. Gelişim, öğrenme ve öğretim. Kuramdan uygulamaya. Gönül Yayıncılık, Ankara.
- Sert Çıbık, A. 2006. Proje tabanlı öğrenme yaklaşımının fen bilgisi dersinde öğrencilerin mantıksal düşünme becerilerine ve tutumlarına etkisi. Yüksek Lisans Tezi, Çukurova Üniversitesi, Adana.

- Slee, P. T. 2002. Child, adolescent and family development. Cambridge University Press, pp. 520, England.
- Sloane, M. W. 2004. Tailoring your teaching with the project approach. Kapa Delta Pi Record, Proquest Education Journals, 40 (4), 175.
- Smith, A. 1998. Essentials of Waldorf education study. Web sitesi: http://www.waldorflibrary.org/Journal_Articles/RB3105.pdf. Erişim Tarihi: 04.07.2007.
- Souto-Manning, M. And Lee, K. 2005. In the beginning I thought it was all play: parents' perceptions of the Project in a second grade classroom. The School Community Journal, 7-20. Web sitesi: www.adi.org/journal/fw05/souto-manningLeeFall2005.pdf. (Erişim tarihi: 20.04.2008)
- Stoll Lillard, A. and Vu, a. 2008. Montessorri: The science behind the genius. Oxford University Pres, p.440, US.
- Talay-Ongan, A. and Ap, E. 2005. Child development and teaching young children. Cognitive development, pp. 57-78, Thomson Learning Nelson, Canada.
- Temel, F., Kandır, A., Erdemir, N. ve Koçer Çiftçiabaşı, H. 2004. Okul öncesi eğitimde proje yaklaşımı ve eğitim program örnekleri. Morpa Kültür Yayınları, İstanbul.
- Temel, F., Koçer Çiftçiabaşı, H. ve Ünal, F. 2004b. Anaokuluna giden altı yaş çocuklarının görsel algıları üzerinde proje yaklaşımının etkisinin incelenmesi. Omep Dünya Konsey Toplantısı ve Konferansı. Bildiri Kitabı 1, 452-467, Kuşadası.
- Torr, J. 2005. Child development and teaching young children. language development in early childhood. A. Talay-Ongan and E. Ap (eds). Thomson Learning Nelson, Canada.
- Trepanier-Street, M. 1993. What's So New about the project approach? Childhood Education, web sitesi: www.questia.com. Erişim Tarihi: 08.08.2008.
- Tuğrul, B. 2002. Proje yaklaşımının temel özellikleri. Çocuk Gelişimi ve Eğitimi Dergisi, 1 (6-7); 71-79.
- Uhrmacher, P. B. 1995. Uncommon schooling: a historical look at Rudolph Steiner, anthroposophy, and Waldorf education. Curriculum Inquiry, 25(4), 381- 406.
- Ural, M. 1986. Ülkemizde okul öncesi eğitimin yeri ve önemi. Ya-Pa 4. Okul Öncesi Eğitimi ve Yaygınlaştırılması Semineri. Ya-pa Yayınları. İstanbul.
- Vawter, J. 1998. Expanding learning through projects. Scholastic Early Childhood Today, 12(6),41.
- Vialle, W. Verenikina, I. and Lysaght, L. 2000. Handbook on child development. Thomson Learning Nelson, pp.196, Canada.
- Williams, D.A. 1998. Documenting the Children Learning: Assessment and Evaluation in the Project Approach. Unpublished thesis. University of Alberta. P.49 USA
- Wilson, R. A. 2001. The Combine project: an experience in a dual-language classroom.
- Wilson, R.A. 2003. Project approach catalog 4: Literacy and Project work by the Project approach study group. Strategies to support literacy development in second-language learners. J.H. Helm (eds) pp.2-5, Early Childhood and Parenting Collaborative, University of Illinois, Urbana.
- Wood, D.R. and Lieberman, A. 2000. Teachers as authors: The national writing project's approach to Professional development. International Journal of Leadership in Education, 3(3), 255-273.

- Yapıcı, Ş. 2004. Çocukta dil gelişimi. Uluslararası İnsan Bilimleri Dergisi, 1(1),1-17.
Web sitesi: universite-toplum.org. Erişim Tarihi: 10.04.2009
- Yapıcı, Ş. ve Yapıcı, M. 2005. Çocukta sosyal gelişim. Bilim, Eğitim ve Düşünce Dergisi, 5(2), Web sitesi: <http://www.universite-toplum.org>. Erişim Tarihi: 10.04.2009.
- Yapıcı, Ş. ve Yapıcı, M. 2006. Çocukta bilişsel gelişim. Bilim, Eğitim ve Düşünce Dergisi, 6(1), Web sitesi: <http://www.universite-toplum.org>. Erişim Tarihi: 10.04.2009
- Yavuzer H. 2006. Çocuk eğitimi el kitabı. Remzi Kitabevi, İstanbul.
- Yılmaz, N.2003. Gelişim ve eğitimde yeni yaklaşımlar. Türkiye’de okul öncesi eğitimi M. Sevinç (eds). Morpa Yayınları, s.12-17, İstanbul.
- Youndquist,J. Edwards, C.P. and Heaton, R. 2005. Collaboration as a foundation for the Project approach in family child care. Young Children, 60 (3), 93.
- Yun, E. 2000. The Project approach as a way of making life meaningful in the classroom. <http://ceep.crc.uiuc.edu/pubs/katzsym/yun.pdf> .Erişim Tarihi: 13.04.2009.

ÖZGEÇMİŞ

Adı Soyadı: Müdriye YILDIZ BIÇAKÇI

Doğum Yeri: Gönen

Doğum Tarihi: 23.04.1976

Medeni Hali: Evli

Yabancı Dili: İngilizce

Eğitim Durumu (Kurum ve Yıl)

Lise : Cebeci Atatürk Sağlık Meslek Lisesi, 1994

Lisans : Ankara Üniversitesi, 2001

Yüksek Lisans : Ankara Üniversitesi, 2004

Çalıştığı Kurum/Kurumlar ve Yıl

1994-2002 T.C. Sağlık Bakanlığı (Süpervayzır/Hemşire)

2002-2002 T.C. Sağlık Bakanlığı Gündüz Bakımevi ve Kreşi (Müdür yardımcısı)

2002- Ankara Üniversitesi

Yayımları (SCI ve diğer):

1.a. SCI, SCI-Expanded SSCI ve AHCI kapsamında yer alan dergilerdeki tam metinli makaleler

1. Gürsoy, F. and Yıldız Bıçakçı, M. 2007. A Comparison of Parantel Attitude Perceptions in Children of Working and Non-Working Mothers. Social Behavior and Personality: An International Journal, 35(5); 693-706.
2. Ceylan, R., Yıldız Bıçakçı, M., Gürsoy, F. ve Aral, N., 2009. An Examination of The Relationship between Teachers' Professional Self Esteem Levels and Emphatic Skills. Social Behavior and Personality: An International Journal, Basılma aşamasında

1.c. Uluslararası yayınevlerince yabancı dilde yayınlanmış kitap bölümleri

1. Gürsoy, F. and Yıldız-Bıçakçı, M. 2005. Analysis of Personality Design Levels of Smoking and Non-Smoking Teenagers. Health Economics, Management & Policy Dr. J.N. Yfantopoulos and G.T. Papanikos(eds) p; 387-400, Hardback, Athens, Greece.

2. Aral, N., Baran, G., Gürsoy, F., Köksal-Akyol, A., Erdoğan, S., Bütün-Ayhan, A., Aydoğan, Y. and Yıldız-Bıçakçı, M. 2006. Analysis of Abuse of Children Aged Between 9-11 and Their Self- Concepts. International Perspectives on Education and Training. J. Kelyven Richards(eds) p; 87-96, Hardback, Athens, Greece.
3. Gürsoy, F. and Yıldız Bıçakçı, M. 2006. A Study on The Effects of Socio-Economic Level on The Perception of Family Environment in Adolescents. Research on Education M.S.Giannakaki, G. T. Papanikos, Y. Pozios and J. K. Richards(eds) p.137-147, Hardback, ATINER, Athens, Greece.
4. Gürsoy, F. and Yıldız Bıçakçı, M. 2006. Analysis of Anxiety Levels of Using Alcohol and Non-Using Alcohol Adolescents . Research on Education M.S.Giannakaki, G. T. Papanikos, Y. Pozios and J. K. Richards (eds) p.165-174, Hardback, ATINER, Athens, Greece.
5. Aral, N., Gürsoy, F., Yıldız Bıçakçı, M and Körükçü, Ö. 2006. An Investigation of The Social Behaviors of Children Who Attend Pre-School Institutions. Research on Education. M.S.Giannakaki, G. T. Papanikos, Y. Pozios and J. K. Richards (eds) p.15-23, Hardback, ATINER, Athens, Greece.
6. Gürsoy, F. and Yıldız Bıçakçı, M.2007. Study on Attitudes of Teachers of Preschool Education towards Game Activities. The Teacher and the Teaching Profession: Current Research and International Issues. M.-S. Giannakaki (eds) ISBN: 978-960-6672-25-5, p. 259-268, Hardback, ATINER.
7. Köksal Akyol, A. Oğuz, V. and Yıldız Bıçakçı, M. 2007. A Research on the Empathic Skills and the Attitudes towards their Profession of Preservice Teachers of Early Childhood Education. The Teacher and the Teaching Profession: Current Research and International Issues. M.-S. Giannakaki (eds) ISBN: 978-960-6672-25-5, p. 365-375, Hardback, ATINER.
8. Gürsoy, F. and Yıldız Bıçakçı, M.2008. Study on the Level of Locus of Control Children of Lower Socio-Economic Level, Attending Second Phase of Elementary Education. Change and Challenge in Education L. S. Woodcock(eds) ISBN: 978-960-6672-35-4, p. 323-328, Hardback, ATINER.

3.a. SCI, SCI-Expanded, SSCI ve AHCI dışındaki uluslararası indekslerde yer alan dergilerdeki makaleler (ek Liste A)

1. Gürsoy, F. and Yıldız Bıçakçı, M. 2007. Investigation into the Locus of Control and Self-Concept of Children from the Low Socioeconomic Level. Pakistan Journal of Social Sciences, 4(2); 282-286.
2. Yıldız Bıçakçı, M. and Gürsoy, F. 2007. Adolescents' Evaluation of their Own Peer Relations. Pakistan Journal of Social Sciences, 4(3);392-395.
3. Gürsoy, F. and Yıldız Bıçakçı, M. 2007. An Investigation of Self-Image and Aggressiveness in Children. The Social Sciences, 2(4), 419-424.

4.a. Uluslararası indekslerde taranmayan yurt dışı dergilerdeki makaleler (Ek Liste B)

1. Gürsoy, F. and Yıldız Bıçakçı, M. 2006. A Study on Loneliness Level of Adolescents. Journal of Qafqaz, 18; 140-146.

2. Aral, N., Gürsoy, F. and Yıldız Bıçakçı, M. 2006. An Investigation of Alcohol Use Among Turkish High School Adolescents. Journal of Educational Reform, 16(1); 107-114.
3. Yıldız Bıçakçı, M. and Gürsoy, F. 2007. A Study On Aggressiveness Level of Children Who Domestic Have Animal. Journal of Qafqaz.20;118-125.

5. Yurt içinde yayımlanan dergilerdeki araştırmaya dayalı metinli makaleler (EkListe C)

5.b. Uluslararası indekslere giren yurtiçi dergilerde Türkçe yayınlanan makaleler

1. Gürsoy, F., Aral, N. ve Yıldız Bıçakçı, M. 2005. Yetiştirme Yurdunda Kalan ve Kalmayan Ergenlerin Benlik Tasarım Düzeylerinin İncelenmesi. Eğitim Araştırmaları Dergisi, 21; 24-34.
2. Aral, N., Gürsoy, F. ve Yıldız Bıçakçı, M. 2006. Yetiştirme Yurdunda Kalan ve Kalmayan Kız Ergenlerin Yalnızlık Düzeylerinin İncelenmesi. Elektronik Sosyal Bilimler Dergisi (www.e-sosder.com) ; 5 (16); 10-19.

5.d. Uluslararası indekslere girmeyen yurtiçi dergilerde Türkçe yayınlanan makaleler

1. Gürsoy, F. ve Yıldız-Bıçakçı, M. 2003. Sigara Kullanan ve Kullanmayan Gençlerin Yalnızlık Düzeylerinin İncelenmesi. Toplum ve Sosyal Hizmet Dergisi, 14(2); 71-81.
2. Gürsoy, F. ve Yıldız-Bıçakçı, M. ve Gültekin, G. 2005. Sigara Kullanan ve Kullanmayan Gençlerin Kaygı Düzeylerinin İncelenmesi. Adli Psikiyatri Dergisi, 2(3); 23-31.
3. Gürsoy, F. ve Yıldız-Bıçakçı, M. 2005. Yetiştirme Yurdunda Kalan ve Kalmayan Ergenlerin Kaygı Düzeylerinin İncelenmesi. Çağdaş Eğitim Dergisi, 323; 19-24.
4. Aral, N., Baran,G.,Gürsoy, F. ve Köksal Akyol A.,Bütün Ayhan,A,Erdoğan,S.,Yıldız Bıçakçı,M.,2008.Brigançe Erken Gelişim Envanteri 2'nin Altı Yaş Türk Çocukları İçin Uyarılama Çalışması.Çağdaş Eğitim Dergisi ,33(353);4-12.

6. Yurtiçi dergilerdeki araştırmaya dayanmayan derleme makaleler

1. Gürsoy, F. ve Bıçakçı, M. 2003. Annenin Çalışmasının Çocuk Üzerine Etkileri. Standart Dergisi, 501; 76-81.

7. Kendi bilim alanında yazılan kitaplar ve kitap bölümleri

7.b.Türkçe kitaplar

1. Yıldız- Bıçakçı, M. ve Gürsoy, F. 2004. Annesi Çalışan ve Çalışmayan Çocukların Anne-Baba Tutumlarını Algılamalarının ve Benlik İmajlarının İncelenmesi. Ankara Üniversitesi Ev Ekonomisi Yüksek Okulu Yayını:8, Bilimsel Araştırma ve İncelemeler:8, Ankara.

9. Uluslararası ve ulusal kongre/sempozyum bildirileri

9.a.Uluslararası kongrede sunulan tam metni yayınlanan bildiriler

1. Gürsoy, F., Yıldız Bıçakçı, M. ve Aral N. 2006. Ergenlerin Sigara Kullanma Durumunun Kaygı Düzeylerine Etkisinin İncelenmesi. **I. Uluslararası Ev Ekonomisi Kongresi.** Sürdürülebilir Gelişme ve Yaşam Kalitesi.22-24 Mart. s, 336-343, Oluşum Yayıncılık, Ankara.
2. Aral, N., Baran, G., Gürsoy, F., Köksal-Akyol, A., Erdoğan, S., Bütün-Ayhan, A., Aydoğan, Y. ve Yıldız-Bıçakçı, M. 2006. Alt ve Üst Sosyo-Ekonomik

- Düzeydeki Çocukların İstismar Edilme Durumları İle Benlik Kavramlarının İncelenmesi. **I. Uluslararası Ev Ekonomisi Kongresi. Sürdürülebilir Gelişme ve Yaşam Kalitesi.** 22-24 Mart. s, 315-325, Oluşum Yayıncılık, Ankara.
3. Gürsoy, F. ve Yıldız Bıçakçı, M. 2007. Çocuğu Okul Öncesi Eğitim Kurumuna Devam Eden Anne Babaların Eğitim Gereksinimlerinin Belirlenmesi. **Avrupa Birliği Sürecinde Okul Öncesi Eğitimin Geleceği Sempozyumu.** Bildiri Kitabı Cilt I, 296-310.
 4. Aral, N., Gürsoy, F. and Yıldız Bıçakçı, M. 2007. A Study on Preschool Teachers' Opinions on Children's Books. **22- 24 June Fourth Balkan Congress.** Volume I; 367-373. Education, The Balkans, Europe.
 5. Aral, N., Gürsoy, F. ve Yıldız Bıçakçı, M. 2007. Okul Öncesi Kurumlarında Çalışan Öğretmenlerin Mesleki Benlik Saygılarının İncelenmesi. **Uluslararası Öğretmen Yetiştirme Politikaları ve Sorunları Sempozyumu,** 12-14 Mayıs, http://www.egitim.hacettepe.edu.tr/sempozyum_bildiri.pdf, 96-100, Bakü, Azerbeycan.
 6. Aral, N., Gürsoy, F. Ceylan, R.. ve Yıldız Bıçakçı, M., 2008. Okul Öncesi Eğitim Kurumlarında Çalışan Öğretmenlerin Çocuk Kitaplarını Kullanma Durumlarına İlişkin Görüşlerinin İncelenmesi. Uluslar arası Çocuk Edebiyatı Kongresi (13-15 Kasım) Kitabı I, 548-553, Kafkas Üniversitesi, Bakü.
 7. Aral, N., Gürsoy, F., Ceylan, R. and Yıldız Bıçakçı, M. 2008. An Examination of Professional Self-Esteem Candidate Teachers Studying at Faculty of Education. Paris International Conference on Education, Economy & Society, 17-19 July, Actes Proceeding, Volume I, 367-374, Paris, France.
 8. Gürsoy, F., Yıldız Bıçakçı, M. and Can Yaşar, M. 2008. Study of Attitudes of Mothers of Children Attending Preschool Institutions towards Toys. Paris International Conference on Education, Economy & Society, 17-19 July, , Actes Proceeding, Volume I, 336-343, Paris, France.
 9. Gürsoy, F. ve Yıldız Bıçakçı, M 2009. An Investigation of Self-Image and Anxiety Levels in Children Of Lower Socio-Economic. Rural Environment. Education. Personality Proceedings of 4th International Scientific Conference, No: 4, 217-224.

9.b.Uluslararası kongrede sunulan özeti yayımlanan bildiriler

1. Gürsoy, F. ve Yıldız Bıçakçı, M. 2006. A Study on The Perception Level of Family Environment of Adolescents. 2-6 Mayıs 2006 10. EARA Conference, Antalya.
2. Aral, N., Baran, G., Gürsoy, F., Akyol-Köksal, A.,Yıldız-Bıçakçı, M., Bütün-Ayhan, A. ve Erdoğan, S. 2006. Okul Öncesi Dönemde Çocuğu Olan Anne Babaların Aile Eğitimine Yönelik Görüşlerinin İncelenmesi. 3. Uluslararası Çocuk ve İletişim Kongresi & 3. Uluslararası Çocuk Filmleri Festivali ve Kongresi, 6-8 Kasım, İstanbul.

9.c. Uluslararası kongrede sunulan bildiriler

1. Gürsoy, F. and Yıldız Bıçakçı, M. 2006. Ergenlik Döneminde Çocuğu Olan Ebeveynlerin Aile Ortamlarını Algılamalarının İncelenmesi. 9-12 Nisan. Uluslararası Sosyal Hizmetler Sempozyumu. Belek, Antalya.

9.d.Ulusal kongrede sunulan tam metni yayınlanan bildiriler

1. Aydoğan, Y. ve M. Yıldız Bıçakçı, 2004. İlköğretim Beşinci Sınıf Öğrencilerinin Toplumsal Olaylara Olan Sosyal İlgilerinin İncelenmesi. 4. Ulusal Çocuk Kültürü Kongresi, Disiplinler arası Bakışla Türkiye’de Çocuk, 213–222, Ankara.
2. Gürsoy, F. ve Yıldız Bıçakçı, M. 2005. Hayvan Besleyen ve Beslemeyen Çocukların Benlik İmajlarının İncelenmesi. XIV. Ulusal Eğitim Bilimleri Kongresi 28-30 Eylül Pamukkale Üniversitesi Bildiri Kitabı (I); 627-631, Denizli.
3. Gürsoy, F., Yıldız Bıçakçı, M. ve Aral, N. 2007. Ergenlerin Suça Yönelik Davranışlarının Akran Değerlendirmeleri ile Belirlenmesi. 6. Anadolu Adli Bilimler Kongresi, 6-7 Eylül- Manisa, Sözel ve Poster Bildiriler Kitabı (Ed. M. Aşirdizer ve M. S. Yavuz), s. 7-12, Celal Bayar Üniversitesi Matbaası, Manisa.
- 4.Ceylan, R., Yıldız Bıçakçı, M., Gürsoy, F. ve Aral, N., 2008. Öğretmen Adaylarının Problem Çözme Becerilerinin İncelenmesi. Çanakkale Onsekiz Mart Üniversitesi VII. Ulusal Sınıf Öğretmenliği Eğitimi Sempozyumu, 2-3-4- Mayıs 2008, s. 536- 539, Çanakkale.

EK

GENEL BİLGİ FORMU

Çocuğun Adı-Soyadı:

Yaşı:.....yıl.....ay.....gün

1. Çocuğun Yaşı (ay olarak yazınız).....

2. Çocuğun cinsiyeti 1. Kız 2. Erkek

3.4. Anne yaşı	Anne	Baba
1. 29 yaş ve altı.....	()	()
2. 30-39 yaş.....	()	()
3.40-49 yaş.....	()	()
4.50 yaş ve üzeri	()	()

5.6. Anne-babanın öğrenim düzeyi	Anne	Baba
1. Okur-yazar ve ilkokul mezunu	()	()
2. Ortaokul mezunu	()	()
3. Lise mezunu	()	()
4. Üniversite mezunu	()	()

7. Anne çalışma durumu	Anne
1. Çalışıyor	()
2.Çalışmıyor	()

8. Çocuk ne kadar süredir bir okul öncesi eğitim kurumuna devam ediyor?

1. 0-6 ay 2. 7-12 ay 3. 13-18 ay 4. 19-24 ay 5. 2 yıldan fazla