

**TC  
GİRESUN ÜNİVERSİTESİ  
SOSYAL BİLİMLER ENSTİTÜSÜ  
SINIF ÖĞRETMENLİĞİ ANABİLİMDALI  
TEZLİ YÜKSEK LİSANS PROGRAMI**

**PROJE TABANLI ÖĞRENMENİN BİRLEŞTİRİLMİŞ SINIFLARDA  
UYGULANABİLİRLİĞİNE İLİŞKİN ÖĞRETMEN GÖRÜŞLERİ**

**TEACHERS' VIEWS ON APPLICABILITY OF PROJECT-BASED  
LEARNING TO MULTIGRADED CLASSROOMS**

**YÜKSEK LİSANS TEZİ**

**Araştırmacı:**

**Tekin GÜLER**

**Danışman:**

**Yrd. Doç. Dr. Müge AYGÜN**

**GİRESUN, 2016**

## JÜRİ ÜYELERİ ONAY SAYFASI

Giresun Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü'nün .../.../..... tarihli toplantısında oluşturulan jüri, Sosyal Bilimler Enstitüsü Sınıf Öğretmenliği Anabilim Dalı Yüksek Lisans öğrencisi Tekin GÜLER'in Proje Tabanlı Öğrenmenin Birleştirilmiş Sınıflarda Uygulanabilirliğine İlişkin Öğretmen Görüşleri başlıklı tezini incelemiş olup aday 01.08.2016 tarihinde, saat 13:00' da jüri önünde tez savunmasına alınmıştır.

Aday çalışma, sınav sonucunda başarılı bulunarak jürimiz tarafından Yüksek Lisans tezi olarak kabul edilmiştir.

Sınav Jürisi	Unvanı , Adı Soyadı	İmzası
Üye (Başkan)	Yrd. Doç. Dr. Sayım AKTAY	
Üye	Yrd. Doç. Dr. Müge AYGÜN	
Üye	Yrd. Doç. Dr. Banu Çiçek SEYHAN	

**ONAY**

...../...../2016

**Doç. Dr. Güven ÖZDEM**

**Enstitü Müdürü**

## YEMİN METNİ

Yüksek Lisans tezi olarak sunduğum “Proje Tabanlı Öğrenmenin Birleştirilmiş Sınıflarda Uygulanabilirliğine İlişkin Öğretmen Görüşleri” adlı çalışmamın, tarafımdan bilimsel ahlak ve geleneklere aykırı düşecek bir yardıma başvurmaksızın yazıldığını ve yararlandığım kaynakların kaynakçada gösterilenlerden oluştuğunu, bunlara atıf yapılarak yararlanılmış olduğunu belirtir ve bunu onurumla doğrularım.

.../.../...

**Tekin GÜLER**

## ÖNSÖZ

Eğitim hakkı her bireyin sahip olduğu en temel haklardan biridir. Bu hak gerek İnsan Hakları Evrensel Beyannamesinde gerek ise Türkiye Cumhuriyeti Anayasası'nın temel haklar bölümünde yer almaktadır. Bu hakkın temin edilmesi noktasında çeşitli yöntemler kullanılmaktadır. Bu yöntemler belirlenirken mevcut olanaklar tüm yönleriyle değerlendirilip karar verilmektedir. Genellikle nüfusu az olan kırsal bölgelerde öğrenci sayısının yetersizliği, yeterli sayıda öğretmen olmaması ya da yeterli sayıda öğretmenin görevlendirilebilmesi için bütçenin olmaması gibi nedenlerle birleştirilmiş sınıflı sistem uygulanarak bireylerin eğitim hakkı temin edilmektedir. Gelişmiş ve gelişmekte olan ülkelerde olduğu gibi ülkemizde de birleştirilmiş sınıflı eğitim ülkenin hemen her bölgesinde uygulanmaktadır. Her açıdan yoksunluk içinde eğitim verilen bu okullarda öğretmenlerin kullandığı öğretim yönteminin önemi büyüktür. Zamanın az öğretim programının yoğun oluşundan dolayı genellikle klasik öğretim yöntemlerine yer verilmekte, aktif öğrenme yöntemleri yeterince kullanılmamaktadır. Aktif öğrenme yöntemlerinden biri olan proje tabanlı öğrenmenin öğrenciye olumlu katkıları alan yazındaki çalışmalardan elde edilen sonuçlardan anlaşılmaktadır. Ayrıca birleştirilmiş sınıf ortamında öğrencinin kendi öğrenmesinin sorumluluğunu bizzat üstlenmesi, öğrenme faaliyetine katılması da öğrenci açısından büyük kazanımlar sağlayacaktır. İşte bu noktada öğretmenlerin yönteme ilişkin görüşleri proje tabanlı öğrenmenin birleştirilmiş sınıflarda uygulanıp uygulanmamasını etkileyeceğinden biz bu çalışmada öğretmenlerin yönteme ilişkin görüşlerini detaylı olarak incelemeyi amaçladık.

Araştırmam boyunca desteğini esirgemeyen Danışmanım Yrd. Doç. Dr. Müge AYGÜN'e, Yardımını esirgemeyen Doç. Dr. Hasan Hüseyin AKSU'ya, anketin geliştirilmesi aşamalarında yardımlarını esirgemeyen, Prof. Dr. Ramazan SEVER, Prof. Dr. Mustafa CİN, Doç. Dr. Nazım ELMAS, Yrd. Doç. Dr. Nazım KURUCA ve Eğitim Fakültemizin Saygıdeğer tüm Hocalarına, ve her an yanımda olup desteğini esirgemeyen Sevgili Aileme teşekkürü bir borç bilirim.

## ÖZET

Bireylerin temel haklarından olan eğitim hakkının temini için çeşitli uygulamalar yapılmaktadır. Bu uygulamalardan biriside birleştirilmiş sınıftır. Mevcut birleştirilmiş sınıf şartları düşünüldüğünde öğretim için kullanılacak yöntemin önemi büyüktür. Öğrencilerin sürece aktif olarak katılmaları ve kendi öğrenmelerinin sorumluluğunu almaları, öğretmenin ise bu süreçte rehber konumda olması sebebiyle proje tabanlı öğrenme yönteminin bu okullarda kullanılabileceği düşünülmektedir. Bu çalışmada proje tabanlı öğrenmenin birleştirilmiş sınıflarda uygulanabilirliğine ilişkin öğretmen görüşlerinin belirlenmesi amaçlanmıştır.

Çalışmada nitel araştırma yaklaşımı kapsamında durum çalışması kullanılmıştır. Araştırmada veri toplama amacıyla araştırmacı tarafından geliştirilen anket ve yarı yapılandırılmış görüşme kullanılmıştır. Giresun ilinde halen birleştirilmiş sınıflarda görev yapmakta olan 24 öğretmen çalışma grubunu oluşturmuştur. Araştırmada elde edilen veriler frekans- yüzde, içerik analizi ve betimsel analiz kullanılarak analiz edilmiştir.

Çalışma sonucunda öğretmenlere göre proje tabanlı öğrenmenin birleştirilmiş sınıflarda uygulanabileceği ancak uygulanmasının öğretmen ve öğrenci açısından bazı avantajlar sağlayacağı gibi bazı dezavantajlar da sağlayacağı ortaya çıkmıştır. Araştırmada öğretmenlerin proje tabanlı öğrenmeyle ilgili yeterli bilgiye sahip olmadıkları ortaya çıkmıştır. Öğretmenlere proje tabanlı öğrenme hakkında yeterli eğitim verilmeli ve proje tabanlı öğrenme konusunda deneyim kazanmaları sağlanmalıdır.

**Anahtar Kelimeler:** proje tabanlı öğrenme, birleştirilmiş sınıf, öğretmen, görüş

**ABSTRACT**

In order to ensure the education right, which is one of the basic rights of individuals, various applications have been performed. One of these is multigraded classroom. Considering present multigraded classroom conditions, the method to be used for education is very important. Because students participate in the process actively and take responsibility for their own learning, and teacher guides them in this process, this project-based learning method could be used in schools. In this study, the aim is to determine teachers' views on applicability of project-based learning to multigraded classrooms.

Within the framework of qualitative research method, case study pattern was used for the study. For data collection, semi-structured interview and survey developed by the researcher were used in the study. The population of the study consists of 24 teachers still working in multigraded classrooms in Giresun. The data acquired from the study was analyzed with the help of frequencies- percent, content analysis and descriptive analysis.

As a result of the study, it was concluded that according to teachers, project-based learning can be applied to multigraded classrooms, however, its application can provide both advantages and disadvantages in terms of teachers and students. It was observed in the study that teachers have not enough knowledge about project-based learning. Teachers should be given enough information about project-based learning and they should be provided enough experience in project-based learning.

**Keywords:** Project-based learning, Multigraded classroom, Teacher, View

## İÇİNDEKİLER

ÖNSÖZ.....	I
ÖZET.....	II
ABSTRACT.....	III
KISALTMALAR.....	VII
TABLolar.....	VIII
EKLER.....	X
1. GİRİŞ.....	1
1.1 Problem durumu.....	1
1.1.1 Alt Problemler.....	3
1.2 Araştırmanın amacı.....	3
1.3 Araştırmanın önemi.....	3
1.4 Araştırmanın Sınırlıkları.....	4
1.5 Araştırmaya Başlarken Yapılan Varsayımlar.....	4
1.6 Araştırmada Geçen Önemli Kavramların Tanımları.....	4
2. KURAMSAL ÇERÇEVE.....	5
2.1. Proje Tabanlı Öğrenme.....	5
2.2. Birleştirilmiş Sınıflar.....	6
2.3. Türkiye'de Birleştirilmiş sınıflar.....	7
3. İLGİLİ ARAŞTIRMALAR.....	11
3.1. Proje Tabanlı Öğrenme ile ilgili Araştırmalar.....	11
3.2. Birleştirilmiş Sınıflar ile İlgili Araştırmalar .....	54
4. YÖNTEM.....	93
4.1. Araştırma Modeli.....	93
4.2.Çalışma Grubu.....	93
4.3. Veri Toplama Araçları.....	94
4.3.1. Anket.....	94
4.3.2. Görüşme Formu.....	98
4.4. Verilerin toplanması ve analizi.....	99
4.4.1.1. Anket Verilerinin Toplanması.....	100
4.4.1.2. Görüşme Verilerinin Toplanması.....	100
4.4.2. Verilerin Analizi.....	100

4.4.2.1. Anket Verilerinin Analizi.....	100
4.4.2.1.1. Anket Verilerinin Analizinin Geçerlik ve Güvenirliği.....	101
4.4.2.2. Görüşme Verilerinin Analizi.....	102
4.4.2.2.1. Görüşme Verilerinin Analizinin Geçerlik ve Güvenirliği.....	103
<b>5. BULGULAR VE YORUM.....</b>	<b>104</b>
<b>5.1. Anketten Elde Edilen Bulgular ve Yorum.....</b>	<b>104</b>
5.1.1. Anketin Birinci Bölümünden Elde Edilen Bulgular ve Yorum.....	104
5.1.2. Anketin İkinci Bölümünden Elde Edilen Bulgular ve Yorum.....	106
5.1.3. Anketin Üçüncü Bölümünden Elde Edilen Bulgular ve Yorum.....	109
<b>5.2. Görüşme Formundan Elde Edilen Bulgular ve Yorum.....</b>	<b>141</b>
5.2.1. Birinci Madde ve alt Maddelerine İlişkin Bulgular ve Yorum.....	142
5.2.2. İkinci Madde ve Alt Maddelerine İlişkin Bulgular ve Yorum.....	143
5.2.3. Üçüncü Madde ve Alt Maddelerine İlişkin Bulgular ve Yorum.....	146
5.2.4. Dördüncü Madde ve Alt Maddelerine İlişkin Bulgular ve Yorum.....	148
5.2.5. Beşinci Madde ve Alt Maddelerine İlişkin Bulgular ve Yorum.....	151
5.2.6. Altıncı Madde ve Alt Maddelerine İlişkin Bulgular ve Yorum.....	153
5.2.7. Yedinci Madde ve Alt Maddelerine İlişkin Bulgular ve Yorum.....	155
5.2.8. Sekizinci Madde ve Alt Maddelerine İlişkin Bulgular ve Yorum.....	158



5.2.9. Dokuzuncu Madde ve Alt Maddelerine İlişkin Bulgular ve Yorum.....	159
5.2.10. Onuncu Madde ve Alt Maddelerine İlişkin Bulgular ve Yorum.....	163
5.2.11. Onbirinci Madde ve Alt Maddelerine İlişkin Bulgular ve Yorum.....	166
6. TARTIŞMA, SONUÇ VE ÖNERİLER.....	170
6.1. Tartışma.....	170
6.2.Sonuçlar.....	175
4.2. Öneriler.....	183
7. KAYNAKÇA.....	186
8. EKLER.....	206
9. ÖZGEÇMİŞ.....	220

**KISALTMALAR**

BİMER: Başbakanlık İletişim Merkezi

BS: Birleştirilmiş Sınıf

MEB: Milli Eğitim Bakanlığı

PİO: Pansiyonlu İlköğretim Okulu

PTÖ: Proje Tabanlı Öğrenme

TTKB: Talim ve Terbiye Kurulu Başkanlığı

UNESCO: United Nations Educational, Scientific and Cultural Organization

YİBO: Yatılı İlköğretim Bölge Okulu



**TABLULAR**

- Tablo 1. PTÖ için örneklem olarak seçilen çalışmaların veri kaynağı ve araştırma metotları
- Tablo 2. PTÖ için örneklem olarak seçilen çalışmaların çalışma birimleri ve örneklem belirleme yöntemleri
- Tablo 3. PTÖ için örneklem olarak seçilen çalışmaların örneklem büyüklükleri
- Tablo 4. PTÖ için örneklem olarak seçilen çalışmalara ait veri toplama araçları
- Tablo 5. PTÖ için örneklem olarak seçilen çalışmaların veri analiz yöntemleri
- Tablo 6. PTÖ için örneklem olarak seçilen çalışmaların amaç ve sonuçları
- Tablo 7. PTÖ için örneklem olarak seçilen çalışmaların önerileri
- Tablo 8. BS için örneklem olarak seçilen çalışmaların veri kaynağı ve araştırma metodu
- Tablo 9. BS için örnekleme dahil olan çalışmaların evren-örneklem ve çalışma grupları
- Tablo 10. BS için örneklem olarak seçilen çalışmaların örneklem büyüklükleri
- Tablo 11. BS için örneklem olarak seçilen çalışmaların veri toplama araçları
- Tablo 12. BS için örneklem olarak seçilen çalışmaların veri analiz yöntemleri
- Tablo 13. BS için örneklem olarak seçilen çalışmaların amaçları ve sonuçları
- Tablo 14. BS için örnekleme dahil olan araştırmaların önerileri
- Tablo 15. Uzman Görüş Formu 1 ve 2'ye ait kapsam geçerlik oranları
- Tablo 16. Açık uçlu anket maddeleri ve maddelerin kullanılma amaçları
- Tablo 17. Proje tabanlı öğrenme kapalı uçlu anket maddeleri
- Tablo 18. Çalışmaya katılan öğretmenlere ait demografik bilgiler
- Tablo 19. Proje tabanlı öğrenmenin uygulanmasıyla ilgili bilgi ve deneyim durumu
- Tablo 20. Proje tabanlı öğrenme nedir? sorusuna verilen yanıtlar
- Tablo 21. Proje tabanlı öğrenme ile ödev arasındaki benzerlik için verilen cevaplar
- Tablo 22. Proje tabanlı öğrenme ile ödev arasındaki farklar ile ilgili öğretmen cevapları
- Tablo 23. Proje tabanlı öğrenme uygulama aşamaları öğretmen cevapları
- Tablo 24. Proje tabanlı öğrenmenin hangi kademeler için uygun olduğuna yönelik öğretmen görüşleri

Tablo 25. Proje tabanlı öğrenmenin hangi dersler için uygun olduğuna yönelik öğretmen görüşleri

Tablo 26. Proje tabanlı öğrenmenin hangi konular için uygun olduğuna yönelik öğretmen görüşleri

Tablo 27. Proje tabanlı öğrenmenin birleştirilmiş sınıf öğrencisi açısından avantajları

Tablo 28. Proje tabanlı öğrenmenin birleştirilmiş sınıf öğrencisi açısından dezavantajları

Tablo 29. Proje tabanlı öğrenmenin birleştirilmiş sınıflarda uygulanmasının öğretmen açısından avantajları

Tablo 30. Proje tabanlı öğrenmenin birleştirilmiş sınıflarda uygulanmasının öğretmen açısından dezavantajları

Tablo 31. Proje tabanlı öğrenmenin birleştirilmiş sınıflarda etkili bir şekilde uygulanabilmesi için birleştirilmiş sınıf öğretmenlerinin önerileri

Tablo 32. Proje tabanlı öğrenmenin birleştirilmiş sınıflarda uygulanmasını sınırlandıran faktörler hakkında birleştirilmiş sınıf öğretmenlerinin görüşleri

**EKLER**

Ek 1: Uzman Görüş Formu 1

Ek 2: Uzman Görüş Formu 2

Ek 3: Tez Araştırma Anketi

Ek 4: Taslak Görüşme Formu

Ek 5: Görüşme Formu



## 1.GİRİŞ

Bu bölümde proje tabanlı öğrenme yönteminden ve birleştirilmiş sınıflı eğitimden yola çıkılarak araştırmanın amacına, önemine, sınırlılıklarına, araştırmaya başlarken yapılan varsayımlara ve tezde geçen tanımlara yer verilecektir.

### 1.1. Problem durumu

Her birey yaşamı boyunca sürekli yeni durum ve olaylarla karşılaşır. Karşılaştığı durumlarda birey zihninde daha önceden edindiği bilgiyi kullanarak davranışta bulunabilir ya da eğer zihninde daha önceden, bu durumla ilgili herhangi bir bilgi yoksa bu durum ya da olayla ilgili yeni bilgiler öğrenme yoluna başvurabilir. Bu nedenle öğrenme bireyin doğuşuyla başlayıp ölümüne dek devam eder denilebilir. Öğrenmeyle ilgili alan yazında çok sayıda tanım bulunmaktadır. Bu tanımlardan bazıları şu şekildedir; Öğrenme, tekrar ya da yaşantı yoluyla bireyin davranışlarında meydana gelen kalıcı izli davranış değişiklikleridir (AÖF,2013). Belli durumlar ve sorunlar karşısında tepki ve davranış oluşturma, gerektiğinde bu tepki ve davranışları değiştirip yenilerini edinebilme yeteneğidir (URL-1). Bireyin yaşantısı aracılığı ile ya da çevresi ile etkileşimi sonucunda olgunlaşma düzeyine uygun olarak bir davranış kazanma veya bir davranışı değiştirme sürecidir (Seferoğlu, 2010). Bireyin yaşantıları yoluyla davranışında meydana gelen kalıcı davranış değişiklikleridir (Özkalp, 1983). Bireyin büyüme sürecinden ayrı olarak sürekli değişme sürecidir (Öznacar, 2010). Bireyin çevresinde olup bitenlere bir anlam yüklemesidir (URL-2).Yapılan tanımların çeşitli benzer özellikler gösterdiği görülmektedir. Bu benzer özelliklerden hareketle öğrenme, bireyin karşılaştığı yeni durumları ve sorunları anlamlandırabilme, yaşantısı veya çevresi ile etkileşimi sonucunda, kalıcı davranışlar gösterebilme ya da davranışını değiştirebilme yeteneğidir. Öğrenme hayatın her aşamasında devam ettiğinden bireyin öğretim hayatının ilk basamağı olan ilkökul eğitiminde de bu beceriyi kazanması önemlidir. Bu bağlamda değerlendirildiğinde öğrenmenin çeşitli yolları vardır. Bunlardan birisi de proje tabanlı öğrenmedir.

Proje tabanlı öğrenme; Öğretim programının birbirinden bağımsız küçük bilgiler yığını olarak öğretilmesine karşı geliştirilmiş ve çeşitli ülkelerde

uygulanmakta olan bir öğretim ve öğrenme modelidir (Dilşeker, 2008). Alan yazında proje tabanlı öğrenmenin birçok tanımı vardır. Bu tanımlardan bazıları şunlardır; Odağa bir konu veya problemin alınması ve söz konusu konu ya da problemin irdelenip sonuçlandırılmasıdır (Ödevsel, 2007). Bireysel ya da küçük gruplar aracılığıyla doğal koşullar altında yaşama yakın bir yaklaşımla problemlerin çözümünü amaçlayan bir öğrenme yaklaşımıdır (Korkmaz ve Kaptan, 2001). Projeler etrafında önceden belirlenmiş bir zaman dilimini kapsayan, disiplinlerarası ve öğrenci merkezli olarak organize edilen, bireysel ya da grupla birlikte sürdürülerek bir ürün, sunum ya da performansla sonuçlandırılan yaklaşımdır (Thomas, 2000). Yapılan tanımlardan hareketle proje tabanlı öğrenme, odağa bir problem veya konunun alınarak, belli bir zaman diliminde, disiplinlerarası bir anlayışla öğrenciyi merkeze alarak, bireysel veya grupla sürdürülen çalışmalar sonucunda ortaya bir ürün, sunum veya performans çıkan yaklaşımdır.

Birleştirilmiş sınıfların mevcut şartları düşünüldüğünde öğrencilerin kendi öğrenmelerinin sorumluluğunu üstlenmeleri gerekmektedir. Bu bağlamda birleştirilmiş sınıflarda proje tabanlı öğrenmenin uygulanabileceği düşünülmektedir.

Öğretmenin proje tabanlı öğrenmeyi bir öğretim yöntemi olarak seçmesini etkileyebilecek çeşitli faktörler vardır. Bu faktörler öğretmenin proje tabanlı öğrenme konusunda bildikleri, uygulanıp uygulanamayacağı konusunda düşüncesi, öğrencileri ve kendisi için avantajları ve dezavantajları hakkında fikirleri ile öğretim programının proje tabanlı öğrenmenin uygulanması konusunda uygun oluşu bu faktörlerden bazıları olabilir. Bu bağlamda birleştirilmiş sınıflarda proje tabanlı öğrenmenin uygulanmasına ilişkin, okullarda görev yapan öğretmenlerin görüşleri önemlidir. Çünkü bu öğrenme yönteminin seçiminde öğretmenin yönetime ilişkin bakış açısı da belirleyici olacaktır. Öğretmenin yönetime ilişkin görüşleri belirlendiğinde, proje tabanlı öğrenmeyi kullanıp kullanmayacakları, proje tabanlı öğrenmenin uygulanmasına nasıl yaklaştıkları, kendilerini yeterli görüp görmedikleri, yöntemin birleştirilmiş sınıflarda kullanılması hakkında ne düşündükleri belirlenmiş olacaktır. Bu çalışmada, birleştirilmiş sınıf öğretmenlerine göre Proje Tabanlı Öğrenme Birleştirilmiş Sınıflarda uygulanabilirliğine yönelik cevap aranmaktadır.

### 1.1.1. Alt problemler

Araştırma problemine cevap bulabilmek için dört alt probleme cevap aranacaktır. Bu problemler aşağıda sunulmuştur.

1. BS'de görev yapmakta olan sınıf öğretmenleri proje tabanlı öğrenmenin ne anlama geldiğini biliyorlar mı?
2. BS'de görev yapmakta olan sınıf öğretmenleri proje tabanlı öğrenmeyi sınıflarında kullanıyorlar mı?
3. BS'de görev yapmakta olan sınıf öğretmenlerinin proje tabanlı öğrenmenin birleştirilmiş sınıflarda uygulanabilirliğine ilişkin görüşleri nelerdir?
4. BS'de görev yapmakta olan sınıf öğretmenlerinin proje tabanlı öğrenmeyle ilgili olan görüşlerinin arkasında yatan sebepler nelerdir?
5. BS'de görev yapmakta olan sınıf öğretmenlerinin proje tabanlı öğrenmeyle ilgili görüşlerinde demografik özelliklere göre farklılaşma var mıdır?

### 1.2. Araştırmanın Amacı

Birleştirilmiş sınıflarda görev yapmakta olan sınıf öğretmenlerinin proje tabanlı öğrenmenin uygulanabilirliğine ilişkin görüşlerini belirlemek amaçlanmıştır.

### 1.3. Araştırmanın Önemi

Bu çalışma ile, birleştirilmiş sınıflarda görev yapan öğretmenlerin demografik özellikleri belirlenmiştir. Böylece birleştirilmiş sınıfta çalışan öğretmenlerin ne kadarının alan öğretmeni olduğunu veya ne kadarının öğretmenlik mesleğinden olduğunu ortaya çıkmıştır. Ayrıca öğretmenlerin mesleki deneyimleri de oldukça önemli bir faktördür. Çalışma sonunda öğretmenlerin, öğretmenlik mesleğindeki deneyim ve birleştirilmiş sınıflardaki deneyim süreleri belirlenmiştir.

Proje tabanlı öğrenmenin birleştirilmiş sınıflarda uygulanması konusunda öğretmenlerin görüşleri belirlendiğinde, öğretmenlerin yöntem konusunda ne bildikleri, bilgilerinin yöntemi uygulama konusunda ne kadar yeterli olduğu, uygulayıp uygulamadıkları, yöntemin uygulanması konusunda ne düşündükleri, öğrenciye ve öğretmene hangi avantajları ve dezavantajları sağlayacağı, yöntemin hangi sınıf, hangi ders ve hangi konular için daha uygun olduğu, yöntemin



uygulanmasını sınırlandıran faktörlerin neler olduğu, yöntemin uygulanması için hangi düzenlemeler ihtiyaç duydukları gibi konularda görüşleri belirlenmiştir.

Bu çalışmayla öğretmenler proje tabanlı öğrenmeyle ilgili eksikliklerini görebilecekler ve düzeltme fırsatı yakalayabileceklerdir. Ayrıca diğer öğretmenlerin yöntemin farklı yönleri üzerinde ne düşündüğünü görebilecektir. Yöntemin avantajları ve dezavantajları konusunda fikir sahibi olabilecek ve yöntemin kullanımı konusunda tasarrufta bulunabilecektir. Ayrıca yöntemin kullanılması noktasında yanlış ve eksik yönleri tespit edebilecek ve düzeltme yoluna gidebileceklerdir.

Öğretmenlerin yöntemin uygulanabilirliği konusunda görüşleri belirlendiğinde öğretmenlerin yöntem konusunda neler bilip neler bilmedikleri de belirlenmiş olacağından hizmet öncesi ve hizmet içi eğitimde de düzenlemeler yapılabilecek böylece öğretimin daha etkili ve verimli hale getirilmesi sağlanabilecektir.

Öğretmen görüşlerinin belirlenmesi sonucu araştırmacılar konu ile ilgili uygulamalı araştırmalar yapabilecek, eksikliklerin giderilmesi noktasında neler yapılabileceğini belirlemek gibi pek çok konuyu araştırabileceklerdir.

#### **1.4. Araştırmanın Sınırlılıkları**

Ankete uygulamasına proje tabanlı öğrenmeyle ilgili hiçbir fikri olmadığını belirten öğretmenler katılmamıştır. Ayrıca gönüllülük esasına uygun bir çalışma olabilmesi için görüşmeye katılmak istemeyen öğretmenlerle görüşme yapılmamıştır.

#### **1.5. Araştırmaya başlarken yapılan varsayımlar**

Çalışmaya katılan öğretmenler anket maddelerini ve görüşme sorularını, samimi, içten ve özverili olarak cevaplamışlardır.

#### **1.6. Araştırmada geçen önemli kavramların tanımları**

**Proje tabanlı öğrenme:** Odağa bir problem veya konunun alınarak, belli bir zaman diliminde, disiplinlerarası bir anlayışla öğrenciyi merkeze alarak, bireysel veya grupla sürdürülen sonucunda ortaya bir ürün, sunum veya performans çıkan yöntemdir.

**Birleştirilmiş sınıf:** Birden fazla düzeyde sınıfın aynı ortamda öğretim görmesidir.

## 2. KURAMSAL ÇERÇEVE

Araştırma kapsamında olan proje tabanlı öğrenme ile birleştirilmiş sınıf kavramları ve uygulanmaları bu bölümde tanıtılacaktır.

### 2.1. Proje Tabanlı Öğrenme

Proje Tabanlı Öğrenme yönteminin kökleri 20.yy'ın başlarındaki ilerlemecilik görüşüne dayanmaktadır. John Dewey'in öncüsü olduğu yeniden yapılanma, Klipatrick'in öncüsü olduğu proje metodu, Bruner'in öncüsü olduğu buluş yoluyla öğrenme yaklaşımı ve Thelen'in öncüsü olduğu grup araştırması modelleri, proje tabanlı öğrenme yaklaşımının oluşmasındaki temel taşlar olarak görülmektedir (Korkmaz ve Kaptan, 2001).Türkiye'deki uygulamalar da Dewey'in çalışmalarına kadar dayanmaktadır (Kalaycı, 2008). Proje Tabanlı Öğrenme öğretim programının birbirinden bağımsız küçük bilgiler yığını olarak öğretilmesine karşı geliştirilmiş ve çeşitli ülkelerde uygulanmakta olan bir öğretim yöntemidir. Bu yöntem bir ya da daha fazla disiplinin temel kavramları ve prensipleri üzerine odaklıdır ve bir ders planı içinde, mümkünse birden fazla dersin öğrenme hedeflerini kapsar. Bu modelde öğrenci gerçek problemlerin çözümüne yönelik ağırlıklı olarak, düşünme, problem çözme, yaratıcılık, bilgiye erişim, bilgiyi işleme, yeniden harmanlama, sorgulama, uzlaşma gibi aktiviteler yapar ve hem bireysel hem de ekip çalışması için zaman ayırır (Ödevsel, 2007). Proje tabanlı öğrenmede odakta bir konu veya problem durumu söz konusudur. Projeyi yürütenler, bu konu veya problem durumunu irdeleyerek sonuçlandırır. Milli Eğitim Bakanlığı 2005, 2009 ve 2015 ilköğretim programlarında bireyi merkeze alan ve bireyin kendi öğrenmelerinin sorumluluğunu üstlenmesi beklentisini taşıyan bir görüş benimsemiştir (TTKB, 2015). İlköğretim programının amaçları incelendiğinde bireyler öğrenme sürecine aktif katılmalıdır ve yaparak yaşayarak öğrenmelidir fikrinin öne çıktığı görülmektedir.

Proje tabanlı öğrenme sürecinde yapılması gerekenlerde öğretmen ve öğrencinin görevleri vardır.Öğretmen bu süreçte destekleyen/rehber rolünde planlamayı öğrencilerle birlikte yaparken öğrenciler ise süreç boyunca aktif olarak araştırmayı plan dahilinde gerçekleştirerek projeyi tamamlarlar (Vatansever Bayraktar, 2015). Proje tabanlı öğrenmenin uygulaması çeşitli aşamalardan

oluşmaktadır. Korkmaz ve Kaptan (2001) proje tabanlı öğrenme uygulamasının aşamalarını şu şekilde açıklamıştır;

1. Konu ve alt konular belirlenerek gruplar kendi içinde organize edilir. Öğrenciler kaynak taraması yapabilirler ve ilgi çekici problemler oluştururlar, soruları kategorize ederek proje gruplarının oluşmasına katkı sunarlar.. Öğretmenler, araştırmanın genel konusunu sunarak, konuların ve alt konuların tartışılmasında gruplara rehberlik ederler. Öğrenciler,
2. Gruplar proje planlarını oluştururlar. Grup üyeleri proje planını, kaynak ve rol seçimi ile görev dağılımı yaparlar. Öğretmen, gruplarla toplantı yaparak grupların projelerini planlamalarına ve gerekli materyallerin/kaynakların temin edilmesine yardım eder.
3. Projenin uygulaması gerçekleştirilir. Grup üyeleri organize olarak verileri analiz eder. Öğretmen, öğrencilerin araştırma ve çalışma becerilerinin geliştirilmesine yardım ederek süreci kontrol altında tutar.
4. Sunuyu planlama aşaması gerçekleştirilir. Grup üyeleri sunumun temel noktalarını ve bulguların nasıl sunulması gerektiğine karar vererek sunu için gerekli materyalleri hazırlarlar. Öğretmen, öğrencilerin yapacağı sunu planlarının tartışılmasını ve sürecin organize olmasını sağlar.
5. Sunu yapılır. Sunumu yapan öğrenciler, izleyicilere dönütler verirler. Öğretmen sunuların organize edilmesini sağlar.

Proje tabanlı öğrenme görüldüğü gibi öğrenciyi merkeze alan, öğretmeni rehber konuma yerleştiren ve öğrencinin kendi öğrenmelerinin sorumluluğunu aldığı bir yöntemdir.

## **2.2. Birleştirilmiş Sınıflar**

Eğitim bireyin sahip olduğu en temel haklardan biridir. Nitekim İnsan Hakları Evrensel Beyannameinde (1949, Madde 26) ve Türkiye Cumhuriyeti Anayasasında (1982, 42. Madde) temel haklar arasında sayılmıştır. Bireyin eğitim hakkından mahrum kalmaması, fırsat ve imkân eşitliğinin sağlanması adına Türkiye’de ve farklı ülkelerde çeşitli eğitim sistemleri uygulanmaktadır. Bu sistemlerin bir parçası olan birleştirilmiş sınıflardır. Birden fazla sınıfın aynı ortamda eğitim görmesine birleştirilmiş sınıf denir.

Birleştirilmiş sınıflar, öğrenci mevcudunun, öğretmen sayısının ve derslik sayısının yetersiz oluşu gibi sebeplerle varlığını sürdürmektedir (Taşdemir, 2012; Şahin, 2012). Birleştirilmiş sınıflar yurt genelinde eğitimi yaygınlaştırmak, kırsaldaki eğitim hizmetlerinin niteliğini artırmak, toplumsal kalkınmaya destek vermek, halkın eğitim seviyesini yükseltmek, bireyin eğitim hakkını temin etmek, bireyin can güvenliğini temin etmek ve istihdam yaratmak amacıyla uygulanmaktadır (Doğan, 2000).

Türkiye'nin her bölgesine her iline dağılan birleştirilmiş sınıflı okullar; Avrupa Birliği ülkelerinin hemen hepsinde, Amerika Birleşik Devletleri, Kanada ve Japonya gibi pek çok ülkede birleştirilmiş sınıflı okullara rastlamak mümkündür (Köksal, 2005).

### **2.2.1. Türkiye'de birleştirilmiş sınıflar**

Türkiye'de öğretime Cumhuriyetin kurulmasıyla birlikte büyük önem verilmiştir (Güler, 1989). Fidan (1987)'a göre birleştirilmiş sınıflar için hazırlanan öğretim programları şu şekilde özetlenebilir;

- 1930 yılında Köy Mektepleri Müfredat Programı yürürlüğe konulmuştur. Söz konusu programda bir, iki veya üç öğretmenin bulunduğu köy okullarındaki derslerin nasıl yürütüleceğiyle ilgili esaslar belirlenmiştir.
- 1939 yılından 1948 yılına kadar uygulanan Köy Okulları Programı Projesi hazırlanmıştır.
- 1948 yılında Köy Okulları Programı Projesi ilkokullarla birleştirilerek uygulanmaya başlanmıştır.
- 1950-1960 yılları arasında deneysel çalışmalar için başka ülkelerin uygulamaları incelenerek bu alanda uzman kişiler yetiştirilmiştir.
- 1962-1968 yılları arasında 1800'ü aşkın okulda denenenek geliştirilen İlkokul Programı, 1968 yılında tüm ilkokullarda uygulanmaya konulmuştur. 2000-2001 yıllarına kadar birleştirilmiş sınıflı okullara özel müfredat programı uygulanmıştır. Ancak bu tarihten sonra birleştirilmiş sınıf müfredatı kaldırılmış ve bu sınıflarda müstakil sınıflarda eğitim veren okullarda uygulanan program uygulanmaya başlamıştır.

Sınıf birleştirme konusunda ise bu sistemin uygulanışı Türkiye’de aşağıdakiler gibi olabilmektedir (TTKB, 2005);

- 1, 2, 3. sınıf öğrencilerinden oluşan gruba “A Grubu”; 4. ve 5. sınıftan oluşan gruba “B Grubu” denilmektedir (2013 yılında yapılan değişiklikle 5+3+4 aralıklı 12 yıllık zorunlu eğitimin yerine 4+4+4 aralıklı zorunlu eğitimin kabul edilmesiyle 5. sınıf öğrencileri birleştirilmiş sınıf kapsamından çıkmıştır.).
- Tek öğretmenli okullarda A ve B grubu öğrencilerini tek öğretmen birlikte okutur. İki öğretmenli okullarda A grubunu bir öğretmen B grubunu bir öğretmen okutur. Üç öğretmenin olduğu okullarda ise birinci sınıfları bir öğretmen 2. ve 3. sınıfları bir öğretmen, 4. ve 5. sınıf öğrencileri bir öğretmen okutur.
- A ve B grubu öğrenci sayısı toplamları arası aşırı farklılık olması halinde 3. sınıf öğrencileri B Grubu öğrencileriyle eğitim görebilir.
- A ve B grubu öğrencilerinin mevcut toplamının çok fazla olması halinde öğretmenin rızası ile ikili öğretim yapılabilir.
- B grubunda Fen ve Teknoloji dersi temaları iki yılda işlenebilir şekilde birinci ve ikinci yıla paylaştırılmıştır.
- Ünitelere zaman ayırımında öğretmen ve öğrenciler serbesttirler.
- Birleştirilmiş sınıflı okullarda klasik ev ödevi yerine öğrencilere amaca uygun gezi ve gözlem etkinlikleri, ev işlerinde yardım ve aile işlerine yardım içerecek çalışmalar yaptırılmalıdır. Öğrencilere bir konunun araştırılması için çevre halkıyla görüşmeler yapılması gibi öğrenciyi sıkmayacak motive edecek ve onda sorumluluk duygusu oluşturup içinde yaşadığı topluma adapte edecek etkinlik ve çalışmalar yaptırılmalıdır.
- Konuların yetiştirilmesinden ziyade öğrencilerin öğrenmelerine önem verilmelidir (Şahin,2012).

BİMER (2015)'ten Türkiye’de Milli Eğitim Bakanlığı'nın 2015 yılı istatistiklerine dayandırılarak verilen istatistikler şöyledir;

- İki sınıfın birleştirildiği sınıflardaki öğrenci sayısı 133.837, öğretmen sayısı 7.934.
- Üç sınıfın birleştirildiği sınıflardaki öğrenci sayısı 7.804, öğretmen sayısı 548.

- Dört sınıfın birleştirildiği sınıflarda eğitim gören 45.206 öğrenci, 2.369 öğretmen bulunmaktadır.
- Toplam da 8.164 okulda, 186.718 öğrenci birleştirilmiş sınıfta okumakta,7.934 öğretmen birleştirilmiş sınıflı okullarda görev yapmaktadır.

Bu okullarda eğitim gören öğrenci sayısı ve görev yapan öğretmen sayısı müstakil sınıflı okullarda gören öğrencilerin ve görev yapan öğretmenlerin %10'u kadardır (Şahin, 2012).

Şahin (2012)' e göre; Birleştirilmiş sınıflarda eğitimin olumlu ve olumsuz özellikleri aşağıdaki gibidir;

**Olumlu özellikleri:** Akrandan öğrenme ve destek alma, grup halinde çalışabilme, bağımsız çalışabilme, çevre ile bütünleşebilme. Yardımlaşma duygusu, paylaşma duygusu, girişimcilik ve koşulsuz kabule olumlu etkisi oldukça büyüktür. Ayrıca ezberci eğitimin en az uygulanabileceği öğrenme ortamıdır. Mali açıdan devletin yükünü hafifletmekte ve eğitim hakkının temin edilmesi noktasında kilit rol üstlenmektedir.

**Olumsuz özellikleri:** Öğretim programının yetiştirilememesi, üst sınıftaki öğrencilerin alt sınıftaki öğrencilere kötü davranması veya onlara zorbalık etmeleri, öğrencilerin çekinik kalması, yeterince öğrenememesi, akademik açıdan yeterli başarıyı gösterememesi, öğretmenin fazla yıpranması ve yorulmasıdır.

Bu sistemin sınırlılıkları olarak öğretmenin idari ve öğretim sorumluluğun fazla olması, müstakil sınıflara göre fazla planlama gerektirmesi, genellikle deneyimsiz öğretmenlerin görev alması, öğretmenlerin uzman desteğinden yoksun olmaları sayılabilir (Seyhan ve Güler, 2015). Ayrıca öğretmenler yeterli araç-gereç ve materyale sahip olmadıklarından bu boşluğu kısıtlı imkânlarla doldurmaya çalışmaktadırlar (Şahin, 2012). Öğretmenlerin hizmet öncesi eğitimde eğitim fakültelerinde öğretmen adaylarına birleştirilmiş sınıflarda öğretim dersinin genellikle sadece teorik boyutta verilmesi ile hizmet içi eğitimin yeterince ve etkili şekilde verilememesi de birleştirilmiş sınıflı eğitimi sınırlandırmaktadır (Köksal, 2005).







**Tablo 1. PTÖ için örneklem olarak seçilen çalışmaların türü, veri kaynağı ve araştırma yöntemlerinin devamı**

Yazar	Türü		Veri Kaynağı						Araştırma Yöntemi											
	Tez	Makale	Öğretmen	Öğrenci	Veli	Öğretmen Adayı	Belirtilmemiş	Literatür	Eylem Araştırması	Tarama	Olgu Bilim	DeneySEL	Meta Analiz	Durum Çalışması	Vaka Araştırması	Nitel (Esnek)	Karma Desen	Ölçek Geliştirme	Delphi Yöntemi	Belirtilmemiş
Çıbık (2009)		X		X								x								
Pektaş, Çelik ve Köse (2009)		X	X															X		
Türkmen (2009)		X				X														X
Erdoğan (2009)	X			X								X								
Girgin (2009)	X			X								X								
Kayran (2009)	X			X								X								
Pektaş (2009)	X		X						X											
Şahin (2009)	X		X	X					X											
Philipattou ve kaldı (2010)		X		X								X								
Civelekoğlu ve Öztürk (2010)		X	X	X					X											
Ersoy, Bayır ve Diğerleri (2010)		X	X						X											
Tertemiz ve Şahinkaya (2010)		X				X						X								
Kaldı ve Diğerleri (2011)		X		X								X								
Şahin, Güven ve Yurdatapan (2011)		X		X								+								
Şahin (2011)		X	X						X											
Çiftçi (2011)	X			X								X								
Erdoğan (2011)	X			X					X											
Şallı (2011)	X			X								X								
Yıldırım (2011)	X			X								X								
Bal (2012)		X				X										X				

**Tablo 1.PTÖ için örneklem olarak seçilen çalışmaların türü, veri kaynağı ve araştırma yöntemlerinin devamı**

Yazar	Türü		Veri Kaynağı						Araştırma Yöntemi															
	Tez	Makale	Öğretmen	Öğrenci	Veli	Öğretmen Adayı	Beirtilmemiş	Literatür	Eylem Araştırması	Tarama	Olgu Bilim	DeneySEL	Meta Analiz	Durum	Vaka	Araştırması	Nitel (Esnek)	Karma Desen	Ölçek	Gelistirme	Delphi	Yöntem	Beirtilmemiş	
Ceren ve Önder (2012)		X		X								X												
Ayan (2012)		X		X								X												
Erdoğan (2012)		X				X						X												
Ay (2013)		X				X						X												
Demir (2013)		X				X						X												
Aydın, Bacanak ve Çepni (2013)		X	X										x											
Şallı, Dağal ve Diğerleri (2013)		X		X								X												
Ünsal ve Diğerleri (2013)		x		X					X															
Kutlu, Gökdere Ve Diğerleri (2013)		X		X								X											X	
Kaşarcı (2013)	X						X						X											
Özkarabacak (2013)	X			X								X												
Bayram ve Seloni (2014)		X	X									X												
Bolat, Bacanak ve Diğerleri (2014)		X	X	X						X														
Tuzcuoğlu ve Tunç (2014)		X	X	X								X												
Özerbaş ve Gündüz (2014)		X		X								X												
Karacalı ve Korur (2014)		X		X								X												
Gündüz (2014)	X			X													X							
İncik ve Diğerleri (2015)		X		X															X					
f	25	31	17	47	2	7	1	1	1	6	1	39	1	3	2	1	3	2	1	1		4		
%	45	55	23	63	3	9	1	1	2	8	2	60	2	5	3	2	5	3	2	2		6		
<b>Toplam</b>	<b>100</b>		<b>100</b>						<b>100</b>															

Tablo 1 incelendiğinde "x" araştırmada yazar tarafından açık olarak belirtildiğini, "+" ise araştırmada araştırmacının tarifinden yapılan çıkarımı göstermektedir. Çalışmaların %45'i tezlerden oluşmakta ve %55'i makalelerden oluştuğu görülmektedir. Çalışmaların %23'ü öğretmenlerle, %63'ü öğrencilerle, %9'u öğretmen adaylarıyla yapılmış olup, %2'si ise ilgili literatürdeki çalışmalarla ve velilerle gerçekleştirilmiştir.

Çalışmaların yöntemleri incelendiğinde, %60 ile en çok kullanılan yöntemin deneysel yöntem olduğu görülmektedir. Deneysel yöntemden sonra en fazla kullanılan ise %8 ile tarama yöntemidir. Kullanılan yöntemler arasında %5 değere sahip olan karma desen ve durum çalışması bulunmakta olup %3 değere sahip olan vaka incelemesi ve ölçek geliştirme çalışmaları da yer almaktadır. Diğer yöntemlerin yüzdelik değerleri eşit %2 olup bu yöntemler, eylem araştırması, olgu bilim araştırması, meta-analiz, nitel (esnek) yöntemdir. Çalışmaların %6'sında yöntem belirtilmemiştir.

Örneklem olarak seçilen çalışmaların çalışma birimi ve örneklem ya da çalışma grubu belirleme yöntemleri Tablo 2'de yer almaktadır. Verilerin yorumu yüzdelik değerlere göre yapılacaktır.

**Tablo 2. PTÖ için örneklem olarak seçilen çalışmaların çalışma birimleri ve örneklem belirleme yöntemleri**

Yazar	Çalışma Birimi			Örneklem Belirleme yöntemleri										
	Çalışma Grubu	Evren	Örneklem	Ölçüt örnekleme	Oransız Küme	Seçkisiz	Tesadüf	Amaçlı	Gelişigüzel	Sistematik	Uygun	Kolay	Belirtilmemiş	
Thomas (2000)			+											X
Erstad (2002)								+						X
Erdem ve Akkoyunlu (2002)			+											X
Başbay (2002)	X													X
Çil (2005)							X							X
Seloni (2005)														X
Mettas ve Constantanou (2006)														X
Başbay (2006)											X			
Ersoy (2006)				X										
Kramer ve Diğerleri (2007)														X
Gültekin (2007)			X								+			



Yazar	Çalışma Birimi			Örneklem Belirleme yöntemleri									
	Çalışma Grubu	Evren	Örneklem	Ölçüt örnekleme	Oransız Küme	Seçkisiz	Tesadüf	Amaçlı	Gelişigüzel	Sistematik	Uygun	Kolay	Belirtilmemiş
İncik ve Diğerleri (2015)			X								X		
Özerbaş ve Gündüz (2014)			X				X						
Karaçalı ve Korur (2014)			X										X
Gündüz (2014)													X
<b>F</b>	<b>2</b>	<b>4</b>	<b>17</b>	<b>5</b>	<b>1</b>	<b>1</b>	<b>6</b>	<b>4</b>	<b>2</b>	<b>1</b>	<b>5</b>	<b>1</b>	<b>27</b>
<b>%</b>	<b>9</b>	<b>17</b>	<b>74</b>	<b>9</b>	<b>2</b>	<b>2</b>	<b>12</b>	<b>8</b>	<b>3</b>	<b>2</b>	<b>9</b>	<b>2</b>	<b>51</b>
<b>Toplam</b>	<b>100</b>			<b>100</b>									

Tablo 2 incelendiğinde "x" araştırmada yazar tarafından açık olarak belirtildiğini, "+" ise araştırmada araştırmacının tarifinden yapılan çıkarımı göstermektedir. Yapılan çalışmaların %74'ünde örneklem alma yoluna gidilmiş, %17'sinde evrenle çalışılmış olup ayrıca %9'unda çalışma grubuyla çalışılmıştır. Çalışmalarda kullanılan örneklem seçim yöntemleri ise; %12 tesadüfi örnekleme, %9'unda uygun örnekleme yöntemi ve ölçüt örnekleme yöntemi kullanılmıştır. %8'inde amaçlı örnekleme, %3'ünde gelişigüzel örnekleme kullanılmış olup oransız, seçkisiz ve sistematik örneklemenin yüzdelik değerleri %2 ve eşittir.



**Tablo 3.PTÖ için örneklem /çalışma grubu/evren olarak seçilen çalışmaların örneklem büyüklüklerinin devamı**

Yazar	Örneklem/çalışma grubu/evren Büyüklüğü										Belirtilmemiş	
	0-30	31-60	61-90	91-120	120-150	151-180	330-360	400	552	698		
Bal (2012)						X						
Philipattou ve Kaldi (2010)	X											
Civelekoğlu ve Öztürk (2010)									X			
Ersoy ve Diğerleri (2010)							X					
Tertemiz, Şahinkaya (2010)			X									
Kaldi ve Diğerleri (2011)		X										
Şahin ve Diğerleri (2011)	X											
Şahin (2011)					X							
Çiftçi (2011)		X										
Erdoğan (2011)								X				
Şallı (2011)	X											
Yıldırım (2011)		X										
Ceren ve Önder (2012)		X										
Ayan (2012)												X
Erdoğan (2012)			X									
Ay (2013)			X									
Demir (2013)			X									
Aydın ve Diğerleri (2013)	X											
Şallı ve Diğerleri (2013)	X											
Ünsal ve Diğerleri (2013)	X											
Kutlu ve Gökdere (2013)												X
Tonbuloğlu ve Diğerleri (2013)	X											
Kaşarcı (2013)												
Özkarabacak (2013)		X										
Bayram ve Seloni (2014)		X										
Bolat ve Diğerleri (2014)	X											
Tuzcuoğlu ve Tunç (2014)		X										
Özerbaş ve Gündüz (2014)		X										
Karaçalı ve Korur (2014)					X							
Gündüz (2014)		X										
İncik ve Diğerleri (2015)										X		
<b>F</b>	<b>13</b>	<b>19</b>	<b>13</b>	<b>5</b>	<b>2</b>	<b>3</b>	<b>2</b>	<b>1</b>	<b>1</b>	<b>1</b>	<b>4</b>	
<b>%</b>	<b>20</b>	<b>29</b>	<b>20</b>	<b>7</b>	<b>3</b>	<b>4</b>	<b>3</b>	<b>2</b>	<b>2</b>	<b>2</b>	<b>7</b>	
<b>Toplam</b>	<b>100</b>											

Tablo 3 incelendiğinde "x" araştırmada yazar tarafından açık olarak belirtildiğini, "+" ise araştırmada araştırmacının tarifinden yapılan çıkarımı göstermektedir. Yapılan çalışmaların %29'u 31 – 60 kişi ile gerçekleştirilmiştir. %20

olan iki aralık olup bu aralıklar, 0-30 ve 61 - 90 kişi arasında kişinin katıldığı çalışmalardır. Çalışmaların %7'si 91-120 kişi ile gerçekleştirilmiştir. En fazla 698 kişi ile çalışılmıştır.













Tablo 4. Örneklem olarak seçilen çalışmalara ait veri toplama araçlarının devamı

		Veri Toplama Araçları																																									
	Başarı Testi	Tutum Ölçeği	Öz Yeterlik Algısı Ölçeği	Çoklu Zeka envanteri	Sıfat Tarama Listesi	Yaratıcı Düşünme Testi	Eleştirel Düşünme Ölçeği	Liderlik Davranış Belirleme Ölçeği	Mantıksal Düşünme Grup Testi	Gözlem Formu	Görüşme Formu	PTO Uygulama Güçlük Anket	Yeterlik İnanc Ölçeği	Bilimsel Süreç Beceri Testi	Öğrenme Ortamı Ölçeği	Sunum Gözlem Çizelgesi	Öz Değerlendirme Formu	Akran Değerlendirme Formu	Kavram Kontrol Listesi	Biliş Üstü Beceriler Ölçeği	Proje değerlendirme ölçeği	Kavram Testi	Farklı Kültürlere bakış ölçeği	Araştırmacı Günlüğü	Öğrenci günlüğü	RAVEN Standart Progresif Matrisler Testi	Portfolyo	Yetenek Testi	Kolb Öğrenme Stilleri envanteri	Araştırma Becerileri Ölçeği	Grup Değerlendirme Ölçeği	Sınıf Atmosferi Ölçeği	Bilgi Düzeyi Ölçeği	Yansıtıcı günlük	Belirtilmemiş								
Ünsal ve Diğerleri (2013)											x																																
Kutlu ve Gökdere (2013)			x																																								
Tonbuloğlu, Aslan, Altun ve Aydın (2013)																	x	x		X	x																						
Kaşarcı (2013)																																											
Özkarabacak (2013)																																											
Bayram ve Seloni (2014)	x	x																																									
Bolat ve Diğerleri (2014)																																											
Tuzcuoğlu ve Tunç (2014)																																											
Özerbaş ve Gündüz (2014)																																											
Karaçalı ve Korur (2014)	x																																										
Gündüz (2014)	x	x																																									
İncik ve Diğerleri (2015)																																											
f	18	16	1	1	1	2	2	1	1	5	18	2	8	1	2	1	1	3	2	2	1	2	2	1	3	1	1	3	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	6				
%	15	13	1	1	1	2	2	1	1	4	15	2	7	1	2	1	3	2	2	1	2	2	1	3	1	1	3	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	6					
<b>Toplam</b>																																											
	100																																										

Tablo 4 incelendiğinde "x" araştırmada yazar tarafından açık olarak belirtildiğini, "+" ise araştırmada araştırmacının tarifinden yapılan çıkarımı göstermektedir. Örneklemler olarak seçilen çalışmaların %15'inin veri toplama aracı başarı testi ve görüşme formudur. %13 yüzdelerik değerine sahip tutum ölçeğidir. %7 yüzdelerik değerine sahip olan veri toplama aracı ankettir. %3 yüzdelerik değerine sahip olan veri toplama aracı olup bunlar ise, öz değerlendirme formu, araştırmacı günlüğü ve portfolyodur. %2 yüzdelerik değerine sahip olan yedi çalışma olup bunlar, yaratıcı düşünme testi, eleştirel düşünme ölçeği, bilimsel süreç beceri testi, PTÖ uygulama güçlük ölçeği, akran değerlendirme formu, kavram kontrol listesi, proje değerlendirme formu ve kavram testidir. Diğer çalışmaların yüzdelerik değerleri %1 olup, çalışmaların %6'sında veri toplama aracı belirtilmemiştir.

Örneklemler olarak seçilen çalışmaların veri analiz yöntemlerine ilişkin veriler Tablo 5'de sunulmuştur. Tablonun yorumu yüzdelerik değerlere göre yapılacaktır.

**Tablo 5.PTÖ için örneklemler olarak seçilen çalışmaların veri analiz yöntemleri**

Yazar	Veri Analizi Yöntemi								
	İçerik analizi	Test istatistiği	Betimsel analiz	Betimsel İstatistik	Frekans-Yüzde	Betimsel Yaklaşım	Faktör Analizi	Karşılaştırma	Belirtilmemiş
Thomas (2000)									x
Erstad (2002)									x
Erdem ve Akkoyunlu (2002)								x	
Başbay (2005)	+								
Çil (2005)		x			x				
Seloni (2005)	x	x							
Mettas ve Constantanou (2006)		x							
Başbay (2006)	x		x						

Tablo 5.PTÖ için örneklem olarak seçilen çalışmaların veri analiz yöntemlerinin devamı

Yazar	Veri Analizi Yöntemi								
	İçerik analizi	Test istatistiği	Betimsel analiz	Betimsel İstatistik	Frekans-Yüzde	Betimsel Yaklaşım	Faktör Analizi	Karşılaştırmalı	Belirtilmemiş
Ersoy (2006)			x						
Kramer ve Diğerleri (2007)									x
Gültekin (2007)		x			+				
Canoğlu (2007)		x							
Erdoğan (2007)	x	x	x						
Işık (2007)		x							
Toprak (2007)									x
Uzun (2007)		x							
Yıldırım (2007)	x	x							
Çıbık ve Emrahoğlu (2008)		x							
Birinci (2008)		x	x						
Dilşeker (2008)		x							
İmer (2008)		x							
Fırat (2008)		x							
Chu (2009)		x							
Fragoulis (2009)									x
Ada ve Diğerleri(2009)		x							
Baki ve Bütüner (2009)	x								
Çıbık (2009)		x			x				
Pektaş ve Diğerleri (2009)							x		
Türkmen (2009)									x
Erdoğan (2009)		x							
Girgin (2009)	x	x				x			
Kayıran (2009)		x							
Pektaş (2009)		x			x				
Şahin (2009)		x							





Tablo 5. PTÖ için örneklem olarak seçilen çalışmaların veri analiz yöntemlerinin devamı

Yazar	Veri Analizi Yöntemi								
	İçerik analizi	Test istatistiği	Betimsel analiz	Betimsel İstatistik	Frekans-Yüzde	Betimsel Yaklaşım	Faktör Analizi	Karşılaştırmalı	Belirtilmemiş
Kaşarcı (2013)	+								
Özkarabacak (2013)		x							
Bayram, Seloni (2014)		x							
Bolat, ve Diğerleri (2014)	+								x
Tuzcuoğlu ve Tunç (2014)		+							
Özerbaş ve Gündüz (2014)		x							
Karaçallı ve Korur (2014)				+	+				
Gündüz (2014)		x	x						
İncik Diğerleri (2015)							x		
<b>f</b>	<b>13</b>	<b>41</b>	<b>8</b>	<b>2</b>	<b>8</b>	<b>1</b>	<b>2</b>	<b>1</b>	<b>14</b>
<b>%</b>	<b>14</b>	<b>45</b>	<b>9</b>	<b>2</b>	<b>9</b>	<b>1</b>	<b>2</b>	<b>1</b>	<b>15</b>
<b>Toplam</b>	<b>100</b>								

Tablo5 incelendiğinde, "x" araştırmada yazar tarafından açık olarak belirtildiğini, "+" ise araştırmada araştırmacının tarifinden yapılan çıkarımı göstermektedir. Çalışmaların %45'inde betimsel analiz, %14'ünde içerik analizi kullanılmıştır. %9 yüzdelerine sahip iki farklı analiz yöntemi olup bunlar, test istatistiği ve frekans – yüzde kullanılmıştır. %2 yüzdelerine sahip iki yöntem olup bunlar, betimsel istatistik ve faktör analizidir. Betimsel yaklaşım ve karşılaştırmalı yöntemin yüzdelerine değeri %1 olup, çalışmaların %15'inde veri analiz yöntemi belirtilmemiştir.

Örnekleme olarak seçilen çalışmaların amaçları ve sonuçlarına ilişkin veriler Tablo 6'da sunulmuştur. Tablonun yorumlanması çalışmalarda öne çıkan sonuçlar üzerinden yapılacaktır.

**Tablo 6. PTÖ için örnekleme olarak seçilen çalışmaların amaç ve sonuçları**

Yazar	Amaçlar	Sonuçlar
Thomas (2000)	PTÖ ile ilgili araştırmaları inceleme	PTÖ öğrenci özgüvenini artırmakta, öğrenme ortamından daha hoşnut olmasına yardım etmekte ve öğrenci katılımını artırmaktadır.
Erstad (2002)	Dijital eserlerin kullanımının PTÖ çerçevesinde değerlendirilmesi	PTÖ öğrencilerin bağımsız çalışmalarını desteklemekte ve öğretmeni rehber konumuna getirmektedir. Öğrenciler proje sürecinde olumlu deneyimler kazanmıştır.
Erdem ve Akkoyunlu (2002)	İlköğretim sosyal bilgiler dersi kapsamında 5.sınıf öğrencileriyle yürütülen ekiple PTÖ üzerine bir çalışma yapılması	Sınıf öğretmenlerinde teknoloji yeterliği, bilgisayar öğretmenlerinde öğretmenlik yeterliği sınırlıdır. Sınıf öğretmenleri ve öğrenci velileri gereğinden fazla sürece katılmıştır. Proje sürecinde toplanan bilgilerle sunulanlar arasında farklılıklar vardır. Yeterli veri toplanamamaktadır.
Başbay (2005)	Basamaklı öğretim programıyla desteklenmiş PTÖ yaklaşımının öğrenme sürecini nasıl etkilediği belirleme	Basamaklı öğretim programıyla desteklenmiş PTÖ yaklaşımı sosyal bilgiler öğrenme sürecini olumlu yönde etkilemektedir.
Seloni (2005)	İlköğretim fen bilgisi derslerinde “Isı ve Isının Maddedeki Yolculuğu” ünitesinde oluşan kavram yanlışlarının giderilmesinde PTÖ yaklaşımının etkisinin belirlenmesi	PTÖ yaklaşımı öğrenci başarısını olumlu yönde etkiler. Öğrencilerde oluşan kavram yanlışları PTÖ yaklaşımı ile giderilmektedir.

Tablo 6.PTÖ için örneklem olarak seçilen çalışmaların amaç ve sonuçlarının devamı

Yazar	Amaçlar	Sonuçlar
Mettas ve Constantanou (2006)	Öğretmen adaylarına hizmet öncesinde daha iyi pedagojik içerik bilgisi verme ve problem çözme becerilerinin belirlenmesi için teknoloji fuarı düzenleme	PTÖ öğretmen adaylarının tutumlarını olumlu yönde etkilemekte, öğretmen adaylarının anlayış ve problem çözme becerilerine katkı sunmakta, öğretmenlerin motivasyonlarını artırmaktadır.
Başbay (2006)	PTÖ'nün öğrenme ortamına katkılarının ortaya çıkarılması	Basamaklı öğrenmeyle desteklenen PTÖ, öğrenme sürecine olumlu katkı getirmiştir. Öğrenciler öğrenmekten keyif almış ve derse katılmışlardır. Daha anlamlı ve kalıcı öğrenmeler gerçekleşmiştir.
Ersoy (2006)	İlköğretim 5.sınıfta teknoloji destekli PTÖ uygulamalarının nasıl gerçekleştirildiğini belirleme	Öğrencilerin proje çalışmalarında öğretmenden, ailelerinden, grup arkadaşlarından ve diğer gruplardaki arkadaşlarından yardım aldıkları ortaya çıkmıştır. Yöntemin öğrenci başarısını olumlu etkilediği ancak öğretmenlerin yöntemi çeşitli sebeplerle fazlaca kullanmadığı, okulların alt yapı olarak yetersiz olduğu ortaya çıkmıştır. Öğrencilerin motivasyonu artmış ve üretkenlik duyguları gelişmiştir.

**Tablo 6.PTÖ için örneklem olarak seçilen çalışmaların amaç ve sonuçlarının devamı**

Yazar	Amaçlar	Sonuçlar
Kramer ve Diğerleri (2007)	İşbirlikçi öğrenme destekli PTÖ ile öğretmenlik uygulamasıyla ilgili engellerin araştırılması	Bölgeler arası sosyo-ekonomik farklılıklar vardır. Bu durum öğretmenlik uygulamasını sınırlandıran, farklılaştıran etmendir.
Gültekin (2007)	İlköğretim 5. sınıf fen bilgisi dersinde PTÖ'nün öğrenme ürünlerine etkisini inceleme	PTÖ eğitim ortamını eğlenceli bir hale getirip öğrenci motivasyonunu sağlamakta ve başarıyı artırmaktadır.
Canoğlu (2007)	Okul öncesi eğitim kurumlarına devam eden 6 yaş grubu çocuklarda PTÖ'nün, sezgisel matematik becerilerine olan etkisini inceleme	Sezgisel matematik yeteneğinin gelişiminde, PTÖ yaklaşımı geleneksel öğretim yaklaşımından daha etkilidir.
Erdoğan, (2007)	Çevre eğitimi dersinde küresel ısınma konusunun öğrenilmesinde PTÖ'nün öğretmen adaylarının bilgi düzeyleri, eleştirel düşünme becerileri üzerinde etkilerini inceleme	PTÖ'nün öğrencilerin eleştirel düşünme becerilerine olumlu etkisi vardır. Proje çalışmalarında öğrenciler uyum içinde çalışmakla birlikte uzman kişilerden destek alma noktasında eksik kalmaktadırlar. Proje çalışmaları öğrencilerde üretkenlik duygusu oluşturmakta ve onları mutlu etmektedir. Öğrenciler araştırma yapmayı, kendilerini ifade edebilmeyi, teknolojiyi kullanmayı çevreye karşı daha bilinçli ve duyarlı olduklarını, günlük yaşantılarında ise disiplinli ve planlı çalışmayı öğrendiklerini de belirtmişlerdir.

Tablo 6.PTÖ için örneklem olarak seçilen çalışmaların amaç ve sonuçlarının devamı

Yazar	Amaçlar	Sonuçlar
Işık (2007)	PTÖ'nün yaratıcı düşünme, akademik başarı, hayat bilgisi dersine karşı tutum ve kalıcılık düzeylerine etkisini belirleme	PTÖ öğrenci başarısını, tutumunu, öğrenilenlerin kalıcılığını olumlu yönde etkilemektedir.
Toprak (2007)	PTÖ'nün ilköğretim 5. Sınıf fen ve teknoloji dersi öğrenci başarısına etkisi inceleme.	PTÖ yöntemi geleneksel öğretim yöntemlerine göre akademik başarıyı arttırmaktadır.
Uzun (2007)	İlköğretim 4. ve 5. sınıf Fen ve Teknoloji dersi Canlılar Dünyasını Gezelim, Tanıyalım. ünitesinde proje tabanlı öğrenmenin akademik başarı ve kalıcılığa etkisini incelenmesi	Geleneksel ders işleme yöntemleri PTÖ'ye göre etkisini yitirmektedir. Öğrenciler PTÖ'den zevk almışlar ders işleyişin sıkıcılığından kurtulmuşlar ve çalışmalara ailelerini ve arkadaşlarını dahil etmişlerdir.
Yıldırım (2007)	PTÖ modelinin uygulanmasıyla programda öğrencilere kazandırılması hedeflenen araştırma becerilerinin gerçekleşme düzeylerini ortaya koyma ve bu düzeyi etkileyen faktörleri belirleme	PTÖ yaklaşımının 4. sınıf Sosyal Bilgiler dersinde kazanımlardan araştırma becerilerinin gerçekleşme düzeyine olumlu yönde anlamlı bir etkisi vardır.
Çıbık ve Emrahoğlu (2008)	İlköğretim 7. sınıf öğrencilerinin mantıksal düşünme becerilerinin gelişiminde PTÖ yönteminin etkisini araştırma	PTÖ, ilköğretim 7.sınıf öğrencilerinin mantıksal düşünme becerilerinin gelişiminde olumlu etkiye sahiptir.

Tablo 6.PTÖ için örneklem olarak seçilen çalışmaların amaç ve sonuçlarının devamı

Yazar	Amaçlar	Sonuçlar
Birinci (2008)	Öğretim teknolojileri ve materyal geliştirme dersinde PTÖ'nün öğretmen adaylarının, eleştirel düşünme beceri düzeyleri, yaratıcı düşünme düzeyleri ve bilimsel süreç beceri düzeyleri üzerinde etkilerini incelenmesi	PTÖ'nün uygulandığı deney gurubu öğrencilerinin eleştirel düşünme ve bilimsel süreç becerileri anlamında kontrol grubundan olumlu yönde anlamlı bir farkı vardır.
Dilşeker (2008)	PTÖ yönteminin ilköğretim 5. Sınıf öğrencilerinin fen ve teknoloji dersine yönelik tutumlarına, ders başarısına ve kavram yanılgılarının giderilmesine etkisini görme	PTÖ'nün öğrencilerin başarıları ve tutumları üzerinde olumlu bir etkisi vardır.Kavram yanılgılarının giderilmesinde olumlu etkisi vardır.
İmer (2008)	İlköğretim Fen ve Teknoloji öğretiminde PTÖ yaklaşımının öğrencilerin akademik başarı ve tutumuna etkisini araştırma	Kontrol grubunda geleneksel yöntemlerle ders işlenmiş olup deney grubunda PTÖ kullanılmıştır. Deney gurubu lehine akademik başarı ve derse karşı sahip olduğu tutum açısından anlamlı bir farklılık vardır.
Fırat (2008)	İlköğretim 4. sınıf öğrencilerinin Sosyal Bilgiler dersine yönelik akademik başarıları üzerinde PTÖ yaklaşımının etkisini inceleme	Sosyal bilgiler dersi kapsamında yapılan PTÖ'nin olumlu etkisi görülmekle birlikte zaman problem oluşturmaktadır.
Chu (2009)	PTÖ kullanımına yönelik bir araştırma yapma	Öğrenciler çalışmaktan zevk almış olmalarına rağmen sorumluluklarının arttığını belirtmişler. Öğretmenlerin de iş yükü artmıştır.

**Tablo 6.PTÖ için örneklem olarak seçilen çalışmaların amaç ve sonuçlarının devamı**

<b>Yazar</b>	<b>Amaçlar</b>	<b>Sonuçlar</b>
Fragoulis (2009)	Yunan devlet okullarında İngilizce dersinin öğretiminin PTÖ çerçevesinde değerlendirilmesi	Olanakların kısıtlı olmasına rağmen öğrenciler özgür seçim yapma, sorumluluk duygusu ve özerkliklerini geliştirmiştir. Öğrencilerin deneyim eksikliğini gidermektedir.
Ada ve Diğerleri (2009)	İlköğretim 4. sınıf sosyal bilgiler dersi “İnsanlar ve Yönetim” ile“Uzaktaki Arkadaşlarım” ünitelerinde PTÖ’nün öğrencilerin görsel sunu uygulamalarına ve sosyal bilgiler dersine yönelik tutumuna etkisini bulma	PTÖ’nün öğrencilerin görsel sunu uygulamalarına ve Sosyal Bilgiler dersine yönelik tutumuna olumlu yönde etkisi vardır.
Baki ve Bütüner (2009)	Alternatif değerlendirme araçlarından biri olan projenin nasıl yürütüldüğüyle ilgili öğretmenlerin görüşlerini alarak, bu süreçte öğretmenlerin yaşadıkları zorlukları ortaya koyma ve çözüm önerilerinde bulunma	Öğretmenler PTÖ’nün aşamalarını yeterince bilememektedir; verilen seminerlerin yetersiz olduğunu,öğrencilere yeterince rehberlik edemediklerini belirtmişlerdir. Maddi yetersizlikler, kaynak eksiklikleri ve çevrenin bilinçsiz oluşu PTÖ’nün uygulanmasını sınırlandırmaktadır.
Çıbık (2009)	İlköğretim 7.sınıf öğrencilerinin Fen Bilgisi dersine yönelik tutumlarının gelişiminde PTÖ yönteminin etkisini araştırma	PTÖ Fen Bilgisi dersine yönelik öğrenci tutumlarının gelişiminde olumlu etkiye sahiptir.

**Tablo 6.PTÖ için örneklem olarak seçilen çalışmaların amaç ve sonuçlarının devamı**

<b>Yazar</b>	<b>Amaçlar</b>	<b>Sonuçlar</b>
Pektaş, Çelik ve Köse (2009)	Fen ve teknoloji öğretmenlerinin PTÖ uygulamalarında karşılaştıkları sorunlara katılma düzeylerini ölçen, geçerli ve güvenilir bir ölçme aracı geliştirme	Bir ölçek geliştirilerek ortaya koyulmuştur.
Türkmen (2009)	İlköğretim 1. kademeye yönelik olarak sınıf öğretmenliği öğrencilerinin PTÖ'ye yönelik hazırladıkları örnek çalışmaları nasıl hazırladıklarını ortaya koyma	Proje çalışmalarının aşamaları ortaya koyulmuştur.
Erdoğan (2009)	PTÖ'ye dayalı Sosyal Bilgiler öğretiminin, öğrencilerin ders başarıları ve sınıf atmosferi üzerindeki etkilerinin incelenmesi	PTÖ öğrencinin akademik başarısı ve olumlu bir sınıf atmosferi oluşturulması üzerinde olumlu bir etkiye sahiptir.
Girgin (2009)	Canlılar ve Hayat ünitesinde PTÖ Yaklaşımının İlköğretim 5. Sınıf öğrencilerinin akademik başarı ve tutumları üzerindeki etkisini araştırılma	PTÖ'nün öğrenci başarısına olumlu etkisi vardır. Ancak bu durum istatistiki açıdan anlamlı bir fark yaratmamıştır. PTÖ öğrencilerin derse karşı olan tutumları üzerinde olumlu bir etkiye sahiptir.



Kayıran (2009)	İlköğretim 4.sınıf sosyal bilgiler dersinde kullanılan çoklu zekâ kuramı destekli PTÖ yönteminin öğrencilerin sosyal bilgiler dersine ilişkin tutumları, akademik başarıları ve kalıcılık puanları arasında anlamlı bir farka sebep olma durumunu sınama	Çoklu zeka kuramı destekli PTÖ yaklaşımı Sosyal Bilgiler dersi öğretim programı doğrultusunda akademik başarı üzerinde etkilidir.
Pektaş (2009)	İlköğretim okullarında yürütülen PTÖ uygulamalarında karşılaşılan güçlükler konusunda müdürler ile fen ve teknoloji öğretmenlerinin, PTÖ yöntemini uygulamaya yönelik görüşlerini belirleme	Öğretmenler PTÖ yaklaşımı ile ilgili bilgiye ulaşmada kaynaklara etkin olarak ulaşmakta zorlanmaktadır. Fen ve teknoloji öğretmenlerine göre PTÖ yaklaşımı için hizmet içi eğitime gerek yoktur.
Philipattou ve Kaldi (2010)	Akademik performans ve uygulanan öz yeterlik, görev değeri, grup çalışması ve öğretim yöntemleri yönelik tutumları ile ilgili öğrenme güçlüğü olan ilkokul öğrencileri üzerinde PTÖ'nün etkinliğini belirleme	PTÖ öğrencilerin motivasyonlarını, işbirliğini, sosyalleşmelerini ve tutumlarını olumlu yönde etkilemektedir.

Tablo 6.PTÖ için örneklem olarak seçilen çalışmaların amaç ve sonuçlarının devamı

Yazar	Amaçlar	Sonuçlar
Civelekoğlu ve Öztürk (2010)	İlköğretim 5. ve 8. sınıf öğrencileri ve fen ve teknoloji dersi öğretmenlerinin fen ve teknoloji dersinde uygulanan proje çalışmalarının uygulanış biçimiyle ilgili görüşlerinin tespit etme	Öğretmenler proje çalışmalarında öğrencileri serbest bırakmamaktadır. Konu seçiminde öğrenciler özgür değildir. Öğretmenler proje çalışmalarında velilerini sürece katmadıklarını belirtmişler ve kendilerine düşen sorumluluğun azaldığı kanısına varmışlardır. Öğretmenlere göre PTÖ öğrencilerin eksik öğrenmelerini tamamlamamaktadır.
Ersoy, Bayır ve Güvey (2010)	Sınıf öğretmenlerinin proje çalışmalarına ilişkin velilerden beklentilerini belirleme	Öğretmenler proje çalışmalarına velilerin katılmaması gerektiğini düşünmektedirler. Veliler gereğinden fazla proje çalışmalarına müdahale etmektedirler.
Tertemiz ve Şahinkaya (2010)	Sınıf öğretmeni adaylarının matematik öğretimine yönelik yeterli inançlarına, matematik öğretimi dersinde kullanılan yöntemlerin etkisinin incelenmesi	PTÖ'nün matematik dersinde kullanılması öğrencilerin yeterli duygusunu artırmaktadır.
Kaldi, Philipattou ve Govaris (2011)	PTÖ'nün öğrencilerin öğrenmelerine ve tutumlarına etkisinin belirlenmesi	PTÖ öğrencilerin öğrenmelerine, tutumlarına, motivasyonlarına ve işbirliği yapmalarına olumlu etki yapmıştır.

**Tablo 6.PTÖ için örneklem olarak seçilen çalışmaların amaç ve sonuçlarının devamı**

Yazar	Amaçlar	Sonuçlar
Şahin, Güven ve Yurdatapan (2011)	Okul öncesi eğitimde proje tabanlı eğitim yaklaşımının çocukların bilimsel süreç becerilerine etkisini araştırma	Proje tabanlı eğitim yaklaşımının okul öncesi çocukların bilimsel süreç becerilerine olumlu yönde etkisi vardır.
Şahin (2011)	Fen ve teknoloji derslerinde proje PTÖ yaklaşımının uygulanmasında öğretmenlerin karşılaştıkları güçlüklerin incelenmesi	Karşılaşılan güçlüklerin en fazla öğretmen boyutundadır. Ölçeğin boyutlarında da anlamlı farklılıklar vardır.
Çiftçi (2011)	PTÖ yaklaşımının İlköğretim Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi Derslerinde nasıl kullanılabileceğine ilişkin örnekler sunma	Bir örnek sunma çalışması olduğu için sonuç yer almamaktadır.

Tablo 6.PTÖ için örneklem olarak seçilen çalışmaların amaç ve sonuçlarının devamı

Yazar	Amaçlar	Sonuçlar
Erdoğan (2011)	PTÖ yaklaşımının 4–7. sınıflar sosyal bilgiler dersinde tarih konularının öğretilmesinde kullanılması ve öğretim programı ile ders kitaplarındaki yerinin belirleme, yeterliliğiyle ilgili öğrenci ve öğretmen görüşlerini öğrenme	PTÖ'nün Sosyal Bilgiler dersine 4. sınıfta istek ve meraklarını artırmada etkilidir ve bu etki puanlara da yansımaktadır. Sınıflardaki öğrenci sayısının öğrencilerin konuyla ilgili algılarını etkilememektedir. Öğrencilerin büyük kısmı Sosyal Bilgiler dersine yönelik olumlu tutum geliştirmiş; tarih konularıyla ilgili etkinlik, performans ve projeleri severek ve isteyerek yapmıştır., Bazı öğrenciler ise bu faaliyetleri sıkıcı, monoton ve zevksiz bulduğundan yapmak istememiştir. Öğretmenler PTÖ'nün uygulanabilmesi için ders saatinin az olduğu, öğretmen, öğrenci ve velilerin eğitime tabi tutulması gerektiği, PTÖ'ye uygun konuların seçilmesi ve fiziki koşulların uygunluğunun sağlanması gerektiği görüşündedir.
Şallı (2011)	PTÖ yaklaşımının okul öncesi kurumlara devam eden 48-60 aylık çocuklara geri dönüşüm kavramının kazandırılmasının etkisini inceleme	Deney grubundaki öğrencilerin geri dönüşüm bilgi düzeyleri hakkında PTÖ'nün olumlu etkisi vardır.

Tablo 6.PTÖ için örneklem olarak seçilen çalışmaların amaç ve sonuçlarının devamı

Yazar	Amaçlar	Sonuçlar
Yıldırım (2011)	İlköğretim 4. Sınıf öğrencilerinin Fen ve Teknoloji Dersi öğretiminde probleme dayalı öğrenme ve PTÖ yöntemlerinin başarı ve tutumuna etkisini araştırma	Fen ve Teknoloji Dersi Işık ve Ses ünitesi öğretiminde probleme dayalı öğrenme yönteminin uygulandığı grup ile ve PTÖ yönteminin uygulandığı grubunun derse karşı tutum son-test puan ortalamaları arasında anlamlı bir fark yoktur.
Bal (2012)	Öğretmen adaylarının matematik dersi bağlamında proje görevi hazırlama süreci hakkındaki görüşlerini ve karşılaştıkları zorlukları belirleme	Öğretmen adayları matematik dersi bağlamında proje görevi hazırlama sürecinin düşünme ve araştırma becerilerini artırdığı, mesleki gelişimlerine olumlu katkı sağladığı görüşündedir..
Ceren ve Önder (2012)	PTÖ yaklaşımının, ilköğretim 4. sınıf geometri ünitesi, “Açılar” alt öğrenme alanı öğretiminde öğrencilerin başarılarına ve başarılarının kalıcılığına etkisini belirleme	PTÖ yaklaşımının, ilköğretim 4. sınıf geometri ünitesi, “Açılar” alt öğrenme alanı öğretiminde öğrencilerin başarılarına ve başarılarının kalıcılığına olumlu etkisi vardır.
Ayan (2012)	5.sınıf Fen ve Teknoloji dersinin PTÖ yaklaşımı ilkelerine göre işlenmesinin öğrenci başarısında ne derece etkili olduğunu belirleme	Deney grubunda PTÖ kullanılmış kontrol grubunda ise geleneksel yöntemler kullanılmıştır. Süreç sonunda gruplar arasında başarı açısından olumlu yönde bir etki görülmemiştir.

Tablo 6.PTÖ için örneklem olarak seçilen çalışmaların amaç ve sonuçlarının devamı

Yazar	Amaçlar	Sonuçlar
Erdoğan (2012)	Öğretim ilke yöntemleri dersinin PTÖ yöntemiyle işlenmesinin, öğretmen adaylarının görüşlerine başarı ölçütü açısından etkilerini ve öğrenme ortamları ile ilgili algılarında oluşan değişimi inceleme	Öğretmen adayları PTÖ'nün kullanılmasına olumlu bakmaktadırlar. Öğrenilenlerin hayata aktarımını kolaylaştırdığını düşünmektedirler. PTÖ anlamlı öğrenmenin sağlanmasında ezberci eğitimin önlenmesinde etkilidir.
Ay (2013)	PTÖ yaklaşımının uygulandığı öğretmen adaylarının PTÖ yaklaşımına ilişkin görüşlerini geleneksel öğretimle karşılaştırmalı olarak belirleme	PTÖ yaklaşımının uygulandığı öğretmen adayları geleneksel öğretime kıyasla PTÖ'yü daha etkili bulmuştur.
Demir (2013)	PTÖ'ye örnek teşkil edecek bir uygulamanın tanıtılması	Kalıcılığı artırmıştır, öğrenci motivasyonunu artırmaktadır.
Aydın, Bacanak ve Çepni (2013)	Fen ve Teknoloji Öğretmenlerinin PTÖ ile ilgili ihtiyaçlarının demografik özelliklerine göre dağılımının belirlenmesi	Fen ve Teknoloji Öğretmenlerinin PTÖ ile ilgili ihtiyaçlarının ele alınan değişkenlere göre çeşitli farklılıklar göstermektedir.
Şallı, Dağal, Küçükoğlu, Niran ve Tezcan (2013)	60-72 aylık çocuklara yönelik proje tabanlı geri dönüşüm programının etkisinin belirlenmesi	60-72 aylık çocuklara yönelik proje tabanlı geri dönüşüm programının olumlu yönde etkisi olduğu tespit edilmiştir.

**Tablo 6.PTÖ için örnekleme olarak seçilen çalışmaların amaç ve sonuçlarının devamı**

Yazar	Amaçlar	Sonuçlar
Ünsal, Yıldız, Küçükoğlu ve Dağal (2013)	İstanbul şehrinin önemli kültürel ve tarihi mekânlarının keşfederek kentlilik bilinci alt yapısı kazandırılmasının sağlanmasına yönelik aile katılımı projesinin 60-72 aylık çocuklar üzerinde etkisini belirleme	Kentlilik bilinci alt yapısı kazandırılmasının sağlanmasına yönelik aile katılımı projesi okul öncesi dönem çocukları üzerinde olumlu etki göstermiştir.
Kutlu ve Gökdere (2013)	Üç aşamalı Purdue modelini tanıtmaya ve 4.sınıf Fen ve Teknoloji Dersinde yer alan “Kuvvet ve Hareket” ünitesinde kullanılmak üzere Purdue Modeli temelli örnek bir rehber materyal geliştirme	Öğrenciler açısından olumlu etki oluşturduğundan yöntemin kullanılması önemlidir.
Tonbuloğlu, Aslan, Altun ve Aydın (2013)	PTÖ yönteminin biliş üstü becerilere ve öz-yeterlik algısına etkisini ve öğrencilerin PTÖ yöntemiyle yeni bir ürün meydana getirme becerilerini ortaya koyma	Öğrencilerini biliş üstü davranışlarını ve öz yeterliklerini olumlu yönde etkilemektedir.

**Tablo 6.PTÖ için örneklem olarak seçilen çalışmaların amaç ve sonuçlarının devamı**

Yazar	Amaçlar	Sonuçlar
Kaşarcı (2013)	PTÖ yönteminin geleneksel yöntemle kıyaslandığında, öğrencilerin akademik başarılarına ve tutumlarına etkisini inceleyen deneysel çalışmaların bulgularını, meta-analiz yöntemiyle bir araya getirme	Hem akademik başarıya etkisini inceleyen, hem de tutuma etkisini inceleyen tüm çalışmaların PTÖ'nün daha etkili olduğunu buldukları ortaya çıkmıştır. Konu alanları açısından ele alındığında, hem akademik başarı açısından en fazla çalışmanın fen ve teknoloji alanında yapıldığı görülmektedir. Öğretim kademeleri açısından akademik başarı için ilköğretim kademelerinde, lise ve üniversiteye kıyasla daha fazla çalışma yapılmıştır.
Özkarabacak (2013)	60-72 aylık çocuklar için aile katımlı PTÖ yaklaşımının çocukların farklı kültürlere bakış açıları incelenme.	Aile Katımlı PTÖ yaklaşımıyla hazırlanan farklı kültürleri tanıma programının 60-72 aylık çocukların farklı kültürleri tanıma ve bilinç geliştirmeleri üzerinde anlamlı etkisi vardır.
Bayram ve Seloni (2014)	PTÖ yaklaşımının ilköğretim 5. sınıf öğrencilerinin fen ve teknoloji dersinde başarı, kavramsal anlama ve fen derslerine olan tutumlarına etkisini belirleme	PTÖ uygulanan Fen ve Teknoloji dersinde başarı, kavramsal anlama ve tutum kriterlerine göre geleneksel yöneteme göre olumlu yönde etkili olduğu görülmüştür.



Tablo 6.PTÖ için örneklem olarak seçilen çalışmaların amaç ve sonuçlarının devamı

Yazar	Amaçlar	Sonuçlar
Bolat ve Diğerleri (2014)	“Bu benim eserim” proje çalışmasına katılan öğrencilerin elde ettikleri kazanımları, kazanımlara engel olan durumları ve bu engellere çözüm yollarını belirleme	Öğrencilerin girişimcilik yönlerini geliştirir. Öğrencilerin sosyalleşmesini sağlar ve öz saygısını artırır. Üst sınıflarda veliler öğrencilerin sınavlara hazırlanmasını istemektedirler. Öğrencilerin projeleri sahiplenmeleri sağlanmalı, projeler yarışma havasına sokulmamalıdır.
Tuzcuoğlu ve Tunç (2014)	60-72 aylık çocuklar için aile katımlı PTÖ yaklaşımıyla uygulanan programın çocukların farklı kültürlere bakış açılarına olan etkisini inceleme	Yöntemin farklı kültürleri tanıma ve bilinç geliştirme üzerinde olumlu etkisi vardır.
Özerbaş ve Gündüz (2014)	İlköğretim 3.sınıf Hayat Bilgisi Dersinde sorumluluk değerinin PTÖ yaklaşımı ile öğretiminin öğrenci tutumlarına etkisini belirleme	Hayat Bilgisi dersi sorumluluk değerinin PTÖ yaklaşımı ile öğrenci tutumlarına olumlu etkisi vardır.
Karaçalı ve Korur (2014)	İlköğretim 4. sınıf Fen ve Teknoloji Dersi ‘Yaşamımızdaki Elektrik’ ünitesi öğretiminde PTÖ yönteminin, öğrenci başarısına ve kalıcılığa etkilerini inceleme	PTÖ öğrenilenlerin kalıcılığını ve öğrenci başarılarını olumlu yönde etkilemiştir.

<b>Tablo 6.PTÖ için örneklem olarak seçilen çalışmaların amaç ve sonuçlarının devamı</b>		
<b>Yazar</b>	<b>Amaçlar</b>	<b>Sonuçlar</b>
Gündüz (2014)	İlköğretim 3.sınıf Hayat Bilgisi Dersinde “sorumluluk” değerinin PTÖ yaklaşımı ile öğretiminin akademik başarı ve tutuma etkisi tespit ederek öğrencilerin sorumluluk değerine ilişkin görüşlerini belirlenme	Deney ve kontrol grubu öğrencilerinin, deney öncesi ve deney sonrası tutum puanları sosyo-ekonomik açıdan anlamlı bir farklılık göstermemektedir. PTÖ öğrencileri görev bilinci ve sorumluluk alma becerisi konusunda olumlu etkilemiştir.
İncik, Çakır ve Alıcı (2015)	İlkokulda öğrenim gören öğrencilerin PTÖ’ye yönelik tutumlarını belirleyecek bir ölçek geliştirme	Çalışmanın sonuçları açık ve net bir biçimde yazılmamıştır.

Tablo 6’daki veriler incelendiğinde sonuçlar, öğrenme süreci, öğrenme ortamı, öğretmen adayı, öğretmen, öğrenci ve veli başlıkları altında sınıflandırılarak sunulmuştur.

#### **Öğrenme süreci**

- Basamaklı öğretim yöntemiyle desteklenmiş proje tabanlı öğrenme yöntemi sosyal bilgiler ders başarısını artırmaktadır.
- Sosyal bilgiler dersinde Çoklu zeka destekli PTÖ’nün öğrenci başarısına olumlu etkisi bulunmaktadır
- Sezgisel matematik öğretiminde PTÖ klasik yöntemlere göre daha etkilidir.
- PTÖ’nün kullanılmasında zaman büyük bir problem oluşturmaktadır.

- Ezberci eğitimi engellemekte ve hayata aktarımı kolaylaştırmaktadır.
- Fen ve teknoloji dersinde kavramsal anlama ve akademik başarıya olumlu etkisi vardır.
- Tüm dersler için akademik başarı ve tutumu olumlu yönde etkilemiştir.

### **Ortam**

- Maddi ve fiziksel yetersizlikler yöntemin uygulanmasını zorlaştırmaktadır.
- Olumlu bir sınıf atmosfer oluşturmaktadır.
- Yöntem öğrenme ortamını eğlenceli bir hale getirmektedir.

### **Öğrenci**

- PTÖ öğrenci başarısını olumlu yönde etkilemektedir.
- Öğrencide oluşan kavram yanılgıları PTÖ ile giderilmektedir.
- Öğrenciler PTÖ ile daha anlamlı ve kalıcı öğrenmeler gerçekleştirmektedir.
- Yöntem öğrencilerin motivasyonlarını artırmaktadır.
- Öğrencilerin eleştirel düşünme becerilerine olumlu katkısı vardır.
- Öğrenciler proje sürecinde uzman desteğinden yoksun kalmaktadır.
- Proje çalışmaları öğrencilerde üretkenlik duygusu oluşturmaktadır.
- Öğrencilerde çevre duyarlılığı ve bilinçliliğini geliştirmektedir.
- PTÖ öğrencilerin hayat bilgisi dersine karşı tutumlarını olumlu yönde etkilemektedir.
- Yöntem öğrencilerin sosyal bilgiler dersine karşı tutumlarını olumlu yönde etkilemektedir.

- Yöntem fen bilgisine karşı tutumu olumlu etkilemektedir.
- Öğrencilerin araştırma becerilerini geliştirmektedir.
- Öğrencilerin mantıksal düşünme ve bilimsel süreç becerilerini geliştirmektedir.
- Öğrenciler konu seçiminde özgür değildirlir
- Öğrenciler eksik öğrenmelerini yöntem aracılığı ile tamamlamaktadırlar.
- Yöntem öğrencilerde matematik dersine karşı yeterlik duygusu oluşturmaktadır.
- Öğrencilerin öz yeterliliklerine ve biliş üstü gelişimlerine olumlu katkısı bulunmaktadır.
- Öğrencilerin girişimcilik yönlerini geliştirmektedir.
- Öğrencilerin sosyalleşmesini sağlamakta ve öz saygısını artırmaktadır.
- Öğrencilerin farklı kültürleri tanıma ve bilinç geliştirme düzeyleri üzerinde olumlu etkisi bulunmaktadır.
- Proje tabanlı öğrenme öğrencide sorumluluk ve görev bilincine varma konusunda olumlu etki yaratmıştır.

### **Öğretmen adayı**

- Öğretmen adaylarının düşünme ve araştırma becerilerini artırdığı ve mesleki gelişimine katkı sağladığı tespit edilmiştir.
- Öğretmen adayları yöntemin kullanılmasına olumlu bakmaktadırlar.

### **Öğretmen**

- Sınıf öğretmenlerinin teknoloji yeterliği, bilgisayar öğretmenlerinin öğretmenlik yeterlikleri sınırlıdır.
- Sınıf öğretmenleri proje sürecine gereğinden fazla katılmaktadır.
- Öğretmenler çeşitli sebeplerden dolayı yöntemi fazlaca kullanmamaktadır.
- Öğretmenler proje tabanlı öğrenme yönteminin aşamalarını yeterince bilmemektedirler.
- Öğretmenlere verilen seminerler yetersizdir.
- Proje tabanlı öğrenme konusunda fen ve teknoloji öğretmenleri için hizmet içi eğitime gerek yoktur.
- Öğretmenler kendilerine düşen sorumluluğun azaldığı kanısındadırlar.
- Öğretmenler velilerin proje çalışmalarına katılmaması gerektiğini düşünmektedirler.

- Öğretmenler velilerin eğitime alınması gerektiğini ve sürenin yöntem için yeterli olmadığını düşünmektedirler.

#### Veli

- Öğrenci velileri gereğinden fazla proje sürecine katılmaktadır.

Örnekleme olarak seçilen çalışmaların önerilerine ilişkin veriler Tablo 7’de sunulmuştur. Tablonun yorumlanmasında öne çıkan öneriler kullanılacaktır.

**Tablo 7.PTÖ için örnekleme olarak seçilen çalışmaların önerileri**

Yazar	Öneriler
Thomas (2000)	Daha fazla ve etkili çalışmalar yapılmalı
Erstad (2002)	Yöntemin kullanımı desteklenmeli
Erdem ve Akkoyunlu (2002)	Eğitim fakülteleri yeniden yapılandırılmalı, öğretmenler işbirliği yapmalı ve hizmet içi eğitim almalı,proje konuları dar tutulmalı
Başbay (2005)	Öğretmenlere hizmet içi eğitim verilmeli,ders içi/ders dışı danışma saatleri oluşturulmalı,öğretmenlerin disiplinlerarası yaklaşımı kavramaları sağlanmalı
Seloni (2005)	Proje çalışmalarında günlük yaşamla ilişki kurularak sınıfla sınırlı kalmayıp bahçe ve müze gibi yerlerde de uygulama yapılmalı, farklı sınıf ve düzeylerde uygulama yapılabilir.
Mettas ve Constantanou (2006)	Aynı çalışma daha uzun süreli olarak gerçekleştirilebilir. Bu alanda daha fazla araştırma yapılmalı
Başbay( 2006)	Proje çalışmaları için planlama çok iyi yapılmalı,disiplinlerarası yaklaşımla hareket ederek ve öğrenci ihtiyaçları da göz önünde bulundurularak konu seçimi yapılmalı,öğretmenler PTÖ konusunda eğitime tabi tutulmalı
Ersoy (2006)	Teknoloji destekli PTÖ araştırmasının, çoklu durum çalışması biçiminde deseninde uygulanarak yapılan uygulamayla benzerlikleri ve farklılıkları ortaya konabilir.

**Tablo 7.PTÖ için örneklem olarak seçilen çalışmaların önerilerinin devamı**

<b>Yazar</b>	<b>Öneriler</b>
Kramer ve Diğerleri (2007)	Aynı çalışmanın daha geniş kapsamlı olarak yapılabilir.
Gültekin (2007)	Öğretmenler hizmet içi eğitime alınabilir, başarılı örnekler öğretmenlere gösterilebilir
Canoğlu (2007)	Hizmet öncesi eğitimde öğretmenlere PTÖ detaylıca tanıtılmalı, hizmet içi eğitimler düzenlenmeli, PTÖ kullanımının yaygınlaştırılması sağlanarak okul öncesi dönemden başlanarak bütün kademe ve derslerde uygulanmalı, yapılan çalışmalarda ailelere de yer verilmeli onlar da bilgilendirilmeli
Erdoğan (2007)	Yaklaşımın diğer derslerde uygulanabilirliği araştırılabilir. Diğer önemli çevre problemleri ve birden fazla alanı kapsayan herhangi problem durumları için PTÖ yaklaşımı kullanılabilir.
Işık (2007)	Benzer uygulamalar farklı sınıf seviyeleri ve farklı derslerde yapılarak çeşitli değişkenlerle sınanabilir.
Toprak (2007)	Yöntem ile ilgili bilgileri eğitimcilere aktarabilmek için seminerler, konferanslar, hizmet içi eğitim kursları düzenlenmeli, ayrıca okullarda araç-gereç ve teknoloji donanımı arttırılmalı, teknolojik araçların kullanımına yönelik uygulamalı eğitim verilmeli
Uzun (2007)	Proje çalışmalarında verimliliği ve etkili öğrenmeyi arttırmak amacıyla gruptaki öğrenci sayıları sınırlı olmalı, okullarda araç-gereç temini yapılmalı, PTÖ hakkında veliler bilgilendirilmeli,yaklaşımının uygulanabilirliğine ilişkin yeni araştırmalar yapılmalı, yeni eğitim programı ve yeni öğretim yöntemleri hakkında, eğitim fakülteleri öğretmen adaylarına yönelik tanıtım ve uygulama çalışmalarına ağırlık verilmeli

**Tablo 7.PTÖ için örnekleme olarak seçilen çalışmaların önerilerinin devamı**

<b>Yazar</b>	<b>Öneriler</b>
Yıldırım (2007)	Öğretmenler PTÖ hakkında hizmet içi eğitim ile bilgilendirilmeli, öğrencilerin grup çalışmalarına önem verilmeli
Çıbık ve Emrahoğlu (2008)	Proje yönteminin kullanımını artırılmalı, düz anlatım gibi klasik yöntemler fen eğitiminde sınırlı olarak kullanılmalı
Birinci (2008)	PTÖ ilköğretimden başlayarak her ders ve kademedede uygulanmalı, öğrencilere ilgilerine göre planlı proje çalışmaları yaptırılmalı ve onların işbirliği-yardımseverlik duyguları geliştirilmeli
Dilşeker (2008)	PTÖ ilköğretim kademesinde aktif olarak kullanılmalı
İmer (2008)	Proje uygulamalarında küçük guruplar oluşturularak çalışmalar yapılmalı
Fırat (2008)	Aynı araştırma ilköğretim okullarının farklı sınıflarında, farklı ünitelerde, farklı derslerde yapılabileceği gibi daha fazla öğrenci ile de tekrarlanabilir. Öğretmenlerin iyi bir zaman planlaması yapmalı
Ada ve Diğerleri (2009)	PTÖ'nün kullanımını artırılmalı, öğretmenlere yöntemin kullanılması adına hizmet içi eğitim verilmeli
Chu (2009)	Bu çalışma daha da geliştirilerek yapılmalı,Öğrencilerin bağımsızlık ve özgüvenlerini araştıran çalışmalar yapılabilir.
Fragoulis (2009)	Öneri belirtilmemiştir.
Baki ve Bütüner (2009)	Öğretmenler hizmet içi eğitime alınmalı, öğretmenlere konu ile ilgili uzmanlarca destek verilmeli, ilkokullarda proje süreci ile ilgili bir ders açılması zaman sınırlılığını ortadan kaldırabilir.

**Tablo 7.PTÖ için örneklem olarak seçilen çalışmaların önerilerinin devamı**

<b>Yazar</b>	<b>Öneriler</b>
Çıbık (2009)	Öğretmenlere yöntemin kullanımına yönelik hizmet içi eğitim verilmeli, öğrencilerin tutumlarının olumlu olması için yöntemin kullanılmasının sıklığı artırılmalı
Pektaş ve Diğerleri (2009)	Bu çalışma daha geniş katımlı olarak gerçekleştirilerek öğretmenlerin PTÖ uygulamasında karşılaşılan sorunlara katılım düzeyleri incelenebilir.
Türkmen (2009)	Öneri belirtilmemiştir.
Erdoğan (2009)	PTÖ ile ilgili sosyal bilgiler dışında farklı derslerle ilgili de araştırma yapılabilir.
Girgin (2009)	Bu çalışma farklı dersler için farklı düzey ve farklı örneklem grubuyla da yapılmalı, bu alanda özellikle nitel çalışmalar yapılarak sorunlar derinlemesine ele alınmalı
Kayıran (2009)	Proje için konu seçiminde öğrencilerin ilgileri göz önüne alınmalı, velilerle daha sıkı işbirliği yapılmalıdır.
Pektaş (2009)	Eğitim fakültelerinde eğitim teknolojileri kullanımına daha fazla yer verilmeli, bütün derslerde proje yaptırılmalı ve böylece öğrenci için ürün ortaya koyma zorluğu ortadan kalkmalı
Şahin (2009)	Öğretmen ve öğrencilere proje kapsamında bilgiler verilmeli, öğretmen ve öğrencilere daha önce yapılmış projeler gösterilerek PTÖ yöntemi tanıtılmalı, öğrencilerin projelerini yapabilmesi için gruplar yeterli sayıda öğrenciden oluşturulmalı
Philipattou ve Kaldi (2010)	Öneri belirtilmemiştir.
Civelekoğlu ve Öztürk (2010)	Hizmet içi eğitim desteği sağlanmalı, öğrenciler için zevkli, projeler verilmeli, alternatif ölçme ve değerlendirme yöntemlerinden yararlanılmalı



**Tablo 7.PTÖ için örneklem olarak seçilen çalışmaların önerilerinin devamı**

<b>Yazar</b>	<b>Öneriler</b>
Ersoy ve Diğerleri (2010)	Proje çalışmalarına yönelik veli bilgilendirme toplantıları yapılmalı
Kaldi ve Diğerleri (2011)	Öneri belirtilmemiştir.
Şahin ve Diğerleri (2011)	Okullarda fen ve teknoloji dersi yeni anlayışlara göre işlenmeli, öğretmenlere hizmet içi eğitim verilmelidir.
Tertemiz ve Şahinkaya (2011)	Öğretmen davranışlarına odaklanılmalı
Şahin (2011)	Öğretmen ihtiyaçları belirlenerek hizmet içi eğitimler düzenlenmeli
Çiftçi (2011)	Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi dersinde verilen projeler/ödevler ile diğer dersler bütünleştirilmeli, öğrencilere çok fazla yük olmadan ödevler ve dersler birbirini tamamlamalı
Erdoğan (2011)	Okulların fiziki alt yapısı desteklenmeli ve eksiklikler giderilmeli,PTÖ uygulamalarının yapılabilmesi için gerekli program düzenlemeleri yapılmalı, ders kitaplarında düzenlemeye gidilmeli, öğrenci ilgi ve ihtiyaçları göz önünde bulundurularak çalışmalar yürütülmeli, proje çalışmalarında etkili bir rehberlik hizmeti sunulmalı, aile ve uzman desteği gerektiği kadar verilmeli
Şallı (2011)	Derslerde PTÖ yaklaşımından yararlanılmalı, PTÖ yaklaşımının uygulanabilmesi için öğrenci, öğretmen ve veliler bilgilendirilmeli
Yıldırım (2011)	Öğretmen adayları PTÖ yöntemi hakkında bilgilendirilmeli, yöntem farklı tekniklerle desteklenmeli, Probleme dayalı öğretme yönteminde özellikle eğitim yönlendiricisi konuya hakim olmalı yöntemin gereklerini tam olarak yerine getirmelidir.
Bal (2012)	Öneri belirtilmemiştir.
Ceren ve Önder (2012)	Öneri belirtilmemiştir.

**Tablo 7.PTÖ için örneklem olarak seçilen çalışmaların önerilerinin devamı**

<b>Yazar</b>	<b>Öneriler</b>
Ayan (2012)	Öğretmenlere yeni yöntemleri içeren yayınlar periyodik olarak gönderilmeli, hizmet içi eğitimler düzenlenerek yöntem konusunda öğretmenler bilgilendirilmeli
Erdoğan (2012)	PTÖ öğretim sürecinde daha fazla yer bulmalı
Ay (2013)	Öğretmenler yöntem konusunda desteklenmeli, öğretmenlerin planlama, araştırma, organize etme yeterlikleri geliştirilmeli,geleneksel yöntemlerde ortaya çıkan sorunlar bu yöntemle giderilebilir.
Demir (2013)	Öneri belirtilmemiştir.
Aydın ve Diğerleri (2013)	Öğretmen ihtiyaçları daha geniş katılımıla tespit edilmeli ve hizmet içi eğitim kursları bu şekilde düzenlenmeli
Şallı ve Diğerleri(2013)	Çevre duyarlılığının kazandırılmasına yönelik aile katılımlı proje çalışmaları yapılabilir.
Ünsal ve Diğerleri (2013)	Öğrencilerin yaşadıkları çevre ile ilgili geziler düzenlenmeli, kentsel bilinç çalışmaları yapılabilir.
Kutlu ve Gökdere(2013)	Yöntem konusunda öğretmenler bilgilendirilmeli ve hizmet içi eğitimler düzenlenmeli
Tonbuloğlu, Aslan, Altun ve Aydın (2013)	Bu alanda değişik yöntemlerle daha fazla sayıda çalışma yapılmalı Öğretim sürecinde bu yöneme daha fazla yer verilmeli
Kaşarcı (2013)	Veri tabanlarında sunulan kaynaklar daha etkili sunulmalı ve daha teknolojik tasarlanmış programlarla daha kolay ulaşılabilir hale getirilmelidir. Literatürde var olan çalışmalara verilen isimler içerikle tam olarak ilişkili olarak seçilmelidir.
Özkarabacak (2013)	Okul öncesi öğrencilere kendi kültürünü tanıtan programlar uygulanırken PTÖ yönteminden faydalanılmalı
Bayram ve Seloni (2014)	Seçilen proje konuları öğrenci seviyelerine uygun olmalı,diğer derslerle de entegrasyon sağlanmalı,çalışma grupları homojen olmalı

**Tablo 7.PTÖ için örneklem olarak seçilen çalışmaların önerilerinin devamı**

<b>Yazar</b>	<b>Öneriler</b>
Bolat ve Diğerleri (2014)	Öğrenciler ödüllendirilmeli ve yapılan çalışmaların patentleri alınmalı Proje yapan öğrencilere orta öğretime geçişte ek puanlar verilmeli, Yerel yöneticiler proje çalışmalarını desteklemeli
Tuzcuoğlu ve Tunç (2014)	Öğrencilerin farklı kültürleri tanıyabilecekleri çalışmalara yer verilmeli
Gündüz (2014)	MEB'in hizmet içi eğitim kurslarında, öğretmenlere sorumluluk alma ve diğer değerlerle ilgili çalışmalar yaptırılabilir.
Özerbaş ve Gündüz (2014)	Uzun süreli araştırmalar yapılmalı, öğretmenler değerler eğitimi sempozyumuna katılmalı, sosyal sorumluluk projeleri yapılmalı,değer eğitimi konusunda ailelerle iş birliği yapılmalı
Karaçallı ve Korur (2014)	PTÖ4. ve 5. sınıfta başarının ve öğrenilenlerin kalıcılığının artırılması amacıyla kullanılabilir. Eğitim fakültelerinde uygulamalı olarak bu yöntem gösterilmeli, hizmet içi eğitimler düzenlenmeli
İncik, Çakır ve Alıcı (2015)	Öneri belirtilmemiş.

Tablo 7 incelendiğinde çalışmaların önerileri, öğrenci, öğretmen, öğrenme ortamı, öğrenme süreci, hizmet öncesi eğitim ve veli olarak sınıflandırılmıştır. Ön plana çıkan öneriler şunlardır;

### **Öğrenci**

- Proje gruplarındaki öğrenci sayıları sınırlı tutulmalıdır.
- Öğrencilerin grup çalışmalarına önem verilmelidir.
- Öğrencilere ilgilerine göre planlı çalışmalar yaptırılmalıdır.
- Öğrenciler küçük gruplar halinde çalıştırılmalıdır.
- Öğrenciler proje konusunda bilgilendirilmelidir.
- Çalışma grupları homojen olarak oluşturulmalıdır.
- Proje çalışmalarında ortaya çıkan ürünlerin patentleri alınmalıdır.O
- rta öğretime geçişte öğrencilere ek puanlar verilmelidir.

### **Öğretmen**

- Öğretmenlere hizmet içi eğitim verilmelidir.
- Öğretmenler iş birliği yapmalıdır.
- Başarılı proje örnekleri öğretmenlere gösterilmelidir.
- Öğretmenlere konu ile ilgili uzmanlarca destek verilmelidir.
- Öğretmenlere yeni yöntemleri içeren yayınlar periyodik olarak gönderilmelidir.

### **Öğrenme ortamı**

- Ders içinde ve ders dışında danışma saatleri oluşturulmalıdır.
- Okullarda teknolojik alt yapı iyileştirilmeli kullanımı konusunda eğitim verilmelidir.
- Okulun alt yapısı desteklenmeli eksiklikler giderilmelidir.
- Yerel yöneticiler proje çalışmalarını desteklemelidir.

### **Öğrenme süreci**

- Fen ve teknoloji dersi yeni anlayışlara göre işlenmelidir.
- Proje konuları dar tutulmalıdır.
- Konu seçiminde öğrenci ilgisi ön planda tutulmalıdır.
- Planlama iyi yapılmalı ve disiplinlerarası konular seçilmelidir.
- İlkokullarda proje süreci ile ilgili bir ders açılabilir.
- Konu seçiminde öğrenci ihtiyaçları göz önünde bulundurulmalıdır.
- Okul öncesi dahil her kademedede uygulanmalıdır.
- Yöntemin kullanımı artırılmalıdır.
- Bütün derslerde proje yaptırılmalıdır.
- Alternatif ölçme ve değerlendirmelerden yararlanılmalıdır.
- Çevre duyarlılığının kazandırılmasında aile katılımlı proje çalışmaları yaptırılabilir.
- Seçilen proje konuları öğrenci seviyelerine uygun olmalıdır.

### **Hizmet öncesi eğitim**

- Eğitim fakülteleri yeniden yapılandırılmalıdır.
- Proje tabanlı öğrenme öğretmen adaylarına yeterince öğretilmelidir.
- Eğitim fakültelerinde bu yöntem uygulamalı olarak gösterilmelidir.

### **Veli**

- Öğrenci velileri yöntemle ilgili bilgilendirilmelidir.
- Veliler ile sıkı bir iş birliği yapılmalıdır.

### 3.2. Birleştirilmiş Sınıflar ile İlgili Araştırmalar

Birleştirilmiş sınıflar ile ilgili yapılmış çalışmaların tamamı evreni oluşturmaktayken çalışmaların tamamına ulaşmak mümkün olmadığı için örneklem alma yoluna gidilmiştir. Örneklem seçim yöntemlerinden kolay ulaşılabilir durum örnekleme kullanılmıştır. Kolay ulaşılabilir durum örnekleme, adından da anlaşılacağı gibi araştırmacının kolaylıkla ulaşabileceği örneklem grubudur. Böylece birleştirilmiş sınıflarla ilgili yazılmış tez ve makalelerden erişime açık olanlarla çalışılmıştır.

Bu bölümde birleştirilmiş sınıflar ile ilgili araştırmaların veri kaynağı, kullanılan araştırma yöntemi, evren ve örnekleme yöntemi, veri toplama araçları ve analiz yöntemleri tablolar halinde sunularak açıklanmıştır.

Örnekleme dâhil olan araştırmaların yöntem kısımları incelenerek veri kaynağı ve araştırma metodu ile ilgili bulgular Tablo 8’de sunulmuştur. Elde edilen bulguların yorumlanmasında yüzdellik değerleri kullanılmıştır.

**Tablo 8. BS için örneklem olarak seçilen çalışmaların veri kaynağı ve araştırma metodu**

Yazar	Veri Kaynağı									Araştırma Metodu													
	Müdür yetkili öğretmen	Öğretmen	Öğrenci	Veli	Özel gereksinimli öğrenci	Müfettiş	Özel gereksinimli öğrenci velisi	Öğretmen adayı	Literatür	Yönetici	Tarama	Korelasyonel	Nedensel Karşılaştırma	Nitel	Betimsel	Olgu bilim	Deneyssel	Doküman incelemesi	Durum Çalışması	Ölçek geliştirme	Fenomenoloji	Karma Yöntem	Belirtilmemiş
UNESCO (1989)																							X
Miller (1991)									X								X						
Gibson (1994)		X							X								X						
Russel ve Diğerleri (1998)		X	X															+				X	





Tablo 8. BS için örneklem olarak seçilen çalışmaların veri kaynağı ve araştırma metodunun devamı

Yazar	Veri Kaynağı										Araştırma Metodu												
	Müdür yetkili öğretmen	Öğretmen	Öğrenci	Veli	Özel gereksinimli öğrenci	Müfettiş	Özel gereksinimli öğrenci velisi	Öğretmen adayı	Literatür	Yönetici	Tarama	Korelasyonel	Nedensel Karşılaştırma	Nitel	Betimsel	Olgu bilim	DeneySEL	Doküman incelemeSi	Durum Çalışması	Ölçek geliştirme	Fenomenoloji	Karma Yöntem	Belirtilmemiş
Tunç (2013)		X								X													
Hasanoğlu (2013)	X	X	X		X										X						+		X
Döş ve Sağır (2013)						X																	
Bektaş ve Diğerleri (2013)								X															
Akın (2014)			X																				
Şeker (2014)		X	X						X	X							X						
Altıntaş ve Görgen(2014)		X					X						X										
Aybek ve Aslan(2014)		X											X										
Gürel ve Diğerleri (2014)		X									X				X								
Yıldırım ve Sezek(2014)								X															
Göksoy ve Diğerleri(2015)		X								X													
Öztürk ve Diğerleri (2015)			X															X					
İlter (2015)							X								X								
Meydan ve Yıldız(2015)		X																X					
Kale ve Demir (2015)			X											X									
f	4	30	13	1	1	1	1	6	6	1	26	3	1	3	3	2	5	5	1	1	1	12	
%	6	46	20	2	2	2	2	9	9	2	41	4	2	4	4	3	8	8	2	2	2	16	
<b>Toplam</b>	<b>100</b>										<b>100</b>												



Tablo 8 incelendiğinde "x" araştırmada araştırmacı tarafından açık ve net olarak belirtildiğini "+" araştırmada araştırmacı tarafından belirtilmeyip çıkarımda bulunan verileri göstermektedir. Tablonun veri kaynağı ile ilgili sütunları incelendiğinde yapılan araştırmaların %46'sı öğretmenlerle gerçekleştirilmiştir. Araştırmaların %20'si öğrenciler, %9'u öğretmen adayları ve literatürde var olan çalışmalarla, %6'si müdür yetkili öğretmenler ile gerçekleştirilmiştir. Yapılan çalışmalardan % 2 değerine sahip olan beş çalışma olup bu çalışmalar veri kaynağı olarak özel gereksinimli öğrenci, özel gereksinimli öğrenci velisi, veliler, müfettiş ve yöneticilerle gerçekleştirilmiştir. Elde edilen verilerden hareketle yapılan araştırmalar veri kaynağı olarak daha çok öğretmenler, öğrenciler ve öğretmen adayları üzerinde gerçekleştirilmiştir.

Tablo 8'nin araştırma metoduyla ilgili sütunlar incelendiğinde, yapılan çalışmaların %41'inde tarama yöntemi, %8'inde durum çalışması ve doküman incelemesi kullanılmıştır.

Yapılan çalışmaların dördü %4 değerine sahip olup bu çalışmalar korelasyonel, nitel yöntem, betimsel yöntem ve olgu bilimsel yöntemdir. Yapılan çalışmaların biri %3 değerine sahip olup bu çalışmaların yöntemleri deneysel yöntemdir. Yüzdelik değeri %2 olan dört çalışma olup bunlar ölçek geliştirme, fenomenolojik yaklaşım ve nedensel karşılaştırma ve karma yöntemdir. Yapılan incelemeden hareketle çalışmaların büyük çoğunluğunda tarama yöntemi ve durum çalışmasının kullanıldığını söylemek mümkündür.

Örnekleme dâhil olan araştırmaların evren-örneklem ve çalışma gruplarıyla ilgili kısımları incelenerek çalışma birimi ve örneklem belirleme yöntemleri ile ilgili bulgular Tablo 9’da sunulmuştur.

**Tablo 9.BS için örnekleme dahil olan çalışmaların evren-örneklem ve çalışma grupları**

Yazar	Evren-Örneklem ve Çalışma Birimi												
	Çalışma Grubu	Evren	Örneklem	Ölçüt	Oranlı Örnekleme	Tesadüfi	Amaçlı	Gelişigüzel	Kolay	Maksimum çeşitlilik	Uygun	Gönüllük	Belirtilmemiş
UNESCO (1989)													X
Miller (1991)													X
Gibson (1994)													X
Russel ve Diğerleri (1998)													X
Aydın(1999)			X			X							
Kaya ve Taşdemirci (2005)			X										
Palavan (2011)			X		X								
Brunswic ve Valerien (2004)													X
Dal (2004)		X											
Kadivar ve Diğerleri (2005)			X			X							
Abay (2006)			X										X
Cornish, 2006													X
Karaman (2006)			X										X
Abay (2007)			X										X
Akdoğan (2007)			X										X
Palavan (2007)			X										X
Yıldırım (2008)			X							X	X		
Bilir (2008)													X
Bayar (2009)	X	X										X	
Gözler (2009)	X		X										X
Sınmaz (2009)			X								X		
Yıldız (2009)			X							X			
Kılıç ve Abay (2009)			X				X						
Sağ ve Diğerleri (2009)		+											
Sezer (2010)			X					X					
Sağ (2010)													X
Yıldız (2011)	X			X									
Yılmaz (2011)	X								X				

**Tablo 9.BS için örnekleme dahil olan çalışmaların evren-örneklem ve çalışma gruplarının devamı**

Yazar	Evren-Örneklem ve Çalışma Birimi												
	Çalışma Grubu	Evren	Örneklem	Ölçüt	Oranlı Örnekleme	Tesadüfî	Amaçlı	Gelişigüzel	Kolay	Maksimum cesitlilik	Uygun	Gönüllük	Belirtilmemiş
Adanur (2011)			X									X	
Gelebek (2011)		X											X
Sağ (2011)		+											
Gömlüksiz ve Diğerleri (2011)	X												
Karcı ve Vural (2011)			X	X									
Summak ve Diğerleri (2011)			X						X				
Aslan (2012)	X												X
Atasever (2012)		X											X
Çağlayan (2012)			X						X				
Sağ ve Sezer (2011)			X						X				
Saraçoğlu ve Diğerleri (2012)			X					X					
Tunç (2013)		X											
Hasanoğlu (2013)	X			X									
Döş ve Sağır (2013)	X		X				X						
Bektaş ve Diğerleri (2013)													X
Akın (2014)			X							X			
Şeker (2014)	X								X				
Altıntaş ve Görgeç (2014)													X
Aybek ve Aslan (2014)			X				X						
Gürel ve Diğerleri (2014)			X				X						
Yıdırım ve Sezek (2014)													X
Göksoy ve Diğerleri (2014)		+											
Öztürk ve Diğerleri (2014)			X				X						
İlter (2015)			X					X					
Kale ve Demir (2015)			X					X					
Meydan ve Yıldız (2015)			X	X									
<b>f</b>	<b>9</b>	<b>7</b>	<b>28</b>	<b>4</b>	<b>1</b>	<b>2</b>	<b>4</b>	<b>3</b>	<b>6</b>	<b>2</b>	<b>2</b>	<b>4</b>	<b>20</b>
<b>%</b>	<b>21</b>	<b>16</b>	<b>63</b>	<b>7</b>	<b>2</b>	<b>4</b>	<b>8</b>	<b>7</b>	<b>13</b>	<b>4</b>	<b>4</b>	<b>8</b>	<b>41</b>
<b>Toplam</b>		<b>100</b>						<b>100</b>					

Tablo 9 incelendiğinde "x" araştırmada araştırmacı tarafından açık ve net olarak belirtildiğini "+" araştırmada araştırmacı tarafından belirtilmeyip çıkarımda bulunan verileri göstermektedir. Yapılan çalışmaların %63'ünde örneklem alma yoluna gidilmiş, %16'sında evrenle çalışılmış olup, %21'inde çalışma grubuyla çalışma sürdürülmüştür. Veriler dikkate alındığında çalışmaların büyük çoğunluğunda örneklem alma yoluna gidildiği söylenebilir.

Tablo 9 incelendiğinde örneklem alma yoluna giden çalışmalar bütün çalışmaların %62'ünü oluşturmakta olup, örneklem seçiminde kullanılan yöntemler ve yüzdelik dağılımları şu şekildedir; çalışmaların %13'ünde kolay örnekleme, %9 değerine sahip iki yöntem olup bu yöntemler, gönüllü örnekleme ve amaçlı örnekleme yöntemleri, %7 değerine sahip iki yöntem olup bu yöntemler ölçüt örnekleme ve gelişigüzel örnekleme yöntemleri, %4 değerine sahip iki yöntem olup bu yöntemler uygun ve maksimum çeşitlilik örnekleme, %2 değerine sahip iki yöntem olup bu yöntemler oranlı ve tesadüfi örnekleme yöntemleri kullanılmıştır. Görüldüğü gibi çalışmalarda daha çok kolay örnekleme, gönüllü örnekleme ve amaçlı örnekleme yöntemleri kullanılmıştır.

Tablo 10'da örneklem olarak seçilen çalışmaların örneklem büyüklükleri verilecektir. Tabloda yer alan verilerin yorumu yüzdelik değerler üzerinden yapılacaktır.

**Tablo 10. BS için örneklem olarak seçilen çalışmaların örneklem büyüklükleri**

Yazar	Örneklem Büyüklüğü														
	0-30	31-60	61-90	91-120	120-150	151-180	181-210	211-240	241-270	301-335	418	661	738	1878	Belirtilmemiş
UNESCO (1989)															x
Miller (1991)															x
Gibson (1994)	x														
Russel, Rowe ve Hill (1998)						x									
Aydın (1999)			X												
Kaya ve Taşdemirci (2005)							X								
Palavan (2011)		X			X										
Brunswic ve Valerien (2004)												x			
Dal (2004)			X												
Kadivar, Nejat ve Emamzade (2005)								x							



**Tablo 10. BS için örneklem olarak seçilen çalışmaların örneklem büyüklüklerinin devamı**

Yazar	Örneklem Büyüklüğü													Belirtilmemiş			
	0-30	31-60	61-90	91-120	120-150	151-180	181-210	211-240	241-270	301-335	418	661	738		1878		
Bektaş ve Diğerleri (2013)	X																
Döş ve Sağır (2013)																	X
Akın (2014)	X																
Şeker (2014)	X																
Altıntaş ve Görgeç (2014)								X									
Aybek ve Aslan (2014)										X							
Gürel ve Diğerleri (2014)	X																
Yıdırım ve Sezek (2014)			X														
Göksoy ve Diğerleri (2015)													X				
Öztürk ve Diğerleri (2015)		X															
İlter (2015)										X							
Kale ve Demir (2015)					X												
Meydan ve Yıldız (2015)															X		
<b>f</b>	<b>13</b>	<b>9</b>	<b>6</b>	<b>2</b>	<b>4</b>	<b>2</b>	<b>5</b>	<b>4</b>	<b>2</b>	<b>2</b>	<b>1</b>	<b>1</b>	<b>1</b>	<b>1</b>	<b>1</b>	<b>1</b>	<b>6</b>
<b>%</b>	<b>20</b>	<b>13</b>	<b>9</b>	<b>3</b>	<b>6</b>	<b>3</b>	<b>7</b>	<b>6</b>	<b>3</b>	<b>3</b>	<b>2</b>	<b>2</b>	<b>2</b>	<b>2</b>	<b>2</b>	<b>2</b>	<b>9</b>
<b>Toplam</b>	<b>100</b>																

Tablo 10'da yer alan veriler incelendiğinde "x" araştırmada araştırmacı tarafından açık ve net olarak belirtildiğini "+" araştırmada araştırmacı tarafından belirtilmeyip çıkarımda bulunan verileri göstermektedir. Yapılan çalışmaların örneklem büyüklüklerinin yüzdeler değeri şu şekildedir; 0-30 kişi arası %20, 31-60 kişi arası %13, 61-90 kişi arası %9, 91-120 kişi arası %3, 121-150 kişi arası %6, 151-180 kişi arası %3, 181-210 kişi arası %7, 211-240 kişi arası %6, 241-270 kişi arası %3, 271-300 kişi arası %3 olup 418, 738, 1878 kişiyle gerçekleştirilen dört çalışma da bulunmaktadır. Verilerden hareketle çalışmaların çoğunlukla 0 ile 60 kişi arasında gerçekleştirildiği söylenebilir.









Tablo 11. BS için örneklem olarak seçilen çalışmaların veri toplama araçlarının devamı

Yazar	Veri Toplama Araçları																								
	Beceri ölçeği	Benlik algısı ölçeği	Görüş anketi	Görüş ölçeği	Anket	Bildiri inceleme	Tutum ölçeği	Tükenmişlik ölçeği	Gözlem formu	Test formu	Görüşme formu	Basarı testi	Görüşme	Gözlem	Yarı yapılandırılmış görüşme formu	Algı ölçeği	Stres kaynağı ölçeği	Bilgi formu	BSB testi	Acık uclu soru	Öz yeterlilik ölçeği	Doküman inceleme formu	Öğrenme ortamı ölçeği	Belirtilmemiş	
Aslan (2012)							X					X													
Atasever (2012)																									X
Çağlayan (2012)								X																	
Sağ ve Sezer (2012)																					X				
Saraçoğlu ve Diğerleri (2012)																		X	X						
Tunç (2013)																							X		
Hasanoğlu (2013)										X															
Döş ve Sağır (2013)								X																	
Bektaş Diğerleri (2013)						X																			
Akın (2014)							X																		
Şeker (2014)										X												X			

Tablo 11. BS için örneklem olarak seçilen çalışmaların veri toplama araçlarının devamı

Yazar	Veri Toplama Araçları																							
	Beceri ölçeği	Benlik algısı ölçeği	Görüş anketi	Görüş ölçeği	Anket	Bildiri inceleme	Tutum ölçeği	Tükenmişlik ölçeği	Gözlem formu	Test formu	Görüşme formu	Basarı testi	Görüşme	Gözlem	Yarı yapılandırılmış görüşme formu	Algi ölçeği	Stres kaynağı ölçeği	Bilgi formu	BSB testi	Acık uclu soru	Öz yeterlilik ölçeği	Doküman inceleme formu	Öğrenme ortamı ölçeği	Belirtilmemiş
Altıntaş ve Görgeç (2014)											X									X				
Aybek ve Aslan (2014)					x						X													
Gürel Diğerleri (2014)														X										
Yıldırım ve Sezek (2014)																			X					
Göksoy ve Diğerleri (2015)													X	X			X							
Öztürk ve Diğerleri (2015)									X													X		
İlter (2015)																								
Meydan ve Yıldız (2015)														X										
Kale ve Demir (2015)															X									
<b>f</b>	<b>1</b>	<b>1</b>	<b>11</b>	<b>1</b>	<b>6</b>	<b>1</b>	<b>2</b>	<b>1</b>	<b>3</b>	<b>1</b>	<b>11</b>	<b>4</b>	<b>4</b>	<b>1</b>	<b>3</b>	<b>1</b>	<b>1</b>	<b>4</b>	<b>2</b>	<b>1</b>	<b>4</b>	<b>2</b>	<b>1</b>	<b>3</b>
<b>%</b>	<b>1</b>	<b>1</b>	<b>16</b>	<b>1</b>	<b>9</b>	<b>1</b>	<b>3</b>	<b>1</b>	<b>4</b>	<b>1</b>	<b>16</b>	<b>6</b>	<b>6</b>	<b>1</b>	<b>4</b>	<b>1</b>	<b>1</b>	<b>6</b>	<b>3</b>	<b>1</b>	<b>6</b>	<b>3</b>	<b>1</b>	<b>4</b>
<b>Toplam</b>	<b>100</b>																							

Tablo 11 incelendiğinde "x" araştırmada araştırmacı tarafından açık ve net olarak belirtildiğini "+" araştırmada araştırmacı tarafından belirtilmeyip çıkarımda bulunulan verileri göstermektedir. Örneklem olarak seçilen çalışmaların veri toplama araçları yer almaktadır. Yapılan incelemede en çok kullanılan veri toplama araçlarının yüzdeler değeri %16 olan görüş anketi ve görüşme formu olduğu belirlenmiştir. Yüzdeler değeri %9 olan veri toplama aracı ankettir. Yüzdeler değeri %6 olan dört veri toplama aracı olup bunlar, öz yeterlilik ölçeği, bilgi formu ve başarı testi ve görüşmedir. Yüzdeler değeri %4 olan iki veri toplama aracı olup bu araçlar ise gözlem formu ve yarı yapılandırılmış görüşmedir. Yüzdeler değeri %3 olan üç veri toplama aracı bulunmakta olup, bu araçlar, tutum ölçeği, BSB testi ve doküman inceleme formudur. Geri kalan çalışmaların veri toplama araçlarının yüzdeler değeri %1 olup, bunlar, bildiri inceleme, tükenmişlik ölçeği, test formu, gözlem, algı ölçeği, stres kaynağı ölçeği, benlik aldı ölçeği, görüş ölçeği, görüş anketi, açık uçlu soru ve öğrenme ortamı ölçeğidir.

Örneklem olarak seçilen çalışmaların veri analiz yöntemlerine ilişkin veriler Tablo 12’de sunulmuştur. Tablonun yorumu yüzdeler üzerinden yapılacaktır.

**Tablo 12.BS için örneklem olarak seçilen çalışmaların veri analiz yöntemleri**

Yazar	Veri Analizi Yöntemi								
	İçerik analizi	Test istatistiği	Hipotez sınama testi	Betimsel analiz	Frekans yüzde	Tipolojik analiz	Madde analizi	Betimsel istatistik	Belirtilmemiş
UNESCO (1989)									X
Miller (1991)									X
Gibson (1994)	+								
Russel ve Diğerleri (1998)					+				
Aydın (1999)		X			X				
Kaya ve Taşdemirci (2005)					X				
Palavan (2011)		X							
Brunswic ve Valerien (2004)									X
Dal (2004)			X					X	
Kadivar ve Diğerleri (2005)		X							
Abay (2006)			X						
Cornish (2006)		+							
Karaman (2006)	+		X					X	X
Abay (2007)			X						
Akdoğan (2007)			X					X	
Palavan (2007)			X					X	
Yıldırım (2008)	X							X	
Bilir (2008)									X
Yıldız (2009)	X			X					
Bayar (2009)				X				X	
Gözler (2009)			X					X	
Sınmaz (2009)			X	X				X	
Kılıç, Abay (2009)		X							
Sağ ve Diğerleri (2009)					X				
Sezer (2010)			X					X	
Sağ (2010)		X							
Yıldız (2011)				X					
Yılmaz (2011)	X			X					
Adanur (2011)	+							X	X
Gelebek (2011)			X						

**Tablo 12.BS için örneklem olarak seçilen çalışmaların veri analiz yöntemlerinin devamı**

Yazar	Veri Analizi Yöntemi								
	İçerik analizi	Test istatistiği	Hipotez sınama testi	Betimsel analiz	Frekans yüzde	Tipolojik analiz	Madde analizi	Betimsel istatistik	Belirtilmemiş
Sağ (2011)							X		
Gömlüksüz ve Diğerleri (2011)		X							
Karcı, Vural (2011)						X			
Summak ve Diğerleri (2011)				X					
Aslan (2012)			X						
Atasever (2012)				+					X
Çağlayan (2012)			X						
Sağ, Sezer (2012)		X							
Saraçoğlu ve Diğerleri (2012)		X			X				
Tunç (2013)			X					X	
Hasanoğlu (2013)	X								
Döş, Sağır (2013)				X					
Bektaş ve Diğerleri (2013)									X
Akın (2014)			X					X	
Şeker (2014)				X				+	X
Altıntaş ve Görgeç (2014)	X								
Aybek ve Aslan (2014)				X	X				
Gürel ve Diğerleri (2014)				X					
Yıdırım ve Sezek (2014)							+		
Göksoy ve Diğerleri (2015)		X							
Öztürk ve Diğerleri (2015)	+								
İlter (2015)	X								
Meydan ve Yıldız (2015)				X					
Kale ve Demir (2015)		X			+				
<b>f</b>	<b>10</b>	<b>10</b>	<b>14</b>	<b>12</b>	<b>1</b>	<b>1</b>	<b>2</b>	<b>12</b>	<b>8</b>
<b>%</b>	<b>14</b>	<b>14</b>	<b>20</b>	<b>17</b>	<b>2</b>	<b>2</b>	<b>3</b>	<b>17</b>	<b>11</b>
<b>Toplam</b>	<b>100</b>								

Tablo 12’de yer alan veriler incelendiğinde "x" araştırmada araştırmacı tarafından açık ve net olarak belirtildiğini "+" araştırmada araştırmacı tarafından belirtilmeyip çıkarımda bulunan verileri göstermektedir. Yüzde değeri en yüksek %20 olan veri analiz yöntemi hipotez sınama testidir. Yüzdelik değeri %17 olan iki veri analiz yöntemi olup

bunlar, betimsel istatistik ve betimsel analizdir. Yüzdeler değeri %14 olan iki veri analiz yöntemi olup bunlar, içerik analizi ve test istatistiğidir. Madde analizinin yüzdeler değeri %3 iken frekans-yüzde ve tipolojik analiz yüzdeler değeri %2'dir. Bu verilerden de anlaşılacağı üzere en çok kullanılan veri analiz yöntemleri hipotez sınama testi, betimsel istatistik ve betimsel analizdir.



### Örneklem olarak seçilen çalışmaların sonuç ve önerileriyle ilgili bulgular ve yorum

Bu bölümde çalışmaların amaçlarıyla ilişkilendirilerek sonuçları ve önerileri incelenerek tablolar halinde sunularak açıklanmıştır.

Örnekleme dâhil olan araştırmaların amaç ve sonuç kısımları incelenerek ilgili bulgular Tablo 13’de sunulmuştur.

**Tablo 13.BS için örneklem olarak seçilen çalışmaların amaçları ve sonuçları**

Yazar	Amaçlar	Sonuçlar
UNESCO (1989)	Avusturya, Bangladeş vd. ülkelerin her birinde karşılaşılan sorunları tespit etmek ve bu sorunlara çözümler getirme	BS’ye uygun bir öğretim programı ve modeli geliştirilmelidir. Kırsal kesim okullarına daha fazla destek verilmeli ve merkezle iletişim kurulmasının sağlanması gerekmektedir.
Miller (1991)	Kanada ve Finlandiya gibi ülkelerdeki BS’lerle ilgili dokümanların incelenmesi ve BS’lerin durumunun tespiti	Bu okullarda görev yapan öğretmenler materyal açısından sıkıntı yaşamaktadırlar. Ayrıca öğretmenler bu okullarda görev yapma konusunda gönülsüzdür. Öğretmenler öğrencilere bireysel zaman ayıramamakta ve çeşitli yöntem ve teknikler kullanamamaktadır.
Gibson (1994)	Mevcut BS yapısının ve öğretmenlerin BS’ler ilgili görüşlerinin belirlenmesi	Öğretmenlerin büyük çoğunluğu kırsal kesimde nasıl eğitim vereceklerine ilişkin yeterli olarak eğitim görmediklerini belirtmişlerdir. Öğretmenler eğitim sisteminin yeterince kırsal kesime yansıtılmadığını yetersiz kaldığını belirtmişlerdir.



**Tablo 13.BS için örneklem olarak seçilen çalışmaların amaçları ve sonuçlarının devamı**

<b>Yazar</b>	<b>Amaçlar</b>	<b>Sonuçlar</b>
Russel ve Diğerleri (1998)	BS'lerin okuma yazma ve temel matematik alanlarında öğrenci gelişimine etkisini belirleme	BS'lerin okuma yazma ve temel matematik alanında öğrenci gelişimine olumlu etkisi vardır. Ayrıca BS'lara olumsuz olarak bakılmasının sebepleri, öğretmenlere fazla sorumluluk yüklenmesi, öğrencilerin farklı yaş gruplarıyla bir arada olması konusunda velilerin olumsuz yaklaşımı, öğretmenlerin ilgisizliği ve öğretmenlerin bu konudaki bilgisizliğidir.
Aydın (1999)	BS'li ilköğretim okullarındaki 4. ve 5. sınıflarda okutulan Sosyal Bilgiler Programının amaçlarının gerçekleşme düzeyini tespit etme	Toplumsal ve Ekonomik amaçları gerçekleştirmede ön lisans çıkışlı öğretmenler ile lisans çıkışlı sınıf öğretmenleri arasında lisans çıkışlılar lehine anlamlı bir farklılık bulunmuştur.
Kaya ve Taşdemirci (2005)	BS'li ilköğretim okulları ile müstakil sınıflı ilköğretim okullarında ilk okuma yazma öğretiminde karşılaşılan sorunları karşılaştırmalı olarak ortaya koyma	Karşılaşılan sorunların başında hizmet öncesinde öğretmen adaylarının iyi yetiştirilmemesi, ailelerin ilgisizliği, ilk okuma yazma öğretimi yöntem ve tekniklerinin yeterince bilinmemesi ve iyi şekilde uygulanamaması, zaman yetersizliği, öğrencilere yeterli bireysel zaman ayrılamaması gelmektedir. Ayrıca rehberlik ve teftiş olanakları da problem oluşturmaktadır.

**Tablo 13.BS için örneklem olarak seçilen çalışmaların amaçları ve sonuçlarının devamı**

Yazar	Amaçlar	Sonuçlar
Plavan (2011)	BS'ler de ve müstakil sınıflarda verilen eğitimin karşılaştırmasını yapma, sınıfların birleştirilme şekline ve öğrencilerin cinsiyetine göre öğrenci başarısında fark olup olmadığını belirleme	Müstakil sınıfta okuyan 4. Sınıf öğrencilerinin kazanımlara erişimi düzeyi BS'dekilere oranla daha yüksektir. BS'ler de birleştirilen sınıf sayısının öğrenci başarısına bir etkisi yoktur.
Brunswic ve Valerien (2004)	Kırsal alanda var olan BS'lerin durumunu ortaya koyma	Gelişmekte olan ülkelerde BS'ler kötü bir imaja sahiptir. Bu durumun sebebi ise eğitsel açıdan değil, öğretmen sayısı yetersizliği, materyal ve fiziki koşul eksiklikleri ve gerekli önemin verilmemesidir.
Dal (2004)	BS'li köy ilköğretim okullarında görev yapan müdür yetkili öğretmenlerin stres kaynaklarının saptanması	Müdür yetkili öğretmenlerin en önemli stres kaynağı okul yönetimidir. Okul yönetimi boyutu içerisinde ise okul-çevre ilişkilerini düzenlemek ve sürdürmek en çok; resmi yazıların okula zamanında ulaşmaması, yanıt vermek için gerekli zaman ve olanakların kısıtlı olması ise en az stres kaynağıdır.

**Tablo 13.BS için örnekleme olarak seçilen çalışmaların amaçları ve sonuçlarının devamı**

Yazar	Amaçlar
Kadivar ve Diğerleri (2005) BS'lerde ve müstakil sınıflarda eğitime devam eden öğrenciler arasında özgüven, sosyalleşme becerileri ve matematik alanındaki akademik başarı bakımından anlamlı bir farklılık olup olmadığını tespit etme	BS uygulaması öğrencilerin sosyal becerilerine farklı yaş gruplarının bir arada olması sebebiyle önemli katkı yapmaktadır. BS'lerin matematik başarısına da olumlu etkisi vardır.
Abay (2006) BS uygulamasında öğretmenlerin öğretme öğrenme sürecinde karşılaştığı sorunları tespit etme	Sosyal bilgiler ders içeriği öğrencilerin ilgi ve ihtiyaçlarına göre hazırlanmamış, ders saati yetersiz, konular gecikiyor, farklı yöntem ve teknikler kullanılmıyor. Teknolojiden çok az faydalanılıyor ve öğretmenler uzman görüşünden yoksun olarak görev yapıyor.
Cornish (2006) Avustralya'da öğrenci velilerinin birleştirilmiş sınıflarla ilgili görüşlerinin belirlenmesi	Başlangıçta BS'lerle ilgili olumsuz görüş bildiren velilerin büyük kısmının gerekçesi sınıf tipidir. Olumlu görüş bildiren öğretmenlerin büyük kısmı ise gerekçe olarak öğretmeni göstermektedir. Velilerin büyük bir kısmı öğrencilerinin büyük çocuklarla bir arada olmasından memnundur. Başlangıçta olumsuz görüş bildiren velilerin büyük çoğunluğu daha sonra görüşünü pozitif yönde değiştirmiştir.

**Tablo 13.BS için örneklem olarak seçilen çalışmaların amaçları ve sonuçlarının devamı**

Yazar	Amaçlar	Sonuçlar
Karaman (2006)	BS'ler ile normal sınıflarda matematik dersindeki başarı düzeyleri mukayese etme.	Müstakil sınıflarda eğitim gören çocuklar, BS'lerde eğitim gören çocuklara göre daha başarılıdır.
Abay (2007)	BS'de Sosyal Bilgiler öğretimindeki sorunları belirleme	Sosyal Bilgiler dersinin kazanımları öğrencilerin gelişim düzeyine uygun olup ve öğrencilerin sosyal becerilerini geliştirmektedir.
Akdoğan (2007)	BS'li ilköğretim okullarında görev yapan müdür yetkili öğretmenlerin yönetim sürecinde karşılaştıkları sorunları tespit etme	Müdür yetkili öğretmenlerinin eğitim hizmetlerinde daha çok personel hizmetlerinden sorunlarla karşılaşmaktadır. Eğitim hizmetlerinde en çok karşılaşılan sorun ise kız çocuklarının okullaşma sürecidir.
Palavan (2007)	BS'lerde ve bağımsız sınıflarda verilen eğitimin karşılaştırmasını yapma, BS'lerde öğrenim gören öğrencilerin cinsiyetinin, görev yapan öğretmenlerin mesleki tecrübe ve aldıkları eğitimin ve sınıfların birleştirilme şeklinin bu sınıflardaki eğitime etkisini belirleme	Müstakil sınıf öğrencilerinin kazanımlara erişme düzeyleri BS öğrencilerinden daha ileri seviyededir. Öğretmen deneyimi arttıkça öğrencilerin başarısı da artmaktadır. Eğitim enstitüsü, eğitim yüksekokulu ve başka fakülte mezunu sınıf öğretmenliği sertifikası almış öğretmenler, eğitim fakültesi mezunu öğretmenlere göre daha başarılıdır.
Öztürk (2007)	Cumhuriyetin kuruluşundan bugüne kadar geçen sürede BS'lerin durumunu belirleme	Her on öğrenciden biri BS'de olup ilköğretim okullarının yaklaşık yarısı BS'dir. Eğitim fakültelerinde ilgili derse giren öğretim elemanlarının alan uzmanı olmaması problemdir. Staj uygulamaları yetersizdir. BS'ler için ayrı bir öğretim programı yoktur.

**Tablo 13.BS için örneklem olarak seçilen çalışmaların amaçları ve sonuçlarının devamı**

Yazar	Amaçlar	Sonuçlar
Yıldırım (2008)	BS'li ilköğretim okullarında Ses Temelli Cümle Yöntemi ile ilk okuma-yazma öğretimi sırasında karşılaşılan problemleri tespit etme	BS'lerde öğretmenler her sınıfa eşit zaman ayıramamaktadır. Öğrencilerin devamsızlık yapmaları ilk okuma yazma sürecini olumsuz etkilemektedir. Köyde yaşayan öğrencilerin hazır bulunuşluk düzeyinin az olması ses temelli cümle yöntemi ile ilk okuma yazma çalışmalarında ana sınıfa ihtiyacı vardır.
Bilir (2008)	BS'li köy okullarındaki öğretim ve öğretmen gerçeğini inceleme	Mevcut BS şartları düşünüldüğünde bu sistemden yakın zamanda vazgeçilemeyecektir. BS'lerin olumlu ve olumsuz yönleri bulunmaktadır.
Bayar (2009)	Öğretmen adaylarının BS'lerin işleyişi hakkındaki görüşlerini ortaya çıkarma	BS'lerde öğrenciler dikkat problemi yaşıyor ancak bireysel çalışma alışkanlığı kazanıyor. Ayrı bir programın olmayışı problem oluşturuyor, mevcut uygulamanın kaldırılması yerine iyileştirmeler yapılmalıdır. Üniversitelerdeki staj çalışmaları bu okullarda yapılmalı. Zaman problemi, araç gereç ve materyal eksikliği yaşanmaktadır ve ayrıca öğretmenler farklı yöntemleri kullanmamaktadır.

**Tablo 13.BS için örneklem olarak seçilen çalışmaların amaçları ve sonuçlarının devamı**

Yazar	Amaçlar	Sonuçlar
Gözler (2009)	BS'li okullarda öğretim yapan müdür yetkili öğretmenlerin okullarda karşılaşılan yönetim problemlerini ortaya koymak ve çözüm önerilerini belirleme	Öğrenci merkezli problemlerin çözümünde müdür yetkili öğretmenlere göre, ailelerin eğitimden geçirilmesinde yarar vardır. Müdür yetkili öğretmenler üzerlerine düşen yöneticilik görevi olmazsa, mesleklerinde daha başarılı olabileceklerini düşünmektedir.
Sınmaz (2009)	BS öğretmenlerinin yeni ilköğretim programının uygulamasına yönelik görüşlerini belirleme	BS öğretmenlerine göre yapılandırmacı yaklaşıma dayalı yeni ilköğretim programının kuramsal olarak iyi hazırlanmış olmasına rağmen BS'lerdeki öğrencilerin hazır bulunuşlukları ve bilişsel düzeylerine uygun değildir.
Yıldız (2009)	2005 Hayat Bilgisi Dersi Öğretim Programının, BS'lerde uygulanabilirliğini öğretmen görüşleri doğrultusunda değerlendirme	BS'lerde fiziksel eksiklikler, araç gereç yoksunluğu, farklı düzeyde öğrencilerin bir arada oluşu gibi faktörler kazanımlara ulaşmada güçlükler yaşanmasına sebep olmaktadır. Veli-öğretmen koordinasyonundaki yetersizlikler ve zaman problemi gibi etkenler de kazanımlara ulaşmayı güçleştirmektedir.
Kılıç ve Abay (2009)	BS uygulamasında öğretmenlerin öğretme-öğrenme sürecinde karşılaştığı sorunları tespit etme	BS'lerde öğretmenler, öğretmen yeterliği, okul olanakları, programın yapısı ve okul aile iş birliği temalarındaki problemleri ile karşı karşıya kalmaktadırlar.

**Tablo 13.BS için örneklem olarak seçilen çalışmaların amaçları ve sonuçlarının devamı**

Yazar	Amaçlar	Sonuçlar
Sezer (2010)	Hizmet içi eğitim seminerlerine katılan BS öğretmenlerinin mesleki ihtiyaçlarının belirlenmesi	BS öğretmenlerinin okul yönetim işleri, program okuryazarlığı ve öğretim ve değerlendirme boyutlarında çeşitli mesleki ihtiyaçlarının olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Ayrıca bu okullarda görev yapan öğretmenlerin yarısına yakını beş yıl ve daha az deneyime sahiptir. Dörtte biri 6-10 yıl, dörtte biri ise 11 yıl ve üstü deneyime sahiptir. Araştırmaya katılan BS öğretmenlerinin büyük bölümü sınıf öğretmenliği programından mezunken yaklaşık dörtte biri sınıf öğretmenliği programı dışında bir programdan mezundur.
Sağ (2010)	Etkinlik teorisine göre geliştirilmiş BS okul programının öğretmen adayların BS’lerde öğretmenlik yapabilme öz yeterlik algılarına etkisini inceleme	Deney grubunda etkinlik teorisine göre geliştirilmiş BS programı uygulanırken kontrol grubunda hangi programların uygulanacağı serbest bırakılmıştır. Her iki programda öğretmenlerin öz yeterlik algılarına olumlu etki yapmıştır. Ancak etkinlik teorisinin uygulandığı grubun öz yeterlik algısı daha yüksek çıkmıştır.
Sağ ve Diğerleri (2010)	Burdur’daki BS öğretmenlerinin özelliklerini, sorunlarını ve ihtiyaçlarını inceleme	Öğretmenler mezun oldukları programda BS ile ilgili seminerlere katılmamışlardır. Okul yönetimi ve rehberlik hizmetleri problem oluşturmaktadır. Öğretmenler öğretim programı konusunda da problem yaşamaktadırlar.

**Tablo 13.BS için örneklem olarak seçilen çalışmaların amaçları ve sonuçlarının devamı**

Yazar	Amaçlar	Sonuçlar
Adanur (2011)	BS'lerde yapılandırmacı yaklaşımın uygulanabilirliğini ve bu yaklaşımın uygulanmasında karşılaşılan sorunları ortaya koymanın yanında yaklaşımın BS'ler için gereklilik düzeyleri hakkındaki öğretmen görüşlerini ortaya koyma.	Ölçme değerlendirme ile ilgili aksaklıklar oluşuyor. Karşılaşılan başlıca sorunlar zaman yetersizliği, öğrenciler arası bireysel farklar, zaman ve fiziki ortam yetersizliği, dikkat eksikliği ve sınıf yönetimidir. Bu okullarda ağırlıklı olarak geleneksel yöntemler uygulanmaktayken yapılandırmacı yaklaşımın uygulanması gerekliliği ortaya çıkmıştır.
Gelebek (2011)	BS'lerde yenilenen ilköğretim programının uygulanmasını etkileyen faktörleri BS öğretmenlerinin görüşlerine dayalı olarak ortaya çıkarma	Ayrı bir BS programı olmalıdır. Öğretim programının uygulanmasını engelleyen en temel faktör rehberlik hizmetleri eksikliği ve ailelerdir.
Yıldız (2011)	BS'li okullarda görev yapan öğretmenlerin çalıştıkları yerlerin kültürü ile etkileşimlerinin öğretmen, öğrenci, köy halkı ve eğitim öğretim üzerindeki etkilerinin değerlendirilmesi.	Öğretmenlerin yarısından fazlası bölgenin kültürel faaliyetlerine katılıyor. Çok kısa mesafelerde bile büyük kültürel farklılıklar var. Öğretmenlerin davranışlarında köy halkının davranışları etkili oluyor.
Yılmaz (2011)	2005 Sosyal Bilgiler Dersi Öğretim Programının, BS'lerde uygulanabilirliğini, öğretmen görüşlerine göre değerlendirme	Okullar fiziki açıdan yetersizdir. Öğrenci seviyeleri birbirinden farklıdır. Öğretmenin deneyimi arttıkça belirttiği olumsuz görüş sayısı azalmıştır.



**Tablo 13.BS için örneklem olarak seçilen çalışmaların amaçları ve sonuçlarının devamı**

Yazar	Amaçlar	Sonuçlar
Gömlüksiz ve Diğerleri (2011)	BS'lerde öğrenci çalışma kitabında bulunan etkinliklerin uygulanabilirliğine ilişkin görüşlerini belirleme	Öğretmenlere göre öğrenci çalışma kitabındaki etkinlikleri uygulamak zordur.
Karcı ve Diğerleri (2011)	BS'lerde zorunlu İngilizce dersinin yürütülmesine ilişkin öğretmen görüşleri belirleme	Öğretmenler materyal hazırlayamadıkları için öğrencilere görsel sunu hazırlayamadıklarını belirtmişlerdir.
Sağ (2011)	Öğretmen adaylarının BS'lerde öğretmenlik yapmaya ilişkin öz yeterlik algılarını ölçen bir ölçek geliştirilmesi	Ölçek geliştirme çalışmasıdır.
Summak ve Diğerleri (2011)	Köy ilköğretim okullarında uygulanan BS uygulamasında birleştirilmiş sınıf öğretmenlerinin karşılaştıkları sorunları saptayarak bu sorun ve soruna ilişkin çözüm önerilerini sunma	Öğretim programındaki kazanımlar için zaman yetersizdir. Öğrencilerin hazır bulunuşlukları düşük, ailelerin ilgisi ve ödenekler yetersizdir.
Aslan (2012)	BS'lerde dizgeli eğitimin akademik başarıya ve tutuma etkisini belirleme.	BS'lerde dizgeli eğitimin akademik başarı üzerinde etkisi vardır. Dizgeli eğitim ayrıca öğrencilerin derse yönelik tutumlarını olumlu şekilde etkilemiştir.

**Tablo 13.BS için örneklem olarak seçilen çalışmaların amaçları ve sonuçlarının devamı**

Yazar	Amaçlar	Sonuçlar
Atasever (2012)	Öğretimin ilk beş yılında sınıfların birleştirilmesi şeklinde uygulanan BS kavramı, uygulanma biçimleri uygulanma nedenleri, faydalı ve zararlı yönleri ile Türkçe kavramları ele alındıktan sonra Türkçe dersi öğretimi incelenmesi	BS öğretmenlerinin görev ve sorumlulukları fazladır. Öğrencilere de oldukça fazla sorumluluk düşmektedir. Ders esnasında genelde klasik yöntemler kullanılmaktadır.
Çağlayan (2012)	BS öğretmenlerinin tükenmişlik düzeylerinin çeşitli değişkenler açısından inceleme	BS öğretmenlerinin tükenmişlik düzeyi karşılaştırıldığında evli öğretmenler bekarlara göre daha çok duygusal tükenmişlik yaşamaktadır. Bunun nedeni ise ev işlerindeki fiziksel yorgunluk ve çocuk sahibi olmalarıdır. Ayrıca mesleki kıdemi fazla olan öğretmenler az olanlara oranla daha çok tükenmişlik yaşamaktadırlar.
Saraçoğlu ve Diğerleri (2012)	Birleştirilmiş ve müstakil sınıflarda öğrenim görmekte olan ilköğretim 4. ve 5. sınıf öğrencilerinin bilimsel süreç beceri düzeyleri belirlenerek çeşitli değişkenlerin bu düzeylere etkilerini inceleme	Öğrenciler bilimsel süreç becerileri bakımından orta düzeydedirler. Öğrencilerin bilimsel süreç becerileriyle okul türü, ebeveyn eğitim durumu, ailenin gelir düzeyi, ailedeki birey sayısı bilgisayar ve ayrı bir çalışma odasına sahip olma açısından müstakil sınıflarla birleştirilmiş sınıflar, müstakil sınıfların lehine farklılaşmaktadırlar.

**Tablo 13.BS için örneklem olarak seçilen çalışmaların amaçları ve sonuçlarının devamı**

Yazar	Amaçlar	Sonuçlar
Hasanoğlu (2013)	BS'lerde kaynaştırma eğitime ilişkin öğretmen, normal gelişim gösteren öğrenci ve özel gereksinimli öğrenci velilerinin yaşadıkları sorunları belirlemek ve bu sorunlara çözüm önerileri getirme.	Öğretmenlerin sınıf yönetiminde başarılı olabilmek için özel gereksinimli çocukların yerlerini değiştirecek fiziksel düzenlemeler yaptığı, onlarla sadece sözel iletişim kurdukları ve bu öğrencilere yeterli zaman ayırmadıkları ortaya çıkmıştır. Normal gelişim gösteren öğrencilerin bu öğrencilere akademik anlamda olumsuz tutumu olmasına rağmen davranışsal açıdan tutumu olumludur. Öğretmenler ile veliler arasında yeterli iletişim yoktur. Veliler öğretim ortamını çocukları için güvenli olarak görmektedirler.
Bektaş ve Diğerleri (2013)	2006-2010 yılları arasında Ulusal Sınıf Öğretmenliği Eğitimi Sempozyumunda sunulan ve bildiri kitaplarında yer alan çalışmaları çeşitli değişkenler açısından inceleme	Türkçe öğretimi temasının planlama, ödev ve BS'ler ile ilgili alt temalarında hiç bildiri yoktur.
Döş ve Sağır (2013)	BS'li ilkokulların yönetim problemlerini ve bu problemlere ilişkin çözüm önerilerini il eğitim denetmenlerinin gözlemlerine göre belirleme	BS'lerde fiziki imkân yetersizliği, müdür yetkili öğretmenlerin tecrübe eksikliği ve araç gereç yetersizliği sorunları mevcuttur.

**Tablo 13.BS için örneklem olarak seçilen çalışmaların amaçları ve sonuçlarının devamı**

Yazar	Amaçlar	Sonuçlar
Akın (2014)	BS'li ilkokullarda öğrencilerin sosyal bilgiler dersine yönelik tutumlarını belirleme	Cinsiyet farkı olmaksızın ilkokullarda öğrencilerinin sosyal bilgiler dersine karşı tutumları olumsuzdur. Anne babaların eğitim düzeyi ile öğrencilerin sosyal bilgiler dersine karşı tutumları arasında anlamlı bir fark yoktur.
Aybek ve Aslan (2014)	BS öğretmenlerinin ses temelli cümle yöntemi ile ilgili yaşamış oldukları sorunları ve bu sorunlara dayalı olarak geliştirmiş oldukları çözüm önerilerini belirleme	Öğretmenli derslerin yetersiz olmasından dolayı okuma ve okuduğunu anlamada öğrencilerin yetersiz olması, bitişik eğik yazının öğrenciler tarafından okunaklı yazılmamaktadır.
Gürel ve Diğerleri (2014)	BS öğretmenlerinin, BS uygulamalarına ilişkin görüşlerini belirleme	Öğretmenlere göre zamanın en önemli sorundur. Bunun yanı sıra araç gereç problemleri yaşanmaktadır ve öğrenciler arasında bireysel farklılıklar vardır. Ayrıca öğretmenlere göre hizmet öncesi ve hizmet içi eğitimlerinin yetersiz olduğundan kazanımlara ulaşmada problem yaşamaktadırlar.

**Tablo 13.BS için örneklem olarak seçilen çalışmaların amaçları ve sonuçlarının devamı**

Yazar	Amaçlar	Sonuçlar
Şeker (2014)	Eğitimlerini BS'li okullarda tamamlayan öğrencilerin bu okullarda aldıkları eğitime yönelik deneyimlerini, bir üst eğitim kademesindeki eğitimcilerin BS'den gelen öğrencilere yönelik görüşlerini, eğitimlerini birleştirilmiş ve bağımsız sınıflarda tamamlayan öğrencilerin bir üst eğitim kademesindeki başarı dağılım düzeyini belirleme	BS'li okullarda sıklıkla öğretmen değişikliği öğrencileri bir üst kademedeki akademik açıdan olumsuz etkilemektedir. Eğitimciler öğrenci başarısızlıklarını eğitim açısından eşitsizlik, yoksulluk ve yoksunluk yerine veli ilgisizliğine bağlamışlardır. Eğitimciler birleştirilmiş sınıftan gelen ve müstakil sınıftan gelen öğrenciler arasında akademik başarı açısından müstakil sınıftan gelen öğrenci lehine bir farklılaşma olduğunu düşünmektedir.
Öztürk ve Diğerleri (2015)	BS'larda kesir konusunun öğretiminde drama yöntemi kullanılması ve öğretim sürecinde elde edilen veriler ayrıntılı bir şekilde sunulması	Kesir öğretiminde drama yönteminin kullanılmasının parça-bütün ilişkisi, bölme ve oran kavramlarını daha kolay kavrama ile kesir problemlerini daha kolay çözüme etkili olmuştur.
Göksoy ve Diğerleri (2015)	BS'li ilkokullarda görevli öğretmenlerin stres kaynakları, stres belirtileri, stresin performansa etkileri ve stresle başa çıkma yöntemlerine ilişkin görüşlerinin tespit edilmesi	BS öğretmenleri en çok stresi fiziki durum, bürokratik işler, kaynak yetersizliği, zaman sorunu, program sorunu vb. durumlarda yaşamaktadır.

**Tablo 13.BS için örneklem olarak seçilen çalışmaların amaçları ve sonuçlarının devamı**

Yazar	Amaçlar	Sonuçlar
İlter (2015)	Öğretmen adaylarının BS algılarının metaforlar yoluyla belirlenmesi	BS kavramı için ön plana çıkan metaforlar geniş aile, aile, çiçek bahçesi, gür orman ve aşuredir. Birleştirilmiş sınıfı, özellikle farklılıkların merkezi olarak, karmaşık ve zorlu bir öğretmenlik süreci olarak, birleştirilmiş sınıf eğitiminin zorunlu eğitim açısından avantajlı özellikleri ve kırsal kesimde yaşayan vatandaşlar açısından önemli olarak algıladıkları anlaşılmaktadır.
Kale ve Demir (2015)	Birleştirilmiş ve müstakil sınıflarda öğrenim gören öğrencilerin toplumsal değer algılarını inceleme ve çeşitli değişkenler açısından karşılaştırma	Müstakil sınıflarda öğrenim gören öğrenciler BS'lerde öğrenim görenlere göre daha yüksek toplumsal değer algısına sahiptir.
Meydan Yıldız (2015)	ve BS öğretmenlerinin çalıştıkları yerin kültürü ile etkileşiminin değerlendirilmesi	Köy öğretmenleri köydeki kültürel faaliyetlere katılmaya eğilimlidir ve okulun çevresinden etkilenmektedirler. Ayrıca öğretmenin de köy halkının davranışlarında etkisi vardır.

Tablo 7 incelendiğinde yapılan çalışmaların birçok ortak sonucu bulunmaktadır. Bu sonuçlar öğrenci, öğretmen ve öğretmen adayı, hizmet öncesi eğitim, eğitim programı ve öğrenme ortamı çerçevesinde sınıflandırılarak verilmiştir. Çalışmalarda öne çıkan sonuçlar şunlardır;

### **Öğrenci**

- Müstakil sınıflarda eğitim gören çocuklar birleştirilmiş sınıf öğrencisine göre daha başarılıdırlar.
- Müstakil sınıf öğrencileri birleştirilmiş sınıf öğrencilerine göre daha fazla toplumsal değer algısına sahiptirler.
- Birleştirilmiş sınıfta birleştirilen sınıf ayısının kazanımlara erişmeye bir etkisi yokken, müstakil sınıfta okuyan 4. Sınıf öğrencilerinin kazanımlara erişim düzeyi birleştirilmiş sınıflara oranla daha yüksektir.
- Öğrencilere yeterli bireysel zaman ayıramamaktadır.
- Köyde yaşayan öğrencilerin hazır bulunuşluk düzeyleri düşüktür.
- Öğrenci dikkat problemi yaşamaktadır.
- Birleştirilmiş sınıf öğrencileri bireysel çalışma alışkanlığı kazanırlar
- Dizgeli eğitim öğrencilerin derse karşı tutumunu olumlu etkilemişti
- Öğrenci sorumlulukları oldukça fazladır.
- Öğrenciler bilimsel süreç beceri düzeyi bakımından orta düzeydedir.
- Öğrencilerin, özel gereksinimli öğrencilere karşı tutumları olumludur.
- Eğitim hizmetlerinde en çok kız öğrencilerin okullaşma düzeyleri sorun teşkil etmektedir.

### **Öğretmen ve öğretmen adayı**

- Müdür yetkili öğretmenler en çok okul yönetimi ile ilgili işlerde stres yaşamaktadırlar
- Hizmet öncesi eğitimde öğretmenler iyi yetiştirilememektedir.
- Toplumsal ve ekonomik amaçları gerçekleştirmede lisans mezunu öğretmenler ön lisans çıkışlı öğretmenlere göre daha başarılıdır.
- Öğretmenlerin görev ve sorumlulukları fazladır.
- Mesleki kıdem arttıkça tükenmişlik düzeyi artmaktadır.
- Evli öğretmenler bekar öğretmenlere göre daha fazla tükenmişlik yaşamaktadırlar.
- Birleştirilmiş sınıflı okullarda zaman yetersizliği yaşanmaktadır. Aileler ilgisiz olup, öğretmenler yöntem ve teknikleri iyi derece de bilmemektedir. Rehberlik ve teftiş faaliyetleri yeterince yapılamamaktadır.
- Bu okullarda daha çok deneyimsiz öğretmenler görev yapmaktadır.
- Öğretmenler uzman görüşünden yoksun olarak görev yapmaktadırlar.

- Öğretmenlerin deneyimi arttıkça başarısı da artmaktadır.
- Öğretmenler farklı yöntem ve teknikler kullanmamaktadırlar.
- Etkinlik teorisine göre geliştirilmiş birleştirilmiş sınıf öğretim programı öğretmen adaylarının öz yeterlilik algılarına olumlu etki yapmaktadır.
- Öğretmenlerin davranışlarında yöre halkının yaklaşımı etkili oluyor.
- Köy halkının davranışlarında öğretmenlerin davranışları etkili oluyor
- Öğretmenler kültürel etkinliklere katılma eğilimine sahiptirler.
- Öğretmenlerin deneyimleri arttıkça olumsuz görüşleri de azalmaktadır.
- Öğretmenler öğrenciler için yeterli materyal ve görsel sunu hazırlayamamaktadır.
- Öğretmenler özel gereksinimli çocuklara özel ilgi göstermemektedirler. Sadece sözel iletişim kurmaktadırlar.
- Özel gereksinimli öğrenci velisi ve öğretmen arasında iletişim yeterli değildir.
- Öğretmenler özel gereksinimli öğrencileri gözlem yoluyla değerlendirmekte ve sınıf yönetimini sağlamak adına yerlerinde çeşitli değişiklikler yapmaktadırlar.

### **Hizmet öncesi eğitim**

- Hizmet öncesinde derse giren hocaların alan uzmanı olmaması problemdir.
- Öğretmenler mezun oldukları programda bu alanla ilgili herhangi bir seminer almamışlardır.

### **Öğretim programları**

- Sosyal bilgiler ders içeriği öğrencilere uygun değildir.
- Sosyal bilgiler dersinin kazanımları öğrencilerin gelişim düzeylerine uygundur ve sosyal gelişimlerine katkı yapmaktadır
- Birleştirilmiş sınıf için ayrı bir program olmayışı sorun teşkil ediyor.

### **Öğrenme ortamı**

- Okullar fiziki açıdan yetersizdir.
- Yeterli zaman yoktur.
- Ders işlenişinde genelde klasik yöntemler kullanılmaktadır
- Bu okullar için ayrılan ödenekler yetersizdir.
- Okullarda materyal ve araç- gereç eksikliği bulunmaktadır.
- Öğretmenlere yeteri kadar hizmet içi eğitim verilmemektedir.
- Öğrencilerin kazanımlara erişimi düzeyi müstakil sınıflara göre daha alt düzeydedir.



- Görevli öğretmenler bu okullarda uzun süre çalışmamaktadır.
- Müstakil sınıflarla aynı programın uygulanmasından kaynaklı olarak program yetiştirilememektedir.
- Zamanın az programın yoğun olmasından dolayı farklı yöntem ve teknikler kullanılamamaktadır.
- Özel gereksinimli öğrenciler için öğrenme ortamını veliler güvenli görmektedirler.
- Bu okullarda teknolojiden yeterince yararlanılmamaktadır.

Örnekleme dâhil olan araştırmaların öneriler kısımları incelenerek ilgili bulgular Tablo 14’de sunulmuştur.

**Tablo 14.BS için örnekleme dahil olan araştırmaların önerileri**

Yazar	Öneriler
UNESCO (1989)	BS’ye özgü bir öğretim modeli ve öğretim programı geliştirilmeli, Sürekli olarak öğretmenleri eğitimsel açıdan geliştirecek eğitimler düzenlenmeli
Miller (1991)	BS’li okullara gerekli materyal desteği sağlanmalı ve öğretmenlerin bu okullarda görev yapmaları için istekli olmalarını sağlayabilecek önlemler alınmalı
Gibson (1994)	Hizmet öncesi öğretmenlere eğitsel ve idari eğitim verilmeli, öğretmenlerin görev yapacakları bölgenin kültürüne uyum sağlamaları sağlanmalı
Russel ve Diğerleri (1998)	BS’lerde bireysel farklılıkları dikkate alan yöntem ve teknikler ile teknoloji daha fazla kullanılmalı, öğretilmesi gereken önemli konuların belirlenerek öncelik sıralamasına konulmalı
Aydın(1999)	Eğitim programının genel amaçları hepsinde aynı olmakla birlikte BS için özel amaçlar farklı olmalıdır. BS’li okullara en az iki öğretmen verilmeli
Kaya ve Taşdemirci (2005)	Öğretmen adaylarının hizmet öncesinde BS ile ilgili deneyim kazanması sağlanmalı, okuma yazma eğitimi ayrı bir branş yada uzmanlık alanı haline getirilmeli, teftişler ve aile desteği artırılmalı

**Tablo 14.BS için örnekleme dahil olan araştırmaların önerilerinin devamı**

<b>Yazar</b>	<b>Öneriler</b>
Palavan (2012)	BS'li okullarda en az iki öğretmen görevlendirilmeli, öğretim programı BS'lere daha uygun hale getirilmeli, öğretmen adaylarının için hizmet öncesinde uygulamalı derslere daha fazla ağırlık verilmeli
Brunswic ve Valerien (2004)	Sadece yoğun nüfuslu bölgeler değil bütün bölgeler eğitimsel açıdan desteklenmeli, BS'li okullara öğretmenlerin gitmesi teşvik edilmeli, öğretmen motivasyonunu artıracak önlemler alınmalı
Dal (2004)	BS'li köy okullarında daha fazla öğretmen istihdam edilmeli, Köy okullarına faks, telefon, internet imkanları sağlanmalı, dar bölge toplantıları daha sık yapılarak müdür yetkili öğretmenlerin sorunları çözülmeli
Kadivar ve Diğerleri, (2005)	Öneri belirtilmemiştir.
Abay (2006)	Öğretim programı yeniden düzenlenmeli, ders saatleri düzenlenmeli, öğretmenler hizmet içi eğitime alınmalı ve okullara teknolojik destek sağlanmalı
Cornish(2006)	Aynı çalışma daha uzun süreli ve daha kapsamlı olarak yapılmalı
Karaman (2006)	Okul deneyimi uygulaması BS'lerde yapılmalı, BS'lere materyal desteği sağlanmalı, matematik programı gözden geçirilmeli, öğrencilerin ağır işlerde çalıştırılması önlenmeli
Abay (2007)	BS'lerde Sosyal Bilgiler dersinde değişik yöntem ve tekniklerden faydalanılmalı, öğretmenlere zamanın nasıl verimli kullanabileceği hakkında seminerler verilmeli
Akdoğan(2007)	BS'li ilköğretim okullarının sayısı azaltılarak yerine yakın köylerin birleştirilmesiyle merkezi okullar yapılmalı, derslik, öğretmen, araç-gereç ve internet problemleri çözülmeli, eğitim seferberliği yapılmalı ve medyanın olumlu yönde desteği alınmalı

**Tablo 14.BS için örnekleme dahil olan araştırmaların önerilerinin devamı**

<b>Yazar</b>	<b>Öneriler</b>
Palavan (2007)	BS öğretim programları müstakil sınıflardan ayrılmalı, üniversite programlarında BS ile ilgili uygulamaya daha fazla yer verilmeli, öğretmenler hizmet içi eğitime alınmalı
Öztürk (2007)	Eğitim fakültelerinde derse alan uzmanları girmeli, taşınmalı ve yatılı okul sistemi düzenlenerek desteklenmeli, BS'li okullarda en az iki öğretmen görevlendirilmeli, öğretmenlerin hizmet öncesi eğitimde deneyim kazanması sağlanmalı, BS öğretim programı ayrılmalı
Yıldırım (2008)	BS'lerde ve müstakil sınıflarda ses temelli cümle yöntemi hakkında karşılaştırmalar yapılmalı, BS'li okulların araç ve gereç sıkıntısı çözülmeli
Bilir (2008)	Birleştirilmiş sınıf sisteminin uygulanması için düzenlemeler yapılmalı, Öğretmenler BS'lerde çalışmaya özendirilmeli, hizmet öncesinde ve hizmet sırasında yeterli eğitim verilmeli
Bayar (2009)	Öğretmen ders planlamasını çok iyi bir şekilde yapmalı, BS'lere özgü öğretim programı geliştirilmeli, öğretmenler belli periyotlarla hizmet içi eğitime alınmalı
Gözler (2009)	BS'li okullardaki eğitimin kaliteli ve verimli olması için MEB tarafından komisyonlar oluşturulmalı ve bu komisyonlar, öğretmenler, müdür yetkili öğretmenler ve müfettişlerce hazırlanan sorunlara çözüm önerileri belirlenmeli
Sınmaz (2009)	BS'lerdeki sorunların çözümüne ilişkin öğretmenlerin projeleri ve önerileri değerlendirilmeli, BS'lerle ilgili araştırmaların sayısı araştırılmalı
Yıldız (2009)	BS'lere özgü kitaplar hazırlanmalı, öğretmen adaylarının BS'yle ilgili daha donanımlı ve deneyimli hale getirilmesi sağlanmalı, öğretmenlere ek ödeme verilmeli ve taşınmalı sistem yaygınlaştırılmalı

**Tablo 14.BS için örnekleme dahil olan araştırmaların önerilerinin devamı**

Yazar	Öneriler
Kılıç ve Abay (2009)	BS'lere tecrübesiz öğretmenler gönderilmemeli, öğretim programı yeniden düzenlenmeli, Türkçenin kullanımı özendirilmeli ve dil farklılığı önlenmeli, hizmet öncesinde öğretmen adayları deneyim kazanmalı,hizmet içi eğitimler düzenlenerek eksiklikler giderilmeli
Sezer (2010)	BS öğretmenlerine yönetsel destek amacıyla merkez okullar ile kardeş okul uygulaması yapılmalı, farklı bir BS öğretim programı oluşturulmalı, sınıflar teknolojik alt yapı ve öğretim araç-gereçleriyle donatılmalı
Sağ (2010)	Öneri belirtilmemiş.
Sağ ve Diğerleri (2010)	Hizmet öncesinde kullanılan öğretmen eğitim programının öğretmenlerin yaşadıkları sorunlara duyarlılığı araştırılmalı
Adanur (2011)	Daha işlevsel öğretim programları hazırlanmalı, ders kitapları BS'ler göz önüne alınarak düzenlenmeli,öğretmenlik stajı BS'li okullarda yapılmalı,bu okullarda görev yapan öğretmenlere daha fazla destek olunmalı,ıdari işler konusunda öğretmenlere hizmet içi eğitim verilmeli
Gelebek (2011)	Kardeş okul kampanyası başlatılmalı, öğretmenlik uygulaması bu okullarda yapılmalı, araç gereçler temin edilmeli, Yatılı İlköğretim Bölge Okulu ve Pansiyonlu İlköğretim Okulu uygulamaları yaygınlaştırılmalı, BS'lere özgü öğretim programı hazırlanmalı
Yıldız (2011)	Öğretmenler köyde daha uzun süre kalmalı, öğretmen ve veli etkileşimi artırılmalı, bölgede çalışan öğretmenler işbirliği yapmalı
Yılmaz (2011)	Ders kitapları BS'lere göre düzenlenmeli, öğrenciler alan gezisine çıkarılmalı, öğretmenlere hizmet içi eğitim verilmeli, okul deneyimi dersi BS'lerde yapılmalı, öğretmenlere ek ödemeler yapılmalı, YİBO ve PİO uygulamaları desteklenmelidir.

**Tablo 14.BS için örnekleme dahil olan araştırmaların önerilerinin devamı**

Yazar	Öneriler
Gömlüksiz ve Diğerleri (2011)	Okul kütüphanesi zenginleştirilmeli BS öğretmenlerine seminerler düzenlenmeli, öğrenci çalışma kitabındaki etkinlikler BS koşullarına göre düzenlenmeli
Karcı ve Diğerleri (2011)	İngilizce dersi İngilizce öğretmenleri ya da bu alanda yeterliğe sahip öğretmenler tarafından verilmeli, öğretmenlere materyal desteği verilmeli, hizmet içi eğitimle eksiklikleri kapatılmalı
Sağ (2011)	Ölçek geliştirme çalışmasıdır.
Summak ve Diğerleri (2011)	BS'li okulların sayısı azaltılmalı, taşımalı eğitim desteklenmeli ve BS'lere özgü bir öğretim programı hazırlanmalı
Aslan(2012)	Dizgeli eğitim etkinliklerine eğitim-öğretimin her kademesinde yer verilmeli, BS öğretmenleri dizgeli eğitimle ilgili hizmet içi eğitim almalı
Atasever (2012)	Öğretmen adayları öğretmenlik uygulamasında BS'li okullara gitmeli, okullara araç-gereç temini yapılmalı, öğretmenlerin idari sorumluluğu azaltılmalı, yeni atanan öğretmenlere rehberlik hizmeti sunulmalı
ağlayan (2012)	Öğretmenlerin kişisel ve eğitime ilişkin gereksinimleri karşılanmalı, öğretmen yetiştirme programlarında öğrenim gören(tüm öğrencilere ülke koşullarında öğretmenlik mesleğinde karşılaşabilecekleri güçlükler nesnel biçimde gösterilmeli
Saraçoğlu ve Diğerleri (2012)	Öğrencilere daha rahat bir çalışma ortamı sağlanmalı Öğrencilerin bilimsel süreç beceri düzeylerini geliştirecek çalışmalar yapılmalı
Hasanoğlu (2013)	Öğretmenlere özel eğitim konusunda hizmet içi eğitim verilmeli, MEB tarafından rehberlik desteği sağlanmalı, ilçelere rehberlik araştırma merkezleri kurulmalı, öğretmenle öğrenci arasındaki iletişimi artıracak etkinlikler yapılmalı

**Tablo 14.BS için örnekleme dahil olan araştırmaların önerileri**

<b>Yazar</b>	<b>Öneriler</b>
Bektaş ve Diğerleri (2013)	Çalışmalar tek bir konuda yoğunlaşmamalı başka alanlarla ilgili de çalışmalar yapılmalı ve bu çalışma neticesinde en az çalışma yapılan alanlarla ilgili çalışmalar yapılmalıdır.
Döş ve Sağır (2013)	Müdür yetkili öğretmenlere idarecilik eğitimi ve deneyimli müdürlerin yanında yönetim eğitimi verilmeli
Akın (2014)	Öğretmen tarafından olumlu tutum geliştirmeyi amaçlayan uygulamalar tercih edilmeli, Sosyal Bilgiler dersinin önemi üzerinde durulmalı, öğrencilerin bu ders konusunda bilinçlenmesi sağlanmalı
Aybek ve Aslan (2014)	BS ile ilgili hizmet içi eğitim verilmeli. Eğitim Teknolojileri Müdürlüğü tarafından ilk okuma yazma eğitiminde kullanılan araç-gereçler temin edilmeli, birinci sınıflar müstakil sınıf haline dönüştürülmeli
Altıntaş ve Görgeç (2014)	Öğretmen adaylarının staj okullarına BS'li köy okullarının da katılması, öğretmen adaylarına idarecilikle ilgili eğitim verilmeli öğretmen adaylarını staj uygulamasında ders anlatımı her dönem yapılmalı
Gürel ve Diğerleri (2014)	BS'lere yeni mezun öğretmenler gönderilmemeli, öğretim programı yeniden düzenlenerek işlevsel hale getirilmeli, aday öğretmenler daha fazla saha çalışması yapmalı, okullara maddi destek verilip eksiklikleri giderilmeli
şeker (2014)	BS'li okullarda tecrübeli öğretmenler görevlendirilmeli, okul şartları iyileştirilmeli ve kısa süreli öğretmen değişiklikleri engellenmeli, öğretim programında değişiklik yapılmalı, öğrencilerin kendi kendilerine çalıştıkları zamanları değerlendirebilecekleri etkinlik kitapları hazırlanmalı
Öztürk ve Diğerleri (2015)	Drama da kullanılacak materyaller okul çevresinde rahatlıkla bulunabilmeli ve sınıf ortamı drama etkinliğine uygun şekilde düzenlenmeli

**Tablo 14.BS için örnekleme dahil olan araştırmaların önerilerinin devamı**

<b>Yazar</b>	<b>Öneriler</b>
Göksoy ve Diğerleri (2015)	Deneyimli öğretmenlerin atanması sağlanmalı, BS öğretmenlerine hizmet içi eğitim kurs ve seminerleri, sosyal-kültürel faaliyetleri düzenlenmeli, özlük hakları iyileştirilmeli
İlter (2015)	Kaliteli öğretmen eğitime geçilmeli, ortaya çıkan metaforlara göre yeni düzenlemeler yapılmalı
Kale ve Demir (2015)	Kardeş okul uygulaması yapılmalı, değerleri içeren uygulamalı bir kitap MEB tarafından hazırlanmalı
Meydan ve Yıldız (2015)	Yeni mezun öğretmenler BS'li okullara gönderilmemeli, öğretmen çevreyle yeterli ve iyi diyalog kurmalı, aileyi sürece katmalı, aile ziyaretleri yaparak öğrenciyi tanıyarak değerlendirmeli

Tablo 14'deki öneriler öğrenci, öğretmen ve öğretmen adayı, hizmet içi eğitim, öğretim programı ve öğretim ortamı olarak sınıflandırılarak sunulmuştur. İncelenen çalışmalardan ön plana çıkan öneriler şu şekilde sıralanabilir;

#### **Öğrenci**

- Öğrencilerin ağır işlerde çalıştırılması önlenmelidir.
- Öğrencilere daha rahat bir çalışma ortamı sağlanmalıdır.
- Öğrencilerin bilimsel süreç beceri düzeylerini geliştirecek çalışmalar yapılmalıdır.
- Sosyal bilgiler dersi konusunda öğrenci bilinçlendirilmeli olum tutum geliştirmesi sağlanmalıdır.
- Öğrencilerin kendi kendilerine çalıştıkları zamanı etkili değerlendirebilecekleri etkinlik kitapları hazırlanmalıdır.

#### **Öğretmen ve öğretmen adayı**

- Bu okullarda en az iki öğretmen görevlendirilmelidir.
- Bu okullardaki öğretmen sayısı artırılmalıdır.
- Teftişler ve aile desteği artırılmalıdır.
- Dar bölge toplantıları yapılarak müdür yetkili öğretmenlerin problemleri çözülmelidir.

- Öğretmenler hizmet içi eğitime alınmalıdır.
- Öğretmenlere etkili zaman kullanımı ile ilgili seminerler verilmelidir.
- Öğretmenler bu okullar için özendirilmelidir.
- Sorunların çözümü adına öğretmenlerin görüşleri dikkate alınmalıdır.
- Öğretmenlerin deneyim kazanması sağlanmalıdır.
- Bu okullarda tecrübesiz öğretmenler görevlendirilmemelidir.
- Kardeş okul uygulaması yapılarak bu okuldaki öğretmenler desteklenmelidir.
- İdari işler için öğretmenlere hizmet içi eğitim verilmelidir.
- Öğretmenlerin bu okullarda daha uzun süre kalması sağlanmalıdır.
- Öğretmen veli etkileşimi artırılmalıdır.
- Birleştirilmiş sınıf öğretmenlerine seminerler düzenlenmelidir.
- Öğretmenlere ek ödemeler yapılmalıdır.
- Öğretmenlere materyal desteği verilmelidir.
- İngilizce dersi alanın öğretmeni tarafından verilmelidir.
- Yeni atanan öğretmenlere rehberlik hizmeti verilmelidir.
- Öğretmenlerin sorumlulukları azaltılmalıdır.
- Öğretmenlerin ihtiyaçları karşılanmalıdır.
- Öğretmenlerin meslekleri ile ilgili karşılaşılabilecekleri sorunlar nesnel bir şekilde ortaya koyulmalı ve öğretmenlere bildirilmelidir.
- Öğretmenlere özel eğitim konusunda hizmet içi eğitim verilmelidir.
- İlçelere RAM kurularak aktif çalıştırılmalı ve özel gereksinimli çocuklar konusunda öğretmenlere destek olunmalıdır.
- Öğretmen ve öğrenci arasında etkileşimi artıracak çalışmalar yapılmalıdır.
- Müdür yetkili öğretmenlere yöneticilerin yanında deneyim kazandırılmalıdır.
- Öğretmenlere ses temelli cümle yöntemi ile ilgili hizmet içi eğitim verilmelidir.
- Öğretmenlere materyal desteği verilmelidir.
- Tecrübeli öğretmenler bu okullarda görevlendirilmelidir.
- Birleştirilmiş sınıflarda görev yapan öğretmenlerin özlük hakları iyileştirilmelidir.
- Öğretmenler aileleri daha çok sürece katmalıdır. Aile ziyaretleri yaparak öğrencileri daha iyi tanımalıdırlar.

### **Hizmet öncesi eğitim**

- Öğretmenlerin hizmet öncesi eğitimde deneyim kazanmaları sağlanmalıdır.



- Okuma yazma eğitimi ayrı bir uzmanlık ya da branş haline getirilmelidir.
- Hizmet öncesi eğitimde uygulamalı derslere daha fazla önem verilmelidir.
- Öğretmenlik uygulamasında ders anlatımı her dönem yapılmalıdır.
- Okul deneyimi dersi birleştirilmiş sınıflı okullarda yapılmalıdır.
- Eğitim fakültelerinde derse alan uzmanları girmelidir.
- 

### **Öğretim programı**

- Genel amaçlar aynı olmakla birlikte birleştirilmiş sınıfların özel amaçları farklı olmalıdır.
- Program yeniden düzenlenmelidir
- Matematik programı yeniden incelenmelidir.
- Birleştirilmiş sınıf programı ayrılmalıdır.
- Daha işlevsel programlar hazırlanmalıdır.
- İşlevsel programlar hazırlanmalıdır.
- Değerleri uygulamalı olarak içeren bir kitap hazırlanmalıdır.

### **Öğretim ortamı**

- Fiziki ve teknolojik alt yapılar iyileştirilmelidir.
- Ders saatleri düzenlenmelidir
- Birleştirilmiş sınıflı okulların sayısı azaltılmalı yakın okullar birleştirilerek merkezi okullar yapılmalıdır.
- Medya desteği sağlanarak bölgesel eğitim seferberliği başlatılmalıdır.
- Taşınmalı eğitim desteklenmelidir.
- Araç gereç problemleri çözülmelidir.
- Birleştirilmiş sınıflara özgü kitaplar hazırlanmalıdır.
- Türkçenin kullanımı özendirilmeli dil farklılığı önlenmelidir.
- Okul kütüphanesi zenginleştirilmelidir.
- Dizgeli eğitimin yaygınlaştırılması sağlanmalı hizmet içi eğitim verilmelidir.
- Sınıf ortamı drama eğitimine uygun olarak düzenlenmelidir.
- Öğretmen adaylarına üniversitede verilen eğitime dahil olan öğretmenlik uygulaması birleştirilmiş sınıflı okullarda yapılmalıdır.
- Öğretmen adaylarının birleştirilmiş sınıf konusunda daha iyi eğitim alması sağlanmalıdır.

- Hizmet öncesinde teorik bilginin yanı sıra öğretmen adayının deneyim kazanmasına yönelik çalışmalar yapılmalıdır.
- Birleştirilmiş sınıf programı ile müstakil sınıf programı ayrılmalıdır. Birleştirilmiş sınıf programı daha temel kazanımlara odaklanmalı ve işlevsel hale getirilmelidir.
- Bu okullara ayrılan bütçe artırılmalı okulların fiziki ve teknolojik altyapıları geliştirilmelidir.
- Bu okullarda deneyimli öğretmenlerin görev yapmasını sağlayacak önlemler alınmalıdır.
- Bu okullarda görevli müdür yetkili öğretmenlerin iş yükü azaltılmalı, öğretmenlere bu alanda hizmet içi eğitim verilmelidir.
- Öğrenci velileri daha çok katılımcı hale getirilmeli destekleri sağlanmalıdır.
- Öğretmenlerin farklı yöntem ve teknikler kullanması sağlanmalıdır.
- Bu okullarda görev yapan öğretmenlere uzman desteği sağlanmalıdır.
- Öğretmenlere uygulamayı ve yapılan yenilikleri tanıtan hizmet içi eğitimler yapılmalıdır

## 4. YÖNTEM

Bu bölümde, yöntem, evren-örneklem, veri toplama ve verilerin analizi kısımlarına değinilecektir.

### 4.1. Araştırma Modeli

Bu çalışma nitel araştırma yaklaşımı çerçevesinde oluşturulmuştur. Nitel araştırma olgu ve olayları gözlemlenebilir, ölçülebilir ve sayısal olarak ifade edilebilir olarak ortaya koyan araştırma yaklaşımıdır (Kafadar, 2014). Bu araştırma yaklaşımı çerçevesinde durum çalışması kullanılmıştır. Durum çalışması (Case study), bir veya birkaç duruma ilişkin bütün etmenlerin bütüncül bir bakış açısıyla incelenerek bu durum ya da durumları nasıl etkiledikleri ve ya nasıl etkilendiklerine ilişkin derinlemesine araştırma yapılmasıdır (Yıldırım ve Şimşek, 2006). Bu araştırma yönteminin seçilme sebebi ise araştırma amacına uygun olmasıdır. Birleştirilmiş sınıflarda görev yapmakta olan öğretmenlerin birleştirilmiş sınıflarda proje tabanlı öğrenmenin uygulanabilirliğine ilişkin görüşleri bir durum oluşturduğundan ve literatürde yer alan çalışmalar incelendiğinde bu çalışmaya en uygun araştırma yönteminin durum çalışması olduğuna karar verilmiştir. Bu durum kapsamında araştırma problemi ve alt problemlerine cevap aranmıştır. Çalışma kapsamında ortaya çıkan durumun bütünsel olarak derinlemesine incelenebilmesi için anket ve görüşme yoluyla veriler toplanmıştır.

Toplanan verilerden tema ve kodlar oluşturulmuş olup bu kodlara yönelik birer öğretmen cevabı örnek olarak tabloya yazılmıştır. Böyle bir yol izlenmesinin sebebi ise tabloyu ve yapılan yorumları daha anlaşılır hale getirmektir.

Verilerin analizi frekans- yüzde, içerik analizi ve betimsel analiz kullanılarak gerçekleştirilmiştir. Anketin 3. Maddesi ve görüşme verileri betimsel analiz yoluyla analiz edilmiştir. Anketin diğer maddeleri için ise içerik analizi kullanılarak veriler frekans-yüzde olarak sunulmuş ve yorumlanmıştır.

Durum çalışmalarında genelleme amacı güdülmez her olgu veya durum biricik olarak değerlendirilir (Yıldırım ve Şimşek, 2006). Bu kapsamda çalışma Giresun'da görev yapmakta olan birleştirilmiş sınıf öğretmenlerinin görüşleriyle sınırlı tutulmuş olup yapılan genellemeler çalışma gurubuyla sınırlı tutulmuştur. Çalışma kapsamında ortaya çıkan bulgulardan hareketle sonuçlar ortaya koyulmuş ve öneriler sunulmuştur.

## 4.2. Çalışma Grubu

Giresun İlinde bulunan ve halen birleştirilmiş sınıflarda görev yapmakta olan 32öğretmen araştırmanın çalışma grubunu oluşturmaktadır. Öğretmenlerin tamamıyla iletişim kurulmuş ancak 30'u kendilerine gönderilen anketi cevaplayarak geri göndermiştir. Bununla birlikte anketi cevaplayan 30 öğretmenden dördü yeterli bilgiye sahip olmadığı gerekçesiyle, ikisi ise öğretmenlik mesleği ile ilgili bir bölümden mezun olmadığını ve dolayısıyla proje tabanlı öğrenme ile ilgili yeterli bilgiye sahip olmadığını belirterek anketi cevaplandırmamıştır. Söz konusu öğretmenler demografik bilgiler kısmını da doldurmadığından analize katılmamıştır. Çalışmaya katılım gönüllülük esaslı olduğundan çalışma, geri kalan 24 öğretmenle sürdürülmüştür.

Öğretmenlere verilen anketin cevaplarından hareketle gerçekleştirilen yarı yapılandırılmış görüşme için ise ölçüt örnekleme yoluna başvurulmuştur. Ölçüt örnekleme, seçilecek örnekleme belli bir kıstasın getirilmesiyle oluşturulur ve araştırmacı hangi tür bireyler ya da durumlarla çalışacağına karar verir ve ölçütü kendisi belirler (Abbak, 2015).

Öğretmenlere gönderilen anketin ilk bölümünde yer alan “Proje tabanlı öğrenme hakkında yeterli bilgiye sahibim” ve “Proje tabanlı öğrenme yöntemini daha önce uyguladım” maddelerine “evet” cevabının verilmiş olması ölçüt olarak seçilmiş ve bu cevabı veren öğretmenler örneklem olarak yarı yapılandırılmış görüşme için kabul edilmiştir. Bu ölçütün seçilmesinin amacı görüşme yapılacak olan öğretmenlerin proje tabanlı öğrenmeyi biliyor olması ve yöntem konusunda deneyim sahibi olmasının görüşmeyi daha anlamlı hale getirebilecek olmasıdır. Çünkü görüşme için seçilen bu öğretmenler proje tabanlı öğrenme konusunda yeterli bilgiye ve deneyime sahip olduğunu belirtmişlerdir. Söz konusu anketler incelendiğinde beş öğretmenin (8, 12, 18, 22, 23) ölçüt olarak seçilen iki maddeye evet cevabı verdikleri belirlenmiştir. BS'li okulların coğrafi konumları ve mevcut olanaklar düşünüldüğünde bu öğretmenlerle telefon görüşmesi yoluyla çalışmanın sürdürülmesine karar verilmiştir. Söz konusu öğretmenlerle iletişim kurulmuştur. Bu iletişim sürecinde öğretmenlerin ses kayıtlarının alınacağı belirtilmiş ve bu kayıt için izinleri istenmiştir. Ayrıca görüşmeye katılmayı kabul ettiğini belirten öğretmenlerle görüşme süresinin gereğinde kısa tutulması gerekmemesi için belirli gün ve tarihlerde randevulaşmıştır. Çalışmaya katılım gönüllülük esaslı olduğundan, görüşmeye katılma konusunda gönüllü olan üç öğretmenle (8, 12, 22) görüşme gerçekleştirilmiştir. Görüşmenin çalışma grubu olmak için gönüllü olan öğretmenlerin demografik özellikleri Tablo 18.'de yer almaktadır.

### 4.3. Veri Toplama Araçları

Bu bölümde araştırmının verilerinin elde edilmesinde kullanılan veri toplama araçları açıklanacaktır. Araştırmada kullanılan anket ve yarı yapılandırılmış görüşme formu araştırmacı tarafından geliştirilmiştir. Araştırmada anket kullanılmasının amacı birleştirilmiş sınıf öğretmenlerinin proje tabanlı öğrenmenin birleştirilmiş sınıflara uygulanabilirliğine ilişkin görüşlerini belirlemektir. Görüşme formu kullanılmasının amacı ise araştırmının geçerliğinin sağlanmasıdır. Görüşme formu kullanarak anketten elde edilen bulgular ışığında durum hakkında öğretmenlerin görüşlerinin ayrıntılı bir şekilde belirlemek amaçlanmıştır.

#### 4.3.1. Anket

Oluşturulan anket üç bölümden oluşmaktadır. Birinci bölümde araştırmada kullanılacak olan demografik bilgiler, ikinci bölümde, öğretmenlerin, proje tabanlı öğrenme ile ilgili, bilgi, uygulama, deneyimleri ile geleceğe yönelik planlarını içeren ve "evet, kısmen ve hayır" şeklinde cevaplayabilecekleri maddeler olup, üçüncü bölümde ise araştırma problemi doğrultusunda hazırlanmış olan sekiz açık uçlu soru yer almaktadır.

Anketin birinci bölümünde yer alan demografik bilgiler; cinsiyet, mezun olunan fakülte ve bölüm, meslekteki ve birleştirilmiş sınıflardaki deneyim süresi ve kadro durumu çalışmanın amacına yönelik olabileceği düşünüldüğü için tercih edilmiştir.

Anketin ikinci ve üçüncü bölümünde ise; çalışmanın amacı doğrultusunda hazırlanan maddeler birleştirilmiş sınıflarda görev yapmış veya halen görev yapmakta olan ve proje tabanlı öğrenmeyle ilgili bilgi sahibi olduğunu belirten beş sınıf öğretmeniyle hazırlanmıştır. Öğretmenlerle yapılan görüşmede proje tabanlı öğrenme ile ilgili başlıkların neler olabileceğine ilişkin yapılandırılmamış görüşmeler sonucunda soru havuzunda kapalı uçlu dört ve açık uçlu 15 madde oluşturulmuştur. Soru havuzundaki maddeler konusuna göre iki grupta toplanmıştır. Birinci grup proje tabanlı öğrenmeyle ilgili öğretmenlerin sahip olduğu bilgiyi belirlemeye yönelik maddelerden oluşurken, ikinci grup proje tabanlı öğrenmenin birleştirilmiş sınıflarda uygulanabilirliği ile ilgili maddelerden oluşmaktadır. İki grup madde için de ayrı ayrı olmak üzere iki uzman görüş formu hazırlanmıştır.

Uzman görüş formları iki farklı bölümden oluşmaktadır. Birinci bölümde kapsam geçerliğini belirlemek amacıyla kullanılan Lawshe tekniğine uygun olarak hazırlanan analiz formu bulunmaktadır. Lawshe (1975) kapsam geçerliliğinin belirlenebilmesi için altı aşamalı bir yol önermiştir. Bu aşamalar şu şekilde verilebilir;

- Uzman grubunun oluşturulması

- Taslak ölçek formlarının oluşturulması
- Uzman görüşlerinin toplanması
- Kapsam geçerlik oranlarının elde edilmesi
- Kapsam geçerlik indekslerinin elde edilmesi

Lawshe tekniğine göre en az beş, en fazla ise 40 uzman görüşüne başvurulması gerekmektedir. Her bir madde uzman görüşleri “madde hedeflenen yapıyor ölçüyor”, “madde yapı ile ilişkili ancak gereksiz” ya da “madde hedeflenen yapıyı ölçmez” şeklinde derecelendirilmektedir (Lawshe,1975).Çalışma kapsamında hazırlanan uzman görüş formunda iki uzmanın (fen bilgisi eğitimi ve biyoloji eğitimi) önerileri sebebiyle; “madde hedeflenen yapıyı ölçüyor”, “uygun” şeklinde, “madde yapı ile ilişkili ancak gereksiz”, “düzeltilmeli” şeklinde ve “madde hedeflenen yapıyı ölçmez”, “uygun değil” şeklinde yer almıştır. Kısaca uzmanlar maddelerin; “Uygun”, “Düzeltilmeli” ya da “Uygun Değil” şeklinde sınıflandırmalarını istemiştir. Bu formlar Ek 1 ve Ek 2 de sunulmuştur.

Oluşturulan maddeler 20 uzmana gönderilmiş ancak dokuzundan dönüt alınabilmiştir. Görüşlerini belirten uzmanların uzmanlık alanları; Coğrafya Eğitimi (2 kişi), Biyoloji Eğitimi (1 kişi), Fizik Eğitimi (1 kişi), Fen Eğitimi (1 kişi), Türkçe Eğitimi (1 kişi), Tarih Eğitimi (1 kişi), Matematik Eğitimi (1 kişi) ve Sınıf Öğretmenliğidir (1 kişi). Söz konusu uzmanlardan geri dönen görüş formları Lawshe tekniğine göre irdelenerek her bir maddenin kapsam geçerlik oranları bulunmuştur. Bu oranlar Tablo 15. ve Tablo 16.'da sunulmuştur.

**Tablo 15. Uzman Görüş Formu 1 ve 2'ye ait kapsam geçerlik oranları**

Madde	Uzman görüş formu 1				Uzman görüş formu 2				
	Uygun	Düzeltilmeli	Uygun değil	Kapsam Geçerlik Oranı	Madde	Uygun	Düzeltilmeli	Uygun değil	Kapsam Geçerlik Oranı
1	9	0	0	1	1	9	0	0	1
2	9	0	0	1	2	8	1	0	0,77
3	7	0	2	0,55	3	9	0	0	1
4	9	0	0	1	4	3	3	3	-0,33
5	4	3	2	-0,11	5	8	0	1	0,77
6	6	1	2	0,33	6	8	1	0	0,77
7	4	1	4	-0,11	7	7	2	0	0,55
8	4	1	4	-0,11					

Lawshe (1975)'ye göre dokuz uzman için kapsam geçerlik oranınının 0,75 ve daha büyük bir değer olması gerekmektedir. Tablo\* incelendiğinde öğretmenlerin PTÖ ile ilgili bilgilerini belirlemeye yönelik maddeleri içeren Form 1'de kullanılabilir maddeler 1,2 ve 3 iken; proje tabanlı öğrenmenin birleştirilmiş sınıflarda uygulanması ile ilgili maddeler içeren Form 2'de kullanılabilir maddeler 1, 2, 3, 5 ve 6'dır.

İki tablodan kapsam geçerlik oranları yeterli olarak görülen maddeler uzman görüşleri de dikkate alınarak tek formda birleştirilmiştir. Oluşturulan form sekiz açık uçlu maddeden oluşmaktadır. Her bir maddenin altına cevaplanabilmesi için yeterli boşluk bırakılmıştır.

Anketin üçüncü bölümünü oluşturan ve öğretmenlerin görüşlerini belirlemeyi amaçlayan sekiz açık uçlu sorudan oluşan maddeler Tablo 16'da sunulmuştur.

**Tablo 16. Açık uçlu anket maddeleri ve maddelerin kullanılma amaçları**

Tema	No	Madde	Amaç
Bilgi	1	Sizce proje tabanlı öğrenme nedir? Lütfen kısaca açıklayınız.	Öğretmenin PTÖ'nün ne olduğunu bilip bilmediğini belirlemek.
	2	Sizce proje tabanlı öğrenme ile ödev arasında benzerlik veya farklılık var mıdır? Varsa bu benzerlik ve farklılıkları kısaca belirtiniz?	Öğretmen PTÖ ile ödevi ayırt edebiliyor mu, farklılıklarını ve benzerliklerini biliyor mu belirlemek.
Uygulama	3	Sizce proje tabanlı öğrenmenin uygulama aşamaları nelerdir? Kısaca belirtiniz.	Öğretmenin PTÖ'nün uygulama aşamalarını bilip bilmediğini belirlemek.
	4	Sizce proje tabanlı öğrenme birleştirilmiş sınıflı okullarda, hangi kademe, hangi dersler ve hangi konular için en uygundur? Aşağıdaki tabloda belirtiniz.	Öğretmenin, yöntemin uygulanmasının uygun olduğunu düşündüğü sınıf seviyesi, ders ve konuları belirlemek.

**Tablo 16. Açık uçlu anket maddeleri ve maddelerin kullanılma amaçlarının devamı.**

Tema	No	Madde	Amaç
Avantaj ve Dezavantajları	5	Sizce proje tabanlı öğrenmenin birleştirilmiş sınıfta uygulanmasının öğrenciler açısından avantajları ve dezavantajları nelerdir? Aşağıdaki tabloda belirtiniz.	Yöntemin öğrenci açısından avantajları ve dezavantajları konusunda öğretmenlerin görüşlerini belirlemek.
	6	Proje tabanlı öğrenmenin birleştirilmiş sınıfta uygulanmasının öğretmenler açısından avantajları ve dezavantajları nelerdir? Aşağıdaki tabloda belirtiniz.	Öğretmenin yöntemin öğretmen açısından avantajları ve dezavantajları konusunda görüşlerini belirlemek.
Düzenleme Önerileri	7	Sizce proje tabanlı öğrenmenin birleştirilmiş sınıflarda etkili bir şekilde uygulanabilmesi için değişiklik veya düzenlemelere ihtiyaç var mıdır? Lütfen kısaca belirtiniz.	Öğretmenin yöntemin etkili ve verimli şekilde uygulanabilmesi adına önerilerini belirlemek.
Sınıflandıran faktörler	8	Sizce proje tabanlı öğrenmenin birleştirilmiş sınıfta uygulanmasını sınırlandıran faktörler nelerdir? Lütfen nedenleriyle birlikte açıklayınız.	Öğretmene göre yöntemin birleştirilmiş sınıflarda uygulanmasını sınırlandıran faktörlerin belirlenmesi.

Tablo 16' da ankette kullanılan maddeler ve bu maddelerin ankette kullanılma amaçları yer almaktadır. Tablo incelendiğinde soruların beş tema etrafında birleştiği görülmektedir. Bu temalar; Bilgi, Uygulama, Avantaj ve Dezavantajları, Düzenleme Önerileri ve Sınırlandıran Faktörlerdir. Çalışmada kullanılan anket Ek 3'de sunulmuştur.



Çalışmaya katılan öğretmenlerin demografik özelliklerini belirleyebilmek için ankete cinsiyet, mezun olduğu fakülte ve bölüm, kadro durumu, öğretmenlik mesleğindeki ve birleştirilmiş sınıflardaki deneyim süresi soruları da eklenmiştir. Öğretmenlerin seçilen bu demografik özelliklere göre verilen cevaplar açısından farklılaşıp farklılaşmadıklarının incelenmesi amaçlanmıştır.

Ayrıca ankete, “Evet”, “Hayır” ve “Kısmen” ifadeleri ile cevap verilebilecek olan Tablo 17’de yer alan dört madde daha eklenmiştir.

**Tablo 17. Proje tabanlı öğrenme kapalı uçlu anket maddeleri**

Tema	Madde	Amaç
Bilgi	Proje tabanlı öğrenme hakkında yeterli bilgiye sahibim.	Öğretmenin PTÖ ile ilgili kendi bilgisi konusundaki görüşünü belirlemesi.
Deneyim	Proje tabanlı öğrenmeyi daha önce uyguladım.	Öğretmenin PTÖ’nün uygulanmasıyla ilgili deneyimi olup olmadığının belirlenmesi.
Uygulama	Halen devam eden proje çalışmam var.	Öğretmenin PTÖ’yü an itibariyle kullanma durumunun belirlenmesi.
Geleceğe Yönelik Plan	Proje tabanlı öğrenmeyi ileride uygulamayı düşünüyorum.	PTÖ ile ilgili öğretmenin geleceğe yönelik planlarının belirlenmesi.

Tablo 17.’de ankette yer alan maddeler öğretmenlerin proje tabanlı öğrenme ile ilgili kendi bilgi ve deneyimleri ile yapmakta oldukları, uygulamalar ve geleceğe yönelik planları hakkında bilgi toplamak amacıyla oluşturulmuştur.

#### 4.3.2. Görüşme formu

Bu çalışmada araştırmacı tarafından hazırlanan ve uygulanan ankette elde edilen verilerden ortaya çıkan bulgulardan faydalanarak oluşturulan yarı yapılandırılmış görüşme formu kullanılmıştır. Bu form proje tabanlı öğrenme hakkında yeterli bilgiye sahip olduğunu ve daha önce uyguladığını belirten birleştirilmiş sınıf öğretmenlerinin görüşlerini ankete göre daha derinlemesine belirlemek amacıyla kullanılmıştır.

Nitel araştırmalarda sıkça kullanılan yarı yapılandırılmış görüşme formları araştırmacı tarafından önceden belirlenmiş ya da görüşme esnasında konuya göre yeni soruların sorulabildiği bir veri toplama yöntemidir (DiCicco-Bloom ve Crabtree, 2006). Taslak görüşme formunun maddeleri uygulanan anketin bulgularına göre belirlenmiştir. Görüşme formunun hazırlanabilmesi için önce bir taslak form hazırlanmıştır. Bu formda

Ek-4’de sunulan 10 madde bulunmaktadır. Taslak form düzenlenerek yönergesi yazıldıktan sonra formda yer alan maddelerin amaca uygunluğunu değerlendirmeleri için dokuz uzmana danışılmıştır. Bu uzmanların ikisi coğrafya eğitimi, biri tarih eğitimi, ikisi matematik eğitimi, ikisi Türkçe Eğitimi, biri fizik eğitimi ve biri biyoloji eğitimi alanında uzmandır. Uzmanların görüşleri doğrultusunda taslak görüşme formundaki maddeler tekrar düzenlenmiştir. Bu düzenleme sırasında maddelerin öğretmenlerin görüşlerini derinlemesine inceleme amacına hizmet edebilmesi için kişiye özel hale getirilmiştir. Bunun için soru kalıplarında ‘sizce’ ve ‘sizin yaşamış olduğunuz deneyimlere dayanarak’ ifadeleri kullanılmıştır. Bazı maddelerde proje tabanlı öğrenme ile ilgili kendi deneyimlerini açıklamaları istenirken; bütün maddelerde ait alt maddelerde ankette elde edilen bulgular açıklanarak görüşülen kişinin bu bulgularla ilgili düşünceleri öğrenilmeye çalışılmıştır. Böylece daha sistematik bir hal alan görüşme formu 11 ana maddeden ve her bir maddeye ait alt maddelerden oluşmaktadır. Nihai halinin verilebilmesi için düzenlenmiş soruların amacına hizmet edip etmeyeceğini belirleyebilmek için tekrar üç uzmana danışılmıştır. Bu uzmanların biri matematik eğitimi, biri Türkçe eğitimi ve biri biyoloji eğitimi alanlarında uzmandır. Bu Üç uzman da görüşme formunun yarı yapılandırılmış görüşme formu olmak için uygun bir yapıda olduğunu ve formu oluşturan maddelerin amacına hizmet edebileceğini düşündükleri belirterek formun tekrar değiştirilmeden kullanılmasını önermişlerdir. Nihai görüşme formunda üç tip madde yer almaktadır. Bunlar ana madde ve derinleştirme maddeleridir. Bu madde tipleri konuya ilişkin cevapların etkili ve net bir şekilde elde edilebilmesi amacıyla kullanılmaktadır. Çalışmada kullanılan yarı yapılandırılmış görüşme formu Ek-5’de sunulmuştur.

#### **4.4. Verilerin Toplanması ve Analizi**

Bu kısım anket verilerinin analizi ve görüşme verilerinin analizi olmak üzere iki ayrı başlıkta açıklanacaktır.

##### **4.4.1. Verilerin Toplanması**

Anket ve görüşmenin gerçekleştirilme süreçleri aşağıda ayrıntılı olarak açıklanmıştır.

##### **4.4.1.1. Anket Verilerinin Toplanması**

Birleştirilmiş sınıflı okulların isimleri ve bu okullarda kaç öğretmenin görev yaptığına dair veriler Başbakanlık İletişim Merkezi (BİMER) aracılığıyla elde edilmiştir. Belirlenen okulların sabit telefonları aranmış ve öğretmenlerle görüşülmüştür.

Öğretmenlerin önerisiyle anket formunun e-posta aracılığıyla gönderilmesine karar verilmiştir. Öğretmenlerden alınan e postalara gönderilen anketin cevaplanıp gönderilmesi istenilmiştir. Öğretmenler anket maddelerini cevaplayarak e-posta aracılığıyla göndermiştir.

#### **4.4.1.2. Görüşme Verilerinin Toplanması**

Görüşme yapılacak öğretmenler ile randevulaşılan tarihte telefon görüşmesi yapılmıştır. Görüşme yaklaşık yarım saat sürmüştür. Görüşme başlangıcında samimi bir ortam yaratılması adına öğretmenlerle sohbet edilmiştir. Öğretmenlere yapılan çalışmadan ve öneminden bahsedilmiş ve görüşlerinin kıymetine dikkat çekilmiştir. Görüşmenin ses kaydı yapılacağı ve ses kaydının kimseyle paylaşılmayacağı, yazılı ortama aktarıldıktan sonra inceleneceği, paylaşılması gerekirse de yazılı halinin paylaşılacağı öğretmene aktarılmıştır. Görüşme esnasında sorular sorulmuş öğretmenin cevap vermesinin ardından takip eden sorularla devam edilmiştir. Soruların bitiminden sonra öğretmene samimi cevapları ve ayırdığı zaman için teşekkür edilerek görüşmeye son verilmiştir.

#### **4.4.2. Verilerin analizi**

Anket ve görüşme verilerinin analizinde izlenen yol ile veri analizlerinin güvenilirliği ve geçerliği için yapılan çalışmalar aşağıda ayrıntılı olarak açıklanmıştır.

##### **4.4.2.1. Anket verilerinin analizi**

Anketin birinci bölümünde demografik özelliklerin ve ikinci bölümde kapalı uçlu soruların yüzde ve frekansları hesaplanarak analizleri yapılmıştır.

Üçüncü bölüm ise içerik analizi ve betimsel analiz kullanılarak analiz edilmiştir. İçerik analizi, birbirine benzeyen verileri belirli kavramlar ve temalara ayırarak sistemleştirip anlaşılabilir biçimde düzenleme ve yorumlama işidir (Yıldırım ve Şimşek, 2006). Betimsel analiz ise mevcut durumu tanımlamayı amaçlayan bir veri analiz yöntemidir (Ayva, 2010).

Üçüncü bölümde yer alan sorulardan 1, 2, 4, 5, 6, 7 ve 8. maddeler içerik analizine tabi tutulmuştur. Bunun için öğretmenlerden gelen anketler numaralandırılmıştır. Öğretmenlerin sorulara verdiği cevaplar incelenmiştir. Akabinde öğretmenlerin verdiği cevaplar için kodlar oluşturulmuştur. Kodlar temalar altında toplanmıştır. Ardından her bir

kodun frekans ve yüzdelik değerleri bulunmuştur. Frekans ve yüzde değeri en yüksek olan cevaptan başlamak sureti ile en düşük olana doğru tablolar oluşturulmuştur. Ancak bazı kodların frekans değerleri eşit olduğunda bu kodlar arasında rastgele seçim yapılarak sıralama gerçekleştirilmiştir. Kodların anlaşılabilirliğini sağlamak için her bir kodu temsil eden öğretmenlerin cevaplarından örnek açıklamalar yazılmıştır.

3. madde ise betimsel analiz yöntemi ile analiz edilmiştir. Yapılan analizde, betimsel analizin yapısına uygun olarak herhangi bir kodlama yapılmamış, öğretmenlerin verdiği cevaplar doğrudan araştırmacı tarafından hazırlanan tabloya işlenmiştir. Oluşturulan tablo aracılığıyla öğretmenlerin verdiği cevaplar daha açık ve anlaşılabilir hale getirilerek analiz edilmiştir.

#### **4.4.2.1.1. Anket Verilerinin Analizinin Geçerlik ve Güvenirliği**

Veri analizinin geçerliğinin sağlanması iç geçerlik ve dış geçerlik kavramlarından bahsedilmektedir (Yıldırım ve Şimşek, 2006). İç geçerliğin sağlanması için veri toplama, analiz ve yorumlama aşamalarında tutarlı olunması ve bu tutarlılığın nasıl sağlandığını açıklanması gerekmektedir. Bunun için de araştırmacının süreç boyunca kendini ve araştırma sürecini eleştirel gözle değerlendirmesi ve elde edilen verilerin gerçeği yansıtmadığını denetlemesi ve bunu nasıl gerçekleştirdiğini belirtmesi gerekmektedir (Yıldırım ve Şimşek, 2006).

Veri analizinin dış geçerliği ise sonuçların genellenebilirliği ile ilgilidir. Nitel araştırmalar doğrudan genelleme amacı gütmeyen ancak dolaylı olarak sayısal veriler şeklinde değil de analitik olarak genelleme yapılabilmektedir (Yıldırım ve Şimşek, 2006).

Araştırmanın geçerliliğinin sağlanması açısından veriler öğretmenlerden açık uçlu sorulardan oluşan anket aracılığıyla toplanmıştır. Öğretmenlerin verdiği cevaplar belirli kategorilere ayrılmış ve kodlar oluşturulmuştur. Her bir kod için öğretmen cevaplarından bir tanesi örnek açıklama olarak yazılmıştır. Ayrıca oluşturulan tabloların yorumundan sonra öğretmenlerin ilgili soruya verdiği cevaplara ilişkin ikişer örnek cevap yazılmıştır. Yapılan analiz iki farklı uzmana incelettirilmiştir ve yapılan incelemenin ardından tema-kod uyumu ve yapılan yorumların uygunluğu tartışılmıştır. Uzmanların önerileri doğrultusunda ilgili düzenlemeler yapılmıştır. İncelemeyi yapan uzmanların biri Matematik Eğitimcisi ve diğeri Biyoloji Eğitimcisidir.

Yapılan veri analizinin güvenirliliğinin sağlanması için kodlayıcılar arası güvenirlilik yöntemine başvurulmuştur. Araştırmada kodlayıcılar arası güvenirlilik; farklı araştırmacıların, veri analizi sürecinde kodlama kuralları doğrultusunda yapmış oldukları

kodlamalar arasındaki ilişkinin incelenmesine dayanmaktadır (Tanberkan, 2015). Bu bağlamda güvenilirliğin sağlanabilmesi için öğretmenler 1, 2, 3... şeklinde isimlendirilmiş ve iki farklı araştırmacı açık uçlu olarak verilen cevapları okuyarak belli kategoriler altında toplamıştır. Bu araştırmacılardan biri bu çalışmayı yapan araştırmacıyken diğeri sınıf öğretmenliği alanında halen yüksek lisans yapmakta olan bir araştırmacıdır. Bu amaçla Miles ve Huberman (1994)'ın, verilerin azaltılması, ham verinin önemli kısımlarının seçimi, belirli noktalara odaklaşma, basitleştirme, özetleme ve dönüştürme ilkelerinden faydalanılarak ayrı ayrı oluşturulan kategorilerin kodlama tutarlılığına bakılmıştır. Uyuşum yüzdesini hesaplamada  $P=(N_a \times 100)/(N_a + N_d)$  (P: uyuşum yüzdesi,  $N_a$ : uyuşum miktarı,  $N_d$ : uyuşmazlık miktarı) eşitliği kullanılmıştır (Miles ve Huberman, 1994). Eşitliğe göre uyuşum yüzdesi hesaplandığında;  $(160 \times 100)/(160 + 40) = 80$  olarak bulunmuştur. Yani uyuşum yüzdesi %80 olup bu değer veri analizinin güvenilir olarak kabul edilebileceğini göstermektedir (Can, 2014). İki araştırmacı bir araya gelerek kodlamalar arasındaki farklılaşmayı tartışarak uyuşum sağlanmaya çalışılmıştır.

#### **4.4.2.2. Görüşme verilerinin analizi**

Görüşmeden elde edilen veriler betimsel analiz yöntemi kullanılarak analiz edilmiştir. Betimsel analiz mevcut durumu tanımlamayı amaçlayan bir veri analiz yöntemidir (Ayva, 2010). Öğretmenlerle yapılan görüşme etik kurallarda dikkate alınıp öğretmene gerekli bilgilendirme yapıldıktan sonra gerçekleştirilmiştir. Görüşmenin tamamı ses kaydı yapılarak ve akabinde de hiç müdahale edilmeden yazılı hale getirilerek incelenmiştir. Yazılı olarak var olan öğretmen cevapları doğrudan alıntılanarak yorumlanmıştır. Öncelikle her bir öğretmenin cevabı kendi içinde değerlendirilmiş akabinde diğere öğretmenlerin cevaplarıyla birlikte değerlendirilmiştir. Çalışma grubunun sadece üç öğretmenden oluşması itibariyle, anlamlı bir sonuç ortaya koyulamayacağı düşünüldüğünden demografik özelliklere göre bir yorum yapılamamıştır. Görüşme için hazırlanan sorular anket aracılığıyla ulaşılan bulgulardan faydalanarak oluşturulduğu için gerekli görülen yerlerde anket bulgularına da atıfta bulunularak yorumlar güçlendirilmeye çalışılmıştır.

##### **4.4.2.2.1. Görüşme Verilerinin Analizinin Geçerlik ve Güvenirliği**

Veri analizinin geçerliğinin sağlanması iç geçerlik ve dış geçerlik kavramlarından bahsedilmektedir. Yıldırım ve Şimşek (2006)'e göre İç geçerliğin sağlanması için veri toplama, analiz ve yorumlama aşamalarında tutarlı olunması ve bu tutarlılığın nasıl

sağladığının açıklanması gerekmektedir. Bunun için de araştırmacının süreç boyunca kendini ve araştırma sürecini eleştirel gözle değerlendirmesi ve elde edilen verilerin gerçeği yansıtıp yansıtmadığını denetlemesi; bunu nasıl gerçekleştirdiğini belirtmesi gerekmektedir. Veri analizinin dış geçerliği ise sonuçların genellenebilirliği ile ilgilidir. Nitel araştırmalar doğrudan genelleme amacı gütmeyen ancak dolaylı olarak yani sayısal veriler şeklinde değil de analitik olarak genelleme yapılabilmektedir

Araştırmanın iç geçerliliğinin sağlanması amacıyla görüşmenin tamamı ses kaydı yapılarak daha sonra hiç değişiklik yapılmadan yazılı ortama aktarılmıştır. Öğretmenlerin cevabı doğrudan alıntılanarak analiz edilmiştir. Dış geçerliliğin sağlanması için ise araştırmada genelleme amacı güdülmemiş olup, öğretmenlerin cevaplarından elde edilen yüzdeler üzerinden yorumlar yapılmıştır. Yapılan genellemeler araştırma kapsamında tutulmuştur. Yapılan yorumlar başka bir araştırmacıyla tartışılarak dış geçerliliğe katkı sunmak amaçlanmıştır.

Yapılan veri analizinin güvenilirliğinin sağlanması için gözleme bağlı güvenilirlik yöntemine başvurulmuştur. Nitel araştırmalarda gözlem ya da görüşme yoluyla elde edilmiş verilerin birden fazla araştırmacı tarafından analiz edilmesi ve tartışılarak farklılıkların en aza indirilmesini içerir (Kirk ve Miller, 1986) . Veri analizinin güvenilirliği güvenilirliğinin sağlanması amacıyla, ses kaydından olduğu gibi yazı ortamına aktarılan veriler ayrı ayrı iki farklı araştırmacı tarafından analiz edilmiştir. Ortaya çıkan farklılıkların en aza indirilmesi için iki araştırmacı yaptıkları analizi tartışmış ve bir uyum sağlanmıştır.

## 5. BULGULAR VE YORUM

Bu bölümde araştırma boyunca elde edilen veriler sunulacak ve oluşturulan tablolar frekans ve yüzdelik değerleri üzerinden yorumlanacaktır.

### 5.1. Anketten elde edilen bulgular ve yorum

Araştırmacı tarafından geliştirilen ve birleştirilmiş sınıf öğretmenlerine uygulanan anketten elde edilen bulgular ve yorum bu kısımda verilecektir.

#### 5.1.1 Anketin birinci bölümünden elde edilen bulgular ve yorum

Tablo 18’de çalışmaya katılan öğretmenlerin kadro durumları ve cinsiyet dağılımı yer almaktadır. Tabloda veriler, frekans ve yüzdelik değerler olarak sunulmaktadır.

**Tablo 18. Çalışmaya katılan öğretmenlere ait demografik bilgiler**

Öğretmen	Cinsiyet		Kadro Durumu		Fakülte					Bölüm						Meslekteki Deneyim (yıl)					BS'deki Deneyim (yıl)			
	Erkek	Kadın	Kadrolu	Ücretli	Eğitim	Eğitim Bilimleri	Fen Edebiyat	Açık öğretim	Ziraat	Sınıf Öğretmenliği	Fen Bilgisi Öğ.	Türkçe Öğ.	Felsefe Grubu Öğ.	Fransızca Öğ.	Türk D. ve Ed. Öğ.	Belirtilmemiş	1-3	4-7	8-11	12-15	16-19	1-3	4-7	8-11
1	X		X		X					X									X			X		
2		X		X	X					X												X		
3		X		X	X					X												X		
4		X		X	X						X											X		
5		X	X		X					X												X		
6	X		X		X					X												X		
7		X	X		X					X												X		
8	X		X		X					X												X		
9	X		X		X		X			X												X		
10		X	X		X					X				X								X		X
11		X	X		X										X							X		X
12		X	X		X					X			X									X		X
13	X		X		X					X												X		X
14		X	X		X					X						X						X		X
15	X		X		X					X												X		X
16	X		X		X					X												X		X
17		X		X			X							X								X		X
18	X			X	X					X		X										X		X
19		X		X	X					X												X		X
20	X			X	X					X												X		X
21	X			X	X						X											X		X
22	X			X	X						X											X		X
23	X		X		X																	X		X
24		X	X					X								X						X		X
f	12	12	15	9	20	1	1	1	1	13	2	2	1	1	1	4	12	8	1	2	1	19	3	2
%	50	50	62	38	84	4	4	4	4	54	8	8	4	4	4	17	50	33	4	8	4	79	13	8

Tablo 18’de, çalışmaya katılan öğretmenlerin cinsiyetlerinin yüzdelik dağılımı incelendiğinde %50 erkek, %50 kadından oluşmaktadır. Ayrıca bu öğretmenlerin kadro durumuna bakıldığında kadrolu öğretmenler, katılan öğretmenlerin yaklaşık %62’sini

oluştururken, ücretli öğretmenler ise katılımcıların yaklaşık % 38'ini oluşturmaktadır. Öğretmenlerin mezun oldukları bölüm bazında yüzdeler dağılımı, yüzdeliği en yüksek olandan en düşük olana doğru sıralandığında, Sınıf Öğretmenliği %54 iken, belirtilmeyen %17, Fen Bilgisi - Türkçe Öğretmenliği %8 ve Türk Dili ve Edebiyatı - Felsefe Grubu - Fransızca Öğretmenliği %4 sıralaması ortaya çıkmaktadır. Öğretmenlerin büyük çoğunluğunun mezun olduğu fakülte yüzdeler değeri yüksek olandan düşük olana doğru sıralandığında, Eğitim Fakültesi %84 olup, diğer fakültelerin (Açık Öğretim, Fen Edebiyat, Eğitim Bilimleri, Ziraat Fakültesi) yüzdeler değerleri %4'tür. Öğretmenlerin mesleki deneyim sürelerinin yıllara göre yüzdeler dağılımı; 1 - 3 yıl arasında %50, 4 - 7 yıl arasında %33, 8 - 11 yıl arasında %4, 12 - 15 yıl arasında %8, 16 - 19 yıl arasında ise %4 şeklindedir. Birleştirilmiş sınıftaki deneyim süreleri incelendiğinde ise; 1 - 3 yıl arasında %79, 4 - 7 yıl arasında %13, 8 - 11 yıl arasında %8 bulunmaktadır.

Elde edilen verilerden hareketle çalışmaya katılan ve birleştirilmiş sınıflarda görev yapan öğretmenlerin büyük çoğunluğu kadrolu öğretmen olmakla birlikte %38 gibi azımsanamayacak bir oranda ücretli öğretmen de bu okullarda görev yapmaktadır. Bu öğretmenlerin mezun oldukları bölümlere ait yüzdeler değerler dikkat çekicidir çünkü bu okullarda görev yapan öğretmenlerin yaklaşık dörtte biri sınıf öğretmenliği bölümünden mezundur. Bununla beraber öğretmenlerin büyük çoğunluğu öğretmen yetiştiren fakültelerden mezun olmuştur. Ayrıca, çalışmaya katılan öğretmenlerin büyük çoğunluğu yedi yıl ve daha az mesleki deneyime sahip olup yine bu öğretmenlerin büyük çoğunluğunun birleştirilmiş sınıflarda üç yıl ve daha az deneyime sahip olduğu söylenebilir.

### 5.1.2 Anketin ikinci bölümünden elde edilen bulgular ve yorum

Evreni oluşturan birleştirilmiş sınıf öğretmenlerinin proje tabanlı öğrenmenin birleştirilmiş sınıflara uygulanmasıyla ilgili bilgi ve deneyim durumunu içeren veriler Tablo 19'da yer almaktadır.

**Tablo 19. Proje tabanlı öğrenmenin uygulanmasıyla ilgili bilgi ve deneyim durumu**

Öğretmen	Yeterli bilgiye sahibim			Daha önce uyguladım			Devam eden çalışmam var			Uygulamayı düşünüyorum		
	E	K	H	E	K	H	E	K	H	E	K	H
1		X				X			X			X
2	X				X				X	X		
3	X				X				X			X



**Tablo 19. Proje tabanlı öğrenmenin uygulanmasıyla ilgili bilgi ve deneyim durumunun devamı**

Öğretmen	Yeterli bilgiye sahibim			Daha önce uyguladım			Devam eden çalışmam var			Uygulamayı düşünüyorum		
	E	K	H	E	K	H	E	K	H	E	K	H
4		X				X			X			X
5			X			X			X			X
6	X					X			X	X		
7		X				X			X			X
8	X			X					X	X		
9		X				X			X			X
10		X				X			X			X
11		X				X			X			X
12	X			X					X	X		
13	X					X			X			X
14		X				X			X			X
15		X			X				X	X		
16		X				X			X			X
17		X				X			X	X		
18	X			X					X	X		
19		X				X			X			X
20		X				X			X			X
21		X				X			X			X
22	X			X					X	X		
23	X			X					X	X		
24		X				X			X			X
f	9	14	1	5	3	16	0	0	24	9	14	1
%	38	58	4	21	13	67	0	0	100	38	58	4

Tablo 19’da “E” harfi “Evet”, “K” harfi “Kısmen”, “H” harfi “Hayır” cevaplarını belirtmek için kullanılmıştır. Proje tabanlı öğrenme hakkında yeterli bilgiye sahibim maddesi için, öğretmenlerin %38’i proje tabanlı öğrenme konusunda yeterli bilgiye sahip olduğunu belirtmişken, % 4’ü proje tabanlı öğrenme konusunda yeterli bilgisi olmadığını belirtmiştir. Ayrıca bu öğretmenlerin %58’i proje tabanlı öğrenme konusunda kısmen bilgi sahibi olduğunu belirtmektedirler.

“Proje tabanlı öğrenmeyi daha önce uyguladım” maddesi için, öğretmenlerin %21’i proje tabanlı öğrenmeyi daha önce uyguladığını belirtmişken, %67’si proje tabanlı öğrenmeyi daha önce uygulamadığını belirtmiştir. Ayrıca katılımcıların %13’ü proje tabanlı öğrenmeyi kısmen uyguladığını belirtmiştir.

Çalışmaya katılan öğretmenlerin tamamı proje tabanlı öğrenme konusunda halen devam eden bir çalışmasının olmadığını söylemiştir.

Proje tabanlı öğrenmeyi ileride uygulamayı düşünüyorum maddesi için, öğretmenlerin %38'i ileride proje tabanlı öğrenmeyi kullanmayı düşünmektedir. Öğretmenlerin %4'ü proje tabanlı öğrenmeyi ileride kullanmayı düşünmüyorken, %58'i kısmen cevabını vermiştir.

Ortaya çıkan verilerden hareketle öğretmenlerin büyük çoğunluğu proje tabanlı öğrenme konusunda kısmen bilgi sahibi olduğunu belirtmiş olup yine öğretmenlerin büyük bir kısmı proje tabanlı öğrenmeyi daha önce uygulamadığını belirtmiştir. Öğretmenlerin tamamı halen devam eden bir proje çalışmasının olmadığını belirtmiş olup, çalışmaya katılan öğretmenlerin büyük bir kısmı ileride proje tabanlı öğrenmeyi kullanmayı kısmen düşündüğünü belirtmiştir.

Tablo 18 ve Tablo 19'da yer alan bilgilere göre proje tabanlı öğrenme konusunda yeterli bilgiye sahibim maddesine verilen cevapların öğretmenlerin demografik bilgilerine göre yorumu şu şekildedir. Maddeye erkek öğretmenler daha fazla evet cevabını vermişken kadın öğretmenler daha çok kısmen düzeyinde cevaplar vermişlerdir. Kadro durumuna bakıldığında kadrolu öğretmenlerin daha fazla evet cevabı verdiği görülmektedir. Eğitim Fakültesi mezunu olan öğretmenlerden yedi kişi evet cevabı vermişken sekiz kişi kısmen cevabı vermiştir. Ayrıca eğitim fakültesi mezunu olan dört öğretmen hayır cevabı vermiştir. Meslekteki deneyim süreleri incelendiğinde evet cevabı veren öğretmenlerden dört kişi bir ile üç yıl arası deneyime sahipken, beş kişi dört ile yedi yıl arası deneyime sahip olduğunu belirtmiştir. Yine bir ile üç yıl arası deneyime sahip olan öğretmenlerden sekizi kısmen cevabını vermiş olup diğer yıl aralıklarından sadece birer öğretmen maddeye kısmen cevabını vermiştir. Birleştirilmiş sınıflardaki deneyim süreleri incelendiğinde evet cevabı veren öğretmenlerin büyük kısmı bir ile üç yıl arası deneyime sahip olup altı kişidir. Proje tabanlı öğrenme hakkında yeterli bilgiye sahibim maddesine erkek öğretmenler daha fazla evet cevabı vererek bayan öğretmenlerden farklılaşmıştır. Kadrolu öğretmenler bu maddeye daha fazla evet cevabı vererek yeterli bilgiye sahip olduklarını belirtmişlerdir. Mesleki deneyim süresi bazında bakıldığında yedi yıl ve daha az mesleki deneyime sahip öğretmenlerin bu maddeye evet cevabı verdikleri görülmektedir. Birleştirilmiş sınıftaki deneyim süresine bakıldığında maddeye evet cevabı veren öğretmenlerin büyük kısmı üç yıl ve daha az deneyime sahiptir.

Proje tabanlı öğrenmeyi daha önce uyguladım maddesine dört erkek bir bayan öğretmen evet cevabını vermişken, 10 bayan ve altı erkek öğretmen hayır cevabını

vermiştir. Kadrolu öğretmenlerden 10, ücretli öğretmenlerden ise altı kişi hayır cevabı vermiştir. Büyük çoğunluğunu eğitim fakültesi mezunları oluşturmakla birlikte diğer fakültelerin her biri içinde hayır düzeyinde cevaplar verilmiştir. Hayır cevabı veren öğretmenlerden sekiz kişi bir ile üç yıl arası deneyime sahipken dört kişi dört ile yedi yıl arası deneyime sahiptir. Bu maddeye öğretmenlerin büyük çoğunluğu hayır cevabını vermiş olup evet cevabını veren öğretmenlerin büyük bir kısmı erkektir. Bu madde için kadro durumuna ve mezun olunan fakülteye göre önemli bir farklılaşma olmamıştır. Bu maddeye üç yıl ve daha az deneyime sahip öğretmenler daha fazla hayır cevabı vermiştir.

Proje tabanlı öğrenme konusunda devam eden çalışmam var maddesine öğretmenlerin tamamı hayır cevabını vermiştir. Bu durumda demografik bilgilere göre bir yorum getirilmesi mümkün değildir.

Proje tabanlı öğrenmeyi uygulamayı düşünüyorum maddesine öğretmenlerden altı erkek öğretmen evet cevabını vermişken bayan öğretmenler daha çok kısmen cevabını vermişlerdir. Kadrolu öğretmenlerden altısı evet, 11'i kısmen cevabını vermişlerdir. Maddeye cevap veren öğretmenlerden çoğunluğu Eğitim Fakültesi oluşturmakla birlikte evet cevabı veren beş, kısmen cevabı veren yedi öğretmen vardır. Diğer fakültelerden mezun olan öğretmenler daha çok kısmen cevabını vermiştir. Meslekteki deneyim süresi bir ile üç yıl arası olan öğretmenler daha çok kısmen cevabını vermişken, deneyim süresi dört ile yedi yıl arası olan öğretmenler daha çok evet cevabını vermişlerdir. Birleştirilmiş sınıftaki deneyim süresi incelendiğinde deneyim süresi bir ile üç yıl arası olan öğretmenlerin daha çok kısmen cevabını verdikleri ama yedi öğretmenin de evet cevabı verdikleri görülmektedir. Bu madde için erkek öğretmenler daha çok evet cevabı vermişken bayan öğretmenler daha çok kısmen cevabı vermiştir. Buradan hareketle erkek ilerde proje tabanlı öğrenmeyi düşünmektedir denilebilir. Kadrolu öğretmenler ücretli öğretmenlere, eğitim fakültesi mezunu olan öğretmenler diğerlerine göre daha fazla evet cevabı vererek ilerde proje tabanlı öğrenmeyi kullanmayı düşündüklerini belirtmişlerdir. Deneyim süresi bazında bakıldığında deneyimi üç yıl ve daha az olan öğretmenler proje tabanlı öğrenmeyi kısmen uygulamayı düşünmektedir denilebilir. Mesleki deneyimi dört ile yedi yıl arası olan öğretmenler daha çok evet cevabı vermiştir. Buradan hareketle mesleki deneyim arttıkça proje tabanlı öğrenmeyi kullanmayı düşünme düzeyi de artmaktadır denilebilir. Birleştirilmiş sınıflardaki deneyim süresi incelendiğinde, deneyim süreleri üç yıl ve daha az olan öğretmenlerin proje tabanlı öğrenmeyi kısmen kullanmayı düşündükleri söylenebilir.

### 5.1.3 Anketin üçüncü bölümünden elde edilen bulgular ve yorum

Bu bölümde anketin üçüncü bölümünü oluşturan açık uçlu sekiz maddenin bulgu ve yorumuna yer verilecektir.

“Proje tabanlı öğrenme nedir?” soruna verilen cevapların frekans ve yüzdelik değerleri belirlenerek Tablo 20’de verilmiştir.

**Tablo 20. Proje tabanlı öğrenme nedir? sorusuna verilen yanıtlar**

Kategori	Kod	Örnek Açıklama	Öğretmen	f	%
Gerçekleştirme	Rehberlik	Öğretmen rehberliğinde gerçekleştirilen bir uygulamadır.	Ö <sub>18,19</sub>	2	8
	İşbirliği	Öğrenci işbirliği ile gerçekleştirilen bir uygulamadır.	Ö <sub>10, 14, 18, 19, 23</sub>	5	21
	Süreç	Bir öğrenme sürecidir.	Ö <sub>18</sub>	1	4
	Akrandan öğrenme	Öğrencilerin birbirinin öğrenmesinden sorumlu olduğu bir yöntemdir.	Ö <sub>18</sub>	1	4
Öğrenme	Anlamli öğrenme	Öğrencilerin anlamli öğrenmelerini kapsayan bir yöntemdir.	Ö <sub>17</sub>	1	4
	Buluş yolu	Buluş yoluyla öğrenmedir.	Ö <sub>11</sub>	1	4
İlke	Kavramlar ve bilimsel ilkeler	Bu yöntemin odak noktası kavramlar ve bilimsel ilkelerdir.	Ö <sub>17</sub>	1	4
	Öğretim Modeli	Bir öğretim modelidir.	Ö <sub>17</sub>	1	4
Öğretim	Problem Çözme Yöntemi	Hayattan problemlerin çözümüdür.	Ö <sub>1, 2, 3, 4, 6, 8, 9, 10, 14, 16, 22</sub>	11	45
	Problem Çözme Yöntemi	Problem çözme yöntemi basamakları uygulama sürecidir.	Ö <sub>1, 20</sub>	2	8
	Problem Çözme Becerileri	Öğrencilerin problem çözme becerilerini kapsar.	Ö <sub>17, 20, 21</sub>	3	12
	Proje yöntemi aşamaları	Proje yöntemi aşamalarının uygulanma sürecidir.	Ö <sub>13</sub>	1	4
	Problem çözümü	Problemi çeşitli yollar deneyerek çözmektir.	Ö <sub>5, 7, 20</sub>	3	12

**Tablo 20. Proje tabanlı öğrenme nedir? sorusuna verilen yanıtlarının devamı**

	<b>Kod</b>	<b>Örnek Açıklama</b>	<b>Öğretmen</b>	<b>f</b>	<b>%</b>
Katılım	Senaryo	Bir problemin senaryo çerçevesinde çözümüdür.	Ö <sub>3,21</sub>	2	8
	Araştırma	Araştırma yapılmasıdır.	Ö <sub>12,22,23</sub>	3	12
	Bireysel çalışma	Öğrencilerin kendi kendilerine çalıştıkları bir yöntemdir.	Ö <sub>10,14,17,19</sub>	4	16
	Ders içi ve ders dışı	Ders içi veya ders dışı çalışmayı gerektiren bir yöntemdir.	Ö <sub>19</sub>	1	4
	Aktif katılım	Öğrencinin süreç boyunca aktif olduğu bir yöntemdir.	Ö <sub>2</sub>	1	4
	Somut yaşantı	Somut yaşantı yoluyla öğretimdir.	Ö <sub>15</sub>	1	4
	Disiplinlerarası	Farklı disiplinlerle bağlantı kurulan bir yöntemdir.	Ö <sub>9</sub>	1	4
	Görev	Öğrencilere görevler verilen bir yöntemdir.	Ö <sub>22</sub>	1	4
Sonuç	Ürün	Öğrencilerin ortaya bir ürün koydukları bir yöntemdir.	Ö <sub>12,17,19,20,21</sub>	5	20
<b>Toplam</b>				<b>52</b>	<b>210</b>

Bu soruya verilen cevaplar incelendiğinde Tablo 20.'de oluşturulan Kategori ve kodlara ilişkin bulgular ve yorum şu şekildedir;

En çok tekrar eden Kategori katılımdır. Bu Kategori içinde ise en çok tekrar eden kod %16 değerine sahip olup bireysel çalışmadır. Araştırma bu Kategori içinde en yüksek ikinci kod olup yüzde değeri %12'dir. Diğer kodların yüzde değeri %4 olup bu kodlar, ders içi ve ders dışı çalışma, aktif katılım, somut yaşantı, disiplinlerarası ve görevdir.

İkinci en çok tekrar eden Kategori problem olup bu Kategori içinde en çok tekrar eden kod %45 yüzde değerine sahip problemdir. Problem çözme becerileri ve problem çözümü kodlarının yüzde değerleri %12'dir. Senaryo ve problem çözme yöntemi kodlarının yüzde değerleri %8'dir. Bu Kategori içinde en az tekrar eden kod %4 değerine sahip olan proje yöntemidir. Üçüncü en çok tekrar eden Kategori öğrenmedir. Bu Kategori içinde bütün

kodların yüzde değeri %4 olup bu kodlar, süreç, akrandan öğrenme, anlamlı öğrenme ve buluş yoludur.

Dördüncü olarak en çok tekrar eden Kategori gerçekleştirmedir. Bu Kategori içinde iki kod olup bu kodlardan en çok tekrar eden %21 değerine sahip olan işbirliğidir. Yüzde değeri %8 olan diğer kod ise rehberliktir.

Diğer Kategoriler eşit oranda tekrar etmekte olup bu Kategoriler ve içerdikleri kodlara ilişkin veriler şu şekildedir; ilke kategorisi bir kod içerip bu kod %4 değerine sahip olan kavramlar ve bilimsel ilkelerdir. Öğretim Kategorisi bir kod içermekte olup bu kod %4 değerine sahip olan öğretim modelidir. Sonuç kategorisinde de bir kod bulunmakta olup bu kod %4 değerine sahip olan üründür.

Verilen cevaplar incelendiğinde öğretmenlerin genel itibariyle proje tabanlı öğrenme konusunda hayattan problemlerin çözümünü içermesi, öğretmen-öğrenci işbirliğini gerektirmesi, öğrencilerin kendi kendilerine çalıştıkları ve sonucunda ortaya bir ürün çıkması noktasını vurguladıkları görülmektedir.

Tablo 18 ve Tablo 20'de beraber incelenecek olursa erkek öğretmenler daha çok proje tabanlı öğrenmede problem kodunu belirtmişlerdir. Kadın öğretmenler ise daha çok problem kodunu belirtmiş olmakla birlikte yine ders içi ve ders dışı çalışma kodunu vurgulamışlardır. Cinsiyet dağılımına paralel olarak kadro dağılımında da kadrolu öğretmenler aynı kodlara daha çok vurgu yapmıştır. Yine maddeye cevap veren öğretmenlerin büyük çoğunluğu Eğitim Fakültesi mezunu olup diğer fakülteler de farklı koda vurgu yaparak cevap vermiştir. Sınıf öğretmenlerinin çoğunluğu problem koduna vurgu yapmıştır. Meslekteki deneyime bakılacak olursa, problem kodunu belirten öğretmenler yedi kişi olup bir ile üç yıl deneyime sahiptirler. Ayrıca ürün kodunu belirten öğretmenler ise beş kişidir. Deneyim süresi dört ile yedi yıl olan öğretmenler daha çok problem ve işbirliği kodlarına vurgu yapmışlardır. Birleştirilmiş sınıflardaki deneyim süreleri incelendiğinde öne çıkan bir ile üç yıl deneyim süresidir. Bu yıl aralığındaki öğretmenler sırasıyla problem, ürün, işbirliği, problem çözme yöntemi, problem çözümü, araştırma ve bireysel çalışma kodlarına daha çok vurgu yapmıştır. Sekiz ile 11 yıl arası deneyime sahip öğretmenlerin cevaplara göre dağılımı bir üç yıl aralığıyla paraleldir. Bu durum deneyim süresinin artmasına bağlı olarak bir değişim olmadığı yorumunu yapılmasına olanak sağlamaktadır.

Ortaya çıkan verilerden hareketle en çok vurgulanan kod problemdir. Erkek öğretmenler daha çok problem kodunu belirtmişlerdir. Bayan öğretmenler ise iki farklı

kodu vurgulamıştır. Bu kodlar problem ve ders içi ve ders dışı çalışma kodlarıdır. Bu durumda çok önemli bir farklılaşmadan bahsedilmesi pek mümkün değildir. Kadrolu öğretmenler ve eğitim fakültesi mezunu öğretmenler ve sınıf öğretmeni olanlar problem kodunu vurgulamışlardır. Üç yıl ve daha az mesleki deneyime sahip olan öğretmenler daha çok problem koduna vurgu yapmışken deneyim süresi dört ile yedi yıl arası olan öğretmenler problem ve işbirliği kodlarına vurgu yapmışlardır. Yani deneyim arttıkça proje tabanlı öğrenmenin işbirliğini içerdiği düşüncesini vurgulama düzeyi de artmaktadır denilebilir. Birleştirilmiş sınıftaki deneyim süreleri incelendiğinde önemli bir farklılaşma olduğunu söylemek mümkün olmamaktadır.

Tablo 21’de araştırmaya katılan öğretmenlerin “Proje tabanlı öğrenme ile ödev arasındaki benzerlikler nelerdir?” sorusuna verdiği cevapların sahip olduğu frekans ve yüzdelik değerleri yer almaktadır.

**Tablo 21. Proje tabanlı öğrenme ile ödev arasındaki benzerlik için verilen cevaplar**

Kategori	Kod	Örnek açıklama	Öğretmen	f	%
Zaman	Süre	Öğrenciye süre tanınır.	Ö <sub>2, 23</sub>	2	8
Öğrenme	Kalıcılık	Amaç kalıcılık sağlamaktır.	Ö <sub>22</sub>	1	4
	Öğrenme süreci	İkisi de öğrenme sürecidir.	Ö <sub>13</sub>	1	4
Katılım	Araştırma	Öğrenciler araştırma yapar.	Ö <sub>3</sub>	1	4
	Aktiflik	Öğrenci aktiftir.	Ö <sub>6, 22</sub>	2	8
	Rehber olma	Öğretmen rehberdir.	Ö <sub>19, 22</sub>	2	8
Destekleme	Destekleme	Birbirini desteklerler.	Ö <sub>17</sub>	1	4
Sonuç	Ürün	Ürün ortaya çıkabilir.	Ö <sub>19, 22</sub>	2	8
Ortam	Ortam	Ev ortamında yapılırlar.	Ö <sub>23</sub>	1	4
			<b>Toplam</b>	<b>13</b>	<b>52</b>

Bu soruya verilen cevaplar incelendiğinde Tablo 21’de de görülen altı Kategori oluşturulmuştur. Bu Kategoriler ve Kategorilerin içerdiği kodlara ilişkin bulgular ve yorum şu şekildedir;

En çok tekrar eden kategori katılımdır. Bu Kategori içinde ise en çok tekrar eden kodlar %8 değerine sahip olan aktiflik ve rehber olmadır. İkinci en çok tekrar eden

kategori ise öğrenmedir. Bu kategori içinde kodlar eşit oranda tekrar etmiş olup %4 değerine sahip olan bu kodlar kalıcılık ve öğrenme sürecidir. Diğer kategoriler eşit olarak tekrar etmiştir ve her biri yalnızca bir tane kod içermektedir. Kategoriler ve içerdikleri kodlar şu şekildedir. Zaman kategorisinde süre kodu %8 değerine sahiptir. Destekleme kategorisinde destekleme kodu %4 değerine sahiptir. Sonuç kategorisinde ürün kodu %8 değerine sahip olup, ortam kategorisinde ortam kodu %4 değerine sahiptir.

Veriler incelendiğinde proje tabanlı öğrenme ile ödev arasındaki benzerliklerden öne çıkanlar öğrenciye süre tanınması, ortaya ürün çıkabilmesi, öğretmenin rehber ve öğrencinin aktif olması söylenebilir.

Tablo 18 ve Tablo 21'ye göre erkek öğretmenler daha çok aktiflik kodunu belirtmişken bayan öğretmenlerden bu kodu belirten olmayıp diğer kodlara dağılım göstermişlerdir. Ayrıca sekiz erkek öğretmen bu soruya cevap vermişken beş bayan öğretmen bu soruya cevap vermiştir. Bu durumda erkek öğretmenlerin, yöntemi ödev ile daha benzer gördüğü yorumu yapılabilir. Maddeye cevap veren öğretmenlerin kadro durumuna bakıldığında dört öğretmen kadrolu, dokuz öğretmen ücretlidir. Bu durumda ücretli öğretmenlerin yöntemi ödev ile daha benzer gördüğü söylenebilir.

Maddeye cevap veren öğretmenlerin altısı eğitim fakültesi, ikisi eğitim Bilimleri Fakültesi ve biri Açık Öğretim fakültesi Mezunudur. Bu durumda eğitim fakültesi Mezunu olan öğretmenlerin yöntemi ödev ile daha benzer gördüğü yorumu yapılabilir. Öğretmenlerin bölümleri incelendiğinde maddeye cevap veren öğretmenlerin sekizi sınıf öğretmeni, dördü fen bilgisi öğretmenidir. Bu durumda sınıf öğretmenleri fen bilgisi öğretmenliği ve diğer branşlara göre yöntemi ödev ile daha benzer görmektedirler

Deneyim süreleri incelendiğinde mesleki deneyim alanında öğretmenlerin yedisi bir ile üç yıl arası deneyime sahipken dördü, dört ile yedi yıl arası deneyime sahiptir. Bu durumda mesleki deneyimi az olan öğretmenlerin yöntemin ödev ile daha benzer olduğunu düşündükleri yorumu yapılabilir. Birleştirilmiş sınıflardaki deneyim durumuna bakıldığında maddeye cevap veren öğretmenlerin dokuzu bir ile üç yıl arası deneyime sahipken, biri dört ile yedi yıl arası deneyime sahiptir. Bu durumda birleştirilmiş sınıf deneyimi az olan öğretmenlerin yöntemi ödev ile daha benzer gördüğü söylenebilir.

“Proje tabanlı öğrenme ile ödev arasındaki farklar nelerdir?” sorusuna öğretmenlerin verdiği cevapların sahip olduğu yüzdelik değerler Tablo22'de yer almaktadır.



**Tablo 22. Proje tabanlı öğrenme ile ödev arasındaki farklar ile ilgili öğretmen cevapları**

Kategori	Kod	Örnek açıklama	Öğretmen	f	%
Yapılma Yeri	Ders içi çalışma	Ödev ders içinde verilen çalışmadır.	Ö <sub>1</sub>	1	4
	Evde yapılma	Ödev daha çok evde yapılır.	Ö <sub>21</sub>	1	4
Problem	Problem çözümü	Proje problem durumunu çözüme ulaştırmalıdır.	Ö <sub>1, 5, 6, 8, 9</sub>	5	20
	Süre	Uzun süre	Projenin süresi daha uzundur.	Ö <sub>2, 3, 5, 7, 8, 12, 13</sub>	7
Kısa süre		Ödev kısa sürelidir.	Ö <sub>4, 5, 13</sub>	3	12
Hedef	Kazanım	Ödevde kazanım bellidir.	Ö <sub>11</sub>	1	4
	Hedef	Projede öğrenme hedeften bağımsızdır.	Ö <sub>11</sub>	1	4
Katılım	İşbirliği	Projede işbirliği zorunludur.	Ö <sub>11</sub>	1	4
	Grup	Proje grupludur.	Ö <sub>16</sub>	1	4
	Bireysellik	Ödev bireyseldir.	Ö <sub>16</sub>	1	4
	Konu seçimi ortak	Projede konu seçiminde öğretmen-öğrenci ortaktır.	Ö <sub>8, 9, 19</sub>	3	12
	Öğrenme süreci	Projede öğrenci doğal öğrenme sürecindedir.	Ö <sub>18, 19, 20, 21</sub>	4	17
Öğrenme	Pekiştirme	Ödevler konunun pekişmesi için	Ö <sub>2, 8, 9, 12, 18, 19, 20, 21</sub>	8	33
	Zihin yoklaması	Projeler öğrencilerin zihinlerini yoklamaya yöneltir.	Ö <sub>2</sub>	1	4
	Disiplinlerarası olma	Projede disiplinlerarası yaklaşım vardır.	Ö <sub>9</sub>	1	4
Sonuç	Ürün	Projede ürün vardır.	Ö <sub>12, 13, 14, 19, 20</sub>	5	20
<b>Toplam</b>				<b>44</b>	<b>179</b>

Bu soruya verilen cevaplar incelendiğinde Tablo 22’de yer alan cevaplar yedi tema etrafında kategorize edilmiştir. Bu temalar ve içerdikleri kodlara ilişkin bulgular ve yorum şu şekildedir;

En çok tekrar eden iki tema bulunmaktadır. Bu iki temanın tekrarlanma oranları eşittir. Bu temalar ve içerdikleri kodlar şu şekildedir; katılım teması içinde en çok tekrar edilen kod % 12 değerine sahip olan konu seçimi ortaktır. Diğer kodların yüzde değerleri eşit olup, %4 değerine sahip olan bu kodlar, işbirliği, grup ve bireyselliktir. Öğrenme temasının içinde bulunan ve tekrarlanma oranı en yüksek olan kod %33 değerine sahip olan pekiştirmedir. İkinci en çok tekrar eden kod ise %17 değerine sahip olan öğrenme sürecidir. Diğer kodların yüzde değerleri eşit olup, %4 değerine sahip olan bu kodlar zihin yoklaması ve disiplinlerarası değildir.

İkinci en yüksek olarak tekrar eden üç kategori bulunup bu kategoriler yapılma yeri, süre ve hedeftir. Yapılma yeri kategorisinin içinde %4 değerine sahip olan iki kod olup bu kodlar ders içi çalışma ve evde yapılmazdır. Süre kategorisinin içinde iki kod bulunup bu kodlardan en çok tekrar eden %29 değerine sahip olan uzun süredir. Kısa süre kodu ise %12 değerine sahiptir. Hedef kategorisinin içinde bulunan iki kodun yüzde değerleri eşit olup, %4 değerine sahip olan bu kodlar kazanım ve hedeftir. Problem ve sonuç kategorilerinin tekrar edilme oranları aynı olup, problem kategorisinde bulunan problem çözümü kodu %20 ve sonuç kategorisinin içinde bulunan ürün kodu %20 değerine sahiptir.

Proje tabanlı öğrenme ile ödev arasındaki farklarda ön plana çıkan cevaplar ödevlerin daha çok konun pekişmesi için verilmesi, projenin süresinin daha uzun olması, projede bir problemin çözümünün esas olması ve projede mutlaka ortaya ürün çıkması olarak belirtilebilir.

Tablo 18 ve Tablo 22'ye göre erkek öğretmenler bayan öğretmenlere göre ödev ile proje tabanlı öğrenme için daha fazla farklılık belirtmiştir. Verilen cevaplar incelendiğinde erkek öğretmenler ödevlerin pekiştirme amacıyla verildiğini belirtmişken bayan öğretmenler ödevin daha uzun süreli olduğunu belirtmişlerdir.

Kadrolu öğretmenler ücretli öğretmenlere göre daha fazla farklılık belirtmişleridir. Kadrolu öğretmenler farklılık olarak daha çok proje tabanlı öğrenmenin problemin çözümü olması ve daha uzun süreli olmasını belirtmişken, ücretli öğretmenler, ödevlerin pekiştirme amacıyla verildiğini belirtmişlerdir. Buradan hareketle kadrolu öğretmenler proje tabanlı öğrenmenin ödevlerden daha farklı olduğunu düşünmektedirler yorumu yapılabilir.

Cevap veren öğretmenlerin büyük kısmı Eğitim Fakültesi Mezunu olup Eğitim Bilimleri Fakültesi ve Fen Edebiyat Fakültesi mezunu öğretmenlerde maddeye cevap vermişlerdir. Mezun olunan bölüme bakıldığında cevap verenlerin büyük kısmı sınıf

öğretmeni olup sırasıyla Türkçe Öğretmenliği, Felsefe Grubu Öğretmenliği ve Fen Bilgisi Öğretmenliği mezunu öğretmenler maddeye cevap vermiştir.

Deneyim süreleri incelendiğinde meslekteki deneyim bir ile üç yıl olan öğretmenler ile dört ile yedi yıl olan öğretmenlerin verdiği cevapların frekans değerleri eşittir. Ancak daha deneyimli olan öğretmenler daha az farklılık belirtmişlerdir. Birleştirilmiş sınıflardaki deneyim süresi incelendiğinde deneyim süresi bir ile üç yıl arası olan öğretmenler belirgin bir farkla daha fazla farklılık belirtmişlerdir.

Erkek öğretmenler bayan öğretmenlere göre, kadrolu öğretmenler ücretli öğretmenlere göre, sınıf öğretmenleri diğer öğretmenlere göre ödev ile proje tabanlı öğrenmenin daha fazla birbirinden farklı olduğunu düşünmektedirler. Meslekteki deneyim süresi arttıkça ödev ile proje tabanlı öğrenme arasındaki farklılık belirtme düzeyi azalmıştır. Birleştirilmiş sınıftaki deneyim süresi incelendiğinde, deneyim süresi üç yıl ve daha az olan öğretmenler ödev ile proje tabanlı öğrenmenin birbirinden daha fazla farklı olduğunu düşünmektedirler.

“Sizce proje tabanlı öğrenmenin uygulama aşamaları nelerdir? Kısaca belirtiniz.” anketin üçüncü bölümünün üçüncü sorusudur. Ö11 bu soruya cevap vermemiştir. Diğer öğretmenlerin cevapları Tablo 23’de yer almaktadır.

**Tablo 23. Proje tabanlı öğrenme uygulama aşamaları öğretmen cevapları**

Öğretmen	1.Aşama	2.Aşama	3.Aşama	4.Aşama	5.Aşama	6.Aşama
1	Konu tespiti	Problemin tespiti	Projeye başlanması	Çözüme ulaşılması	-	-
2	Konu tespiti	Hipotez oluşturma	Konunun araştırılması	Hipotezin test edilmesi	Değerlendirme	Sunum
3	Konu tespiti	Araştırma yapma	Proje hazırlama	Değerlendirme	-	-
4	Konu tespiti	Projenin tartışılması	Konunun araştırılması	Sunum yapılması	Değerlendirme	-
5	Konu tespiti	Konu dağıtımı	Projeye başlama	Veri toplama	Değerlendirme	-
6	Konu tespiti	Konu dağıtımı	Çalışmaya başlama	Veri toplama	Çözüme ulaşma	-

**Tablo 23. Proje tabanlı öğrenme uygulama aşamaları öğretmen cevaplarının devamı**

Öğretmen	1.Aşama	2.Aşama	3.Aşama	4.Aşama	5.Aşama	6.Aşama
7	Konu tespiti	Çözüm yollarının denenmesi	Çözümüne ulaşılması	-	-	-
8	Konu tespiti	Araştırma yapılması	Çözümüne ulaşma	-	-	-
9	Konu seçimi	Planlama	Konunun araştırılması	Öğrencilerin yönlendirilmesi	Ürün sunumu	Değerlendirme
10	Hedef belirleme	Konu tespiti	Grupların oluşturulması	Plan yapılması	Veri toplama	Raporlaştırma, sunum
11	-	-	-	-	-	-
12	Senaryonun tespiti	Planlama	Konunun araştırılması	Değerlendirme	Değerlendirme	Sunum
13	Hedef belirleme	Problem tespiti	Grupların oluşması	Planlama	Veri toplama	Raporlaştırma ve sunum
14	Konu tespiti	Konu dağıtımı	Aşamaların tespiti	Veri toplama	Değerlendirme	-
15	Araştırma	Uygulama	Gözden geçirme	Değerlendirme	-	-
16	Konu tespiti	Planlama	Yapılandırma	-	-	-
17	Konu tespiti	Problemin tartışılması	Planlama	Veri toplama	Raporlaştırma	Sunum
18	Hedef belirlenmesi	Grup oluşturulması	Değerlendirme ölçütlerinin belirlenmesi	Veri toplama	Raporlaştırma	Sunum
19	Konunun belirlenmesi	Planlama	Grup oluşturulması	Araştırma	Değerlendirme	Sunum
20	Konu tespiti	Planlama	Konunun araştırılması	Değerlendirme	Sunum	-
21	Problemin belirlenmesi	Planlama	Grup oluşturma	Araştırma	Değerlendirme	-
22	Problem tespiti	Plan hazırlanması	Grupların oluşturulması	Veri toplanması	Değerlendirme	-

**Tablo 23. Proje tabanlı öğrenme uygulama aşamaları öğretmen cevaplarının devamı**

Öğretmen	1.Aşama	2.Aşama	3.Aşama	4.Aşama	5.Aşama	6.Aşama
23	Konu tespiti	Konu dağıtımı	Aşamaların tespiti	Çalışmaya başlama	Veri toplama	Değerlendirilmesi
24	Konu tespiti	Öğrenci seçimi	Grupların oluşturulması	Araştırma	Proje oluşturulması	Sunum

Tablo 23'e göre öğretmenlerin büyük çoğunluğu ilk aşamayı konunun belirlenmesi olarak belirtmişlerdir. Üç öğretmen ilk aşamayı hedefin belirlenmesi olarak belirtmişken, bir öğretmen ise senaryonun tespiti olarak belirtmiştir.

İkinci aşama için öğretmenlerin yedisi planlama, dördü konu dağıtımı, ikisi problemin tespiti, ikisi araştırmanın yapılması, birer kişi projenin tartışılması, problemin tartışılması, çözüm yollarının denenmesi, öğrencilerin seçimi, hipotez oluşturma, grupların oluşturulması ve uygulama olarak belirtmişlerdir.

Üçüncü aşama için öğretmenlerin beşi grupların oluşturulması, dördü araştırmanın yapılması, ikişer kişi aşamaların tespiti ve çözüme ulaşılması, birer kişi ise, projeye başlama, projeyi hazırlama, çalışmaya başlama, yapılandırma, gözden geçirme planlama olarak belirtmişlerdir. İki öğretmen (Ö7 ve Ö8), üçüncü aşamayı son aşama olarak belirtmişlerdir.

Dördüncü aşama için öğretmenlerin altısı verilerin toplanması, dördü değerlendirme, üçü araştırmanın yapılması, ikisi planlama, birer kişi ise, çözüme ulaşılması, hipotezin test edilmesi, sunum yapılması, öğrencilerin yönlendirilmesi ve çalışmaya başlama olarak belirtmişlerdir. İki öğretmen (Ö1 ve Ö3) dördüncü aşamayı son aşama olarak belirtmişlerdir.

Beşinci aşama için öğretmenlerin yedisi değerlendirme, üçü veri toplama, ikişer öğretmen sunum yapma ve raporlaştırma, birer öğretmen ise proje oluşturulması ve çözüme ulaşılması olarak belirtmişlerdir. Altı öğretmen (Ö4, Ö5, Ö6, Ö10, Ö11 ve Ö12) beşinci aşamayı son aşama olarak belirtmişlerdir.

Altıncı aşama için öğretmenlerin altısı sunum yapma, ikişer kişi değerlendirme, raporlaştırma ve sunum olarak belirtmişlerdir.

Erkek öğretmenler ile bayan öğretmenler arasında yöntemin ilk basamağı açısından önemli bir farklılaşma olmamıştır. Çünkü öğretmenler genel olarak ilk basamak için

konunun belirlenmesini belirtmişlerdir. İkinci basamak için erkek öğretmenler daha çok problem tespiti ve planlama cevaplarını vermişken bayan öğretmenler daha çok konu dağıtımını, projenin tartışılması ve planlama cevaplarını vermişlerdir. Üçüncü aşama için erkek öğretmenler daha çok grup oluşturma, konunun araştırılması cevaplarını vermişken bayan öğretmenler grup oluşturulması ve aşamaların tespiti olarak belirtmişlerdir. Dördüncü aşama için erkek öğretmenlerin büyük çoğunluğu veri toplama ve değerlendirme demişken bayan öğretmenler daha çok veri toplama, değerlendirme ve sunum yapma cevaplarını vermişlerdir. Bayan öğretmenler erkek öğretmenlere göre bu adımı daha fazla son basamak olarak belirtmişlerdir. Beşinci adım için erkek öğretmenler daha çok sunum ve değerlendirme cevabını belirtmişken bayan öğretmenler değerlendirme ve raporlaştırma cevaplarını vermişlerdir. Altıncı aşama için erkek öğretmenler değerlendirme, raporlaştırma ve sunum cevaplarını vermişken bayan öğretmenler daha çok sunum, raporlaştırma ve değerlendirme cevabını vermişlerdir. Burada önemli olan nokta cinsiyete göre önemli bir farklılık olmamakla birlikte öğretmenlerin proje tabanlı öğrenmenin uygulama basamaklarını tam olarak bilmedikleri ortaya çıkmıştır.

Kadro durumuna göre incelendiğinde, ilk basamak için ücretli öğretmenlerin büyük çoğunluğu konu tespiti ve problemin belirlenmesi cevaplarını vermişlerdir. Aynı durum kadrolu öğretmenler için de geçerlidir. Bu durum da anlamlı bir farklılıktan bahsetmek doğru olmamaktadır. İkinci basamak için hem ücretli hem kadrolu öğretmenler genellikle planlama cevabını vermişlerdir. Diğer aşamalar için de ücretli öğretmenler ile kadrolu öğretmenler arasında anlamlı bir farklılaşma söz konusu olmamaktadır.

Mezun olunan fakülte bazında değerlendirildiğinde birinci basamak için önemli bir farklılaşma olmamıştır. İkinci basamak için değerlendirildiğinde eğitim fakültesinden mezun olmayan öğretmenlerin hiç birinin bu basamağı doğru olarak belirtmediği görülmektedir. Üçüncü basamak için eğitim fakültesinden mezun olmayan öğretmenlerin çoğunun doğru olarak cevap verdikleri görülmekte olup aynı durum eğitim fakültesi için de geçerlidir. Üçüncü basamak için anlamlı bir farklılaşma olmamıştır. Dördüncü basamak için eğitim fakültesinden mezun olmayan öğretmenlerin çoğu doğru cevap verememiştir. Aynı durum eğitim fakültesi mezunları için de geçerlidir. Bu durumda anlamlı bir farklılaşma olmamıştır. Beşinci basamak için öğretmenlerin büyük çoğunluğu yanlış cevap vermiş olup mezun olunan fakülte bazında bir farklılaşma olmamıştır. Altıncı basamak için de anlamlı bir farklılık oluşmamış öğretmenlerin büyük çoğunluğu yanlış cevaplamıştır.

Mezun olunan bölüme göre değerlendirme yapıldığında altı aşama için anlamlı bir farklılaşma bulunmamaktadır. Ancak dikkat çekici nokta sınıf öğretmenliği haricinde

başka bir bölümden mezun olan öğretmenlerin hiç biri aşamaları doğru olarak belirtememiştir.

Meslekteki deneyim süresine göre değerlendirme yapıldığında öğretmenler arasında bir farklılaşma olmamaktadır. Ancak yedi yıl ve daha az deneyime sahip olan öğretmenlerin daha fazla doğru cevap verdiklerini söylemek mümkündür.

Birleştirilmiş sınıflardaki deneyim süresine göre değerlendirilirse, birleştirilmiş sınıflardaki deneyim süresinin artışına bağlı olarak anlamlı bir farklılık oluşmamaktadır.

Bu soruya verilen cevapların bulgularının demografik özelliklere yorumu adına genel bir değerlendirme yapılacak olursa hiçbir demografik özellik için anlamlı bir farklılık bulunamamıştır. Ancak nispeten eğitim fakültesi mezunları ve sınıf öğretmenliği mezunu olan öğretmenler tüm aşamalar için olmasa da bazı aşamalar için daha doğru cevaplar vermiştir. Burada farklılığın oluşmamasında temel faktör öğretmenlerin proje tabanlı öğrenmenin uygulama basamaklarını tam olarak bilmiyor oluşlarından olabilir.

Anketin üçüncü bölümünde yer alan dördüncü soru üç aşamadan oluşmaktadır. Dördüncü sorunun birinci aşaması oluşturan “Proje tabanlı öğrenme birleştirilmiş sınıflarda hangi kademe için uygundur?” sorusudur. Araştırmaya katılan öğretmenlerin verdiği cevapların sahip olduğu frekans ve yüzdelik değerleri Tablo 24’de yer almaktadır.

**Tablo 24. Proje tabanlı öğrenmenin hangi kademeler için uygun olduğuna yönelik öğretmen görüşleri**

Sınıf seviyesi	Öğretmen	f	%
4	Ö <sub>1, 2, 5, 6, 7, 8, 9, 12, 13, 14, 15, 16, 18, 23</sub>	14	58
3	Ö <sub>2, 4, 5, 6, 8, 9, 12, 14, 16, 19, 20, 21</sub>	12	50
2	Ö <sub>3, 7, 9, 11, 14, 17, 19, 20, 21, 22</sub>	10	42
1	Ö <sub>9, 14, 19, 20, 21, 22</sub>	6	25
<b>Cevapsız</b>	Ö <sub>10, 24</sub>	2	8
	<b>Toplam</b>	<b>44</b>	<b>183</b>

Tablo 24’de yer alan verilerin yorumlanmasına yüzde değeri en yüksek olan sınıf seviyesinden başlanacaktır. Yüzdelik değeri % 58 olan 4. Sınıf proje tabanlı öğrenme için en uygun görülen sınıf olmuştur. Yüzdelik değeri %50 olan 3. Sınıf, araştırmaya katılan öğretmenler tarafından ikinci olarak en fazla uygun görülen sınıf olmuştur. Yüzdelik değeri %42 olan 2. Sınıf üçüncü olarak en fazla uygun görümlü olup, yüzdelik değeri %25 olan 1.

Sınıf en az uygun görülen sınıf olmuştur. Katılımcı öğretmenlerden ikisi bu soruya cevap vermemiştir.

Öğretmen görüşlerine göre birleştirilmiş sınıflarda sınıf seviyesi arttıkça proje tabanlı öğrenmenin uygulanabilirliği de artmaktadır denilebilir.

Tablo 24.2de yer alan verilere göre erkek öğretmenler yöntemin dördüncü sınıflara daha uygun olduğunu belirtmelerinin yanı sıra bayan öğretmenler üçüncü ve ikinci sınıf için daha uygun olduğunu belirtmişlerdir. Kadrolu öğretmenler dördüncü sınıfın daha uygun olduğunu düşünürken ücretli öğretmenler ikinci sınıfı daha uygun görmekte-dirler. Mezunun olunan fakülteler arasında soruya en fazla cevabı veren Eğitim Fakültesi mezunu öğretmenler olup üç ayrı kademenin aldığı frekans değeri eşittir. Dördüncü, üçüncü sınıfların aldığı frekans değeri eşit olup 13'tür. dikkat çekici bir diğer nokta ise Eğitim Fakültesi mezunlarınca en az uygun görülen 2. Sınıfın Eğitim Bilimleri Fakültesi, Açık öğretim Fakültesi ve Fen Edebiyat Fakültesince daha uygun görülmüş olmasıdır. Sınıf öğretmenliği mezunu olan öğretmenlerin verdiği cevaplardan en düşük olanı 3. Sınıf olup diğerleri eşit frekansa sahiptir.

Deneyim süreleri dikkate alındığında, meslekteki deneyim süresi bir ile üç yıl arası olan öğretmenler sırasıyla en fazladan aza doğru birinci sınıf, ikinci sınıf, üçüncü sınıf ve dördüncü sınıfı belirtmişlerdir. Deneyim süresi dört ile yedi yıl arası olan öğretmenlerin cevapları incelendiğinde ise dördüncü sınıf, üçüncü sınıf, ikinci ve birinci sınıf şeklindedir. Bu durumda deneyim süresinin artmasına bağlı olarak farklılaşma olmuştur. Birleştirilmiş sınıflardaki deneyim süresi incelendiğinde deneyim süresi bir ile üç yıl arası olan öğretmenlerin en uygun olarak üçüncü sınıf ve birinci sınıfı uygun olarak görmesi ve onu ikinci sınıf ve dördüncü sınıfın takip etmesi dikkat çekicidir. Deneyim süresi dört ile yedi yıl olan öğretmenler daha çok dördüncü sınıfı uygun olarak görmüşlerdir. Bu durumda yine deneyim süresinin artmasına bağlı olarak değişim olmaktadır yorumu yapılabilir.

Erkek öğretmenler dördüncü sınıfı en uygun, bayan öğretmenler ise üçüncü ve ikinci sınıfı uygun görmekte-dirler. Bu durumda cinsiyete göre farklılık söz konusudur. Kadrolu öğretmenler dördüncü sınıfı uygun gömüşken ücretli öğretmenler ikinci sınıfı uygun görmüştür. Bu durumda kadro durumuna göre farklılaşma olmuştur. Eğitim fakültesi mezunlarınca en az uygun görülen ikinci sınıfın diğer fakülte mezunlarınca daha uygun olarak görülmesi dikkat çekicidir. Bu açıdan da mezun olunan fakülte açısından da farklılık ortaya çıkmıştır. Deneyim süresi üç yıl ve az olan öğretmenler ile dört ile yedi yıl arası olan öğretmenler arası önemli bir farklılık vardır. Bu farklılık deneyim süresi üç yıl ve az olan öğretmenler uygunluk sıralamasını sırasıyla 1. Sınıf, 2. Sınıf, 3. Sınıf, 4. Sınıf olarak



yaparken, deneyim süresi dört ile yedi yıl arası olan öğretmenler ise en uygun olandan başlamak üzere 4. Sınıf, 3. Sınıf, 2. Sınıf ve 1. Sınıf olarak sıralamaktadırlar. Birleştirilmiş sınıflardaki deneyim süresi incelendiğinde üç yıl ve daha az deneyime sahip öğretmenler daha çok üçüncü ve birinci sınıfı uygun görmüş olup deneyim süresi dört ile yedi yıl arası olan öğretmenler dördüncü sınıfı daha uygun görmüştür. Bu durumda da deneyim süresinin artmasına bağlı olarak bir değişim söz konusudur.

Anketin üçüncü bölümünde yer alan dördüncü sorunun ikinci aşamasını ise, “Proje tabanlı öğrenme birleştirilmiş sınıflarda hangi dersler için uygundur?” sorusu oluşturmaktadır. Araştırmaya katılan öğretmenlerin verdiği cevapların sahip olduğu frekans ve yüzdelik değerleri Tablo 25’de yer almaktadır.

**Tablo 25. Proje tabanlı öğrenmenin hangi dersler için uygun olduğuna yönelik öğretmen görüşleri**

Dersler	Öğretmen	f	%
Fen ve Teknoloji	Ö <sub>8, 9, 12, 13, 14, 15, 17, 18, 19, 20, 21, 22, 23</sub>	13	54
Sosyal Bilgiler	Ö <sub>1, 2, 5, 6, 7, 8, 9, 12, 16, 19, 20, 21</sub>	12	50
Türkçe	Ö <sub>1, 2, 4, 5, 6, 7, 12, 16, 19, 21, 20, 23</sub>	12	50
Matematik	Ö <sub>9, 12, 13, 14, 16, 19, 20, 21, 22, 23</sub>	10	42
Hayat Bilgisi	Ö <sub>11, 16, 19, 10, 21</sub>	5	21
Cevapsız	Ö <sub>3, 10, 24</sub>	2	8
<b>Toplam</b>		<b>54</b>	<b>225</b>

Tablo 25’e göre en yüksek yüzdelik değer %24 olup, bu değer fen ve teknoloji dersine aittir. Yüzdelik değeri %22 olan iki ders bulunmaktadır. İkinci en yüksek yüzdeye sahip olan bu dersler Sosyal Bilgiler ve Türkçe’dir. Matematik dersinin yüzdelik değeri %19 olup en yüksek değerlere sahip üçüncü derstir. Dersler arasında en düşük yüzdelik değere sahip olan ders ise Hayat Bilgisi olup yüzdelik değeri %9’dur. İki öğretmen bu soruya cevap vermemiştir.

Ortaya çıkan verilerden de anlaşılacağı gibi öğretmenler tarafından birleştirilmiş sınıflarda proje tabanlı öğrenmenin uygulanabilmesi için en uygun görülen ders Fen ve Teknoloji Dersidir. Onu takip eden dersler ise Türkçe ve Sosyal Bilgiler dersleridir. Hayat Bilgisi dersi ise en az uygun görülen ders olmuştur.

Tablo 25’in ikinci kısmını oluşturan uygun görülen ders kısmında ise durum şöyledir.

Erkek öğretmenler daha çok fen bilgisi dersini uygun görmekte olup ardından sırasıyla sosyal bilgiler, matematik, Türkçe ve hayat bilgisi derslerini belirtmişleridir. Bayan öğretmenler ise en uygun ders olarak Türkçeyi görmektedirler. Ardından sosyal bilgiler, fen ve teknoloji, matematik ve hayat bilgisi gelmektedir. Bu durumda cinsiyete göre uygun görülen ders değişmektedir. Kadro durumuna göre incelendiğinde kadrolu öğretmenler daha çok Türkçe dersini uygun görürken, ücretli öğretmenler daha çok fen ve teknoloji dersini uygun görmektedirler.

Eğitim Fakültesi mezunu öğretmenler daha çok sosyal bilgiler ve Türkçe derslerini uygun görürlerken diğer fakültelerden bu iki ders için verilen bir cevap olmamıştır. Bu durumda da mezun olunan fakülteye bağlı olarak ta değişim gözlenmektedir. Mezun olunan bölüme ilişkin değerlendirme yapıldığında sınıf öğretmenleri daha çok sosyal bilgiler dersini uygun görmüşken, Türkçe öğretmenliği bölümü mezunu olanlar en çok fen ve teknoloji dersini uygun görmüşlerdir. Bu durumda da farklılaşma görülmektedir.

Deneyim süreleri incelendiğinde deneyim süresi bir ile üç yıl olan öğretmenler daha çok Türkçe dersini uygun görmüşken dört ile yedi yıl arası deneyime sahip olan öğretmenler daha çok fen ve teknoloji dersini uygun görmüşlerdir. Diğer derslerin de tercih edilme durumları dikkate alındığında deneyim süresindeki artışa bağlı olarak değişim yaşanmaktadır.

Erkek öğretmenler en uygun ders olarak fen ve teknoloji dersini görmekteyken bayan öğretmenler en uygun olarak Türkçe dersini görmektedirler. Kadrolu öğretmenler Türkçe dersini daha uygun görürken ücretli öğretmenler fen ve teknoloji dersini daha uygun görmektedirler. Mezun olunan fakülte bazında da farklılık vardır çünkü eğitim fakültesi mezunları daha çok sosyal bilgiler ve Türkçe derslerini belirtmişken diğer fakülte mezunları için böyle bir durum söz konusu olmamıştır. Sınıf öğretmenliği bölümü mezunu olan öğretmenler daha çok sosyal bilgiler dersini belirtmişken Türkçe öğretmenliği mezunu olanlar daha çok fen ve teknoloji dersini belirtmişlerdir. Bu durum mezun olunan bölüme göre de farklılaşma olduğunu göstermektedir. Deneyim süresi üç yıl ve daha az olan öğretmenler Türkçe dersini daha uygun olarak görmüşken deneyim süresi dört ile yedi yıl arası olan öğretmenler fen ve teknoloji dersini uygun olarak görmüştür. Bu açıdan farklılık olmaktadır.

“Proje tabanlı öğrenme birleştirilmiş sınıflarda hangi konular için uygundur?” sorusuna öğretmenlerin verdiği cevapların sahip olduğu frekans ve yüzdeler Tablo 26’da yer almaktadır.

**Tablo 26. Proje tabanlı öğrenmenin hangi konular için uygun olduğuna yönelik öğretmen görüşleri**

Dersler	Konular-Temalar	Öğretmen	f	%
Sosyal	Yaşadığımız Yer	Ö <sub>1,11,16,19,21</sub>	5	21
Bilgiler	Geçmişimi Öğreniyorum	Ö <sub>2,8,9,12,16,19,20,21</sub>	8	33
	İnsanlar ve Yönetim	Ö <sub>5</sub>	1	4
	Üretimden Tüketime	Ö <sub>6,7</sub>	2	8
Matematik	Dört işlem problemleri	Ö <sub>9,14,23</sub>	3	12
	Ölçme	Ö <sub>9</sub>	1	4
	Geometrik Şekil ve Cisimler	Ö <sub>9,12,13,20,22,23</sub>	6	25
	Zamanı Planlama	Ö <sub>9</sub>	1	4
	Simetri	Ö <sub>16</sub>	1	5
	Sayılar	Ö <sub>19,20,22</sub>	3	12
Fen ve	Kuvvet	Ö <sub>9,13,14</sub>	3	12
Teknoloji	Vücudumuz	Ö <sub>9,13,17,18,21</sub>	5	21
	Elektrik ve Mıknatıslama	Ö <sub>19,13</sub>	2	8
	Canlılar	Ö <sub>9,15</sub>	2	8
	Maddenin Halleri	Ö <sub>9,14,2</sub>	3	12
	Işık ve Ses	Ö <sub>20</sub>	1	4
	Fen ve Teknoloji Tüm Konular	Ö <sub>12</sub>	1	4
Türkçe	Anlama ve Anlatım	Ö <sub>12</sub>	1	4
	Kelime Dağarcığını Geliştirme	Ö <sub>12</sub>	1	4
	Atasözleri ve Deyimler	Ö <sub>12</sub>	1	4
	Cevapsız	Ö <sub>3,4,10,24</sub>	4	17
<b>Toplam</b>			<b>54</b>	<b>216</b>

Tablo 26’nın yorumlanmasına yüzde değeri en yüksek olan kademedden başlanarak en düşün olana doğru gidilecektir. Öğretmenlerin verdiği cevaplar öncelikle ait olduğu derslere göre ayrılmıştır. Dersler gruplandırıldığında Sosyal Bilgiler, Matematik, Fen ve

Teknoloji, Türkçe derslerine ait konular ortaya çıkmıştır. En yüksek yüzdelik değer %14 olup, bu konu Geçmişimi Öğreniyorum'dur. Akabinde yüzdelik değeri %11 olan Geometrik Şekiller ve Cisimler öğretmenler tarafından belirtilen en yüksek frekans yüzde değerine sahip ikinci konudur. Yüzde değeri %10 olan iki konu, Yaşadığımız Yer ve Vücudumuz'dur. Yüzde değeri %5 olan dört konu bulunakta olup, bu konular, Dört İşlem Problemleri, Sayılar, Kuvvet ve Maddenin Halleri'dir. Yüzde değeri %4 olan üç konu bulunmakta olup, bu konular, Üretimden Tüketime, Elektrik ve Mıknatıslama ve Canlılar'dır. En düşük yüzde değeri %2 olan dokuz konu bulunmaktadır. Bu konular ise, İnsanlar ve Yönetim, Ölçme, Zamanı Planlama, Simetri, Işık ve Ses, Anlama ve Anlatım, Kelime Dağarcığını Geliştirme, Atasözleri ve Deyimler ve son olarak Fen ve Teknolojideki Tüm Konulardır. Dört öğretmen konu belirtmemiştir.

Tablodan hareketle öğretmenler tarafından proje tabanlı öğrenme için daha uygun görülen konular, Sosyal Bilgiler dersine ait Geçmişimi Öğreniyorum ve Matematik dersine ait Geometrik Şekiller ve Cisimlerdir. Hayat Bilgisi dersi hariç diğer bütün derslerle ilgili konu belirtilmiştir. En fazla farklı konu Fen ve Teknoloji dersi için belirtilmiştir.

Tablo 26 incelendiğinde erkek öğretmenlerin en fazla belirttiği konu geçmişimi öğreniyorum ve geometrik şekillerdir. Bayan öğretmenlerin en çok tercih ettiği konu ise geçmişimi öğreniyorumdur. Dolayısıyla cinsiyete bağlı belirgin bir farklılığın olduğunu söylemek doğru olmayacaktır. Ancak maddenin yanıtlanması noktasında erkek öğretmenlerin daha fazla yanıt verdiği görülmektedir. Kadro durumuna göre incelendiğinde yine belirgin bir farklılaşma olmamıştır. Ancak cevaplama açısından bakıldığında kadrolu öğretmenler daha fazla cevap vermişlerdir.

Eğitim Fakültesi mezunu olan öğretmenler daha çok yaşadığımız yer ve geometrik şekiller konularını belirtmişken Eğitim Bilimleri Fakültesi mezunu öğretmenlerinde herhangi bir konuya özel bir yığılma olmamıştır. Açık Öğretim Fakültesi mezunu olan öğretmen vücudumuz konusunu belirtmiştir. Mezun olunan bölüm bazında bakıldığında sınıf öğretmenliği bölümü mezunları daha çok geçmişimi öğreniyorum konusunu belirtirken, Türkçe öğretmenleri vücudumuz konusunu belirtmişleridir.

Deneyim süresi dikkate alındığında bir ile üç yıl arası deneyime sahip olan öğretmenler geçmişimi öğreniyorum konusunu daha çok belirtirken deneyim süresi dört ile yedi yıl arası olan öğretmenler geometrik şekiller ve vücudumuz konularını belirtmişlerdir. Konuların belirtilme durumuna bakıldığında deneyim süresi bir ile üç yıl arası olan öğretmenlerin daha fazla deneyimli öğretmenlere göre, daha fazla konu için bu yöntemin uygun olduğunu düşündükleri yorumu yapılmaktadır. Birleştirilmiş sınıftaki deneyimleri

dikkate alındığında bir ile üç yıl arası deneyime sahip öğretmenler belirgin şekilde geçmişimi öğreniyorum konusunu belirtmişlerdir. Diğer yıllarda belli bir konuya yığılma olmayıp geometrik şekiller, vücudumuz, kuvvet, elektrik ve mıknatıs ve canlılar gibi daha çok matematik ve fen içerikli konular belirtilmiştir.

Belirtilen konu açısından cinsiyete bağlı önemli bir farklılık olduğunu söylemek mümkün değildir. Ancak erkek öğretmenler bu soruya bayan öğretmenlere göre daha çok cevap vermişlerdir. Kadrolu öğretmenler ücretli öğretmenlere göre daha fazla bu maddeye cevap vermiştir. Ancak verilen cevaplar açısından önemli bir farklılaşma olmamıştır. Mezun olunan fakülte bazında bakıldığında eğitim fakültesi mezunlarının belirgin olarak yaşadığımız yer ve geometrik şekiller konularını belirttiği söylenebilir. Sınıf öğretmenleri ile Türkçe öğretmenleri farklılaşmıştır çünkü sınıf öğretmenleri ile Türkçe öğretmenleri farklı konuları belirtmişlerdir. Deneyim süresi arttıkça belirtilen konu sayısının azaldığını söylemek mümkündür. Birleştirilmiş sınıflardaki deneyim süresi incelendiğinde üç yıl ve daha az deneyime sahip öğretmenlerin belirgin şekilde geçmişimi öğreniyorum konusuna vurgu yaptıkları söylenebilir.

“Proje tabanlı öğrenmenin birleştirilmiş sınıf öğrencileri açısından avantajları nelerdir?” sorusuna öğretmenlerin verdiği cevapların frekans ve yüzdeler Tablo 27’de yer almaktadır.

**Tablo 27. Proje tabanlı öğrenmenin birleştirilmiş sınıf öğrencisi açısından avantajları**

Kategori	Kod	Örnek açıklama	Öğretmen	f	%
İletişim	Etkileşim	Öğrenciler arası etkileşim olur.	Ö <sub>8, 17, 18, 22, 23</sub>	5	21
	İletişim becerisi	İletişim becerilerini geliştirir.	Ö <sub>7, 9, 17, 18</sub>	4	17
Katılım	Aktiflik	Öğrencinin aktif katılımı vardır.	Ö <sub>6, 9, 18, 19</sub>	4	17
	Bireysel çalışma	Bireysel çalışma alışkanlığı kazandırır.	Ö <sub>1</sub>	1	4
	Akran desteği	Akran desteği olur.	Ö <sub>2</sub>	1	4
	Bireysellik	Bireysel çalışma alışkanlığı kazandırır.	Ö <sub>5</sub>	1	4
	Kalıcılık	Kalıcı öğrenmeler olur.	Ö <sub>3, 12, 15, 16, 18, 19, 20, 21, 22</sub>	9	37

**Tablo 27. Proje tabanlı öğrenmenin birleştirilmiş sınıf öğrencisi açısından avantajları**

Kategori	Kod	Örnek açıklama	Öğretmen	f	%
Katılım	Kolaylık	Öğrenciler kolay öğrenirler.	Ö <sub>1,7</sub>	2	8
	Özgüven	Öğrencilerin özgüveni artar.	Ö <sub>1,3,12,14,16,22</sub>	6	25
	Grupla çalışma	Grupla çalışma alışkanlığı kazandırır.	Ö <sub>5</sub>	1	4
Etkileşim	Paylaşma ve dayanışma	Paylaşma ve dayanışma duygusu geliştirir.	Ö <sub>8,9</sub>	2	8
	Sosyalleşme	Öğrencinin sosyalleşmesini sağlar.	Ö <sub>11,12,17,19,20,23</sub>	6	25
Zevk alma	Motivasyon	Öğrenci motivasyon artar.	Ö <sub>4,9,13,19,20,21,22</sub>	7	29
Deneyim	Somutlaştırma	Somutlaştırılmış öğrenmeler gerçekleştirilir.	Ö <sub>15,20,21</sub>	3	12
	Deneyim	Yaparak- yaşayarak öğrenme olur.	Ö <sub>4,6,9</sub>	3	12
	Yaşama aktarım	Yaşama aktarım daha kolay olur.	Ö <sub>19,22</sub>	2	8
Beceri	Üst düzey beceri	Üst düzey beceriler gelişir.	Ö <sub>9,12</sub>	2	8
	Eleştirel düşünme	Eleştirel düşünmeyi geliştirir.	Ö <sub>16</sub>	1	4
	Sorumluluk	Sorumluluk duygusu oluşur.	Ö <sub>12</sub>	1	4
Öğrenme	Hazırlık	Üst sınıfa hazırlık yapılmış olur.	Ö <sub>13,14</sub>	2	8
	Boş		Ö <sub>24</sub>	1	4
<b>Toplam</b>				<b>64</b>	<b>263</b>

Tablo 27'ye göre bu soruda yedi kategori oluşmuştur. Bu kategoriler ve içerdikleri kodlara ilişkin bulgular ve yorum şu şekildedir;

Tekrarlama oranı en fazla olan kategori katılımdır. Bu kategorinin içerdiği kodlar ve kodların yüzdeler değeri yüksek olandan düşün olana doğru şu şekildedir; %37 kalıcılık, %25 özgüven, %17 aktiflik, %8 kolaylık olup yüzde değeri %4 olan diğer kodlar, bireysel çalışma, akran desteği, bireysellik ve grupla çalışmadır.

Tekrarlanma oranı ikinci olarak en yüksek olan iki kategori olup bu kategoriler ise deneyim ve beceridir. Deneyim kategorisinin içerdiği kodların yüzde değeri yüksek olandan düşük olana doğru şu şekildedir; en yüksek değere sahip olan kod iki tanedir. Bu kodların biri somutlaştırma %12, yüzde değeri %12 olan diğer kod deneyimdir. Yüzde değeri %8 olan kod ise yaşama aktarımdır. Beceri kategorisinin içerdiği kodlar ise; üst düzey beceri %8 olup %4 değerine sahip olan diğer iki kod ise eleştirel düşünme ve sorumluluktur.

İletişim ve etkileşim kategorilerinin tekrarlanma oranları aynı olup bu kategorilerin içerdiği kodlar şu şekildedir; iletişim kategorisinin içerdiği kodlar, etkileşim %21, iletişim becerisi %17, etkileşim kategorisinin içerdiği kodlar ise sosyalleşme %25, paylaşma ve dayanışma %8'dir.

Zevk alma ve öğrenme kategorilerinde ise birer kod bulunup, zevk alma kategorisindeki motivasyon kodu %29, öğrenme kategorisindeki hazırlık kodunun yüzde değeri %8'dir.

Öğretmenler proje tabanlı öğrenmenin birleştirilmiş sınıf öğrencisine sağlayacağı avantajlar arasında en çok kalıcı öğrenmeyi sağlaması, motivasyonu artırması, öğrencinin sosyalleşmesini sağlaması ve öğrenciler arasında etkileşim sağlamasını ifade etmişlerdir.

Tablo 27'de yer alan verilere göre erkek öğretmenler bayan öğretmenlere göre proje tabanlı öğrenmenin birleştirilmiş sınıf öğrencileri için avantajlı olduğunu düşünmektedir. Ayrıca erkek öğretmenler kalıcılık ve motivasyon kodlarını daha çok belirtmişken bayan öğretmenler sosyalleşme, kalıcılık ve motivasyon cevaplarını belirtmişlerdir. Kadro durumuna ilişkin veriler incelendiğinde kadrolu ve ücretli öğretmenler arasında bir farklılaşma olmamıştır. Ancak kadrolu öğretmenler kalıcılık ve sosyalleşmeyi belirtirken, ücretli öğretmenler daha çok özgüveni belirtmişlerdir. Mezun olunan fakülteler dikkate alındığında Eğitim Fakültesi Mezunları daha çok kalıcılık ve özgüven cevaplarını belirtmişlerdir. Diğer fakültelerden mezun olan öğretmenlerde herhangi bir cevaba yığılma olmamıştır. Sınıf öğretmenliği mezunu olan öğretmenler daha çok kalıcılık ve özgüven cevaplarını belirtirken, fen ve teknoloji öğretmenleri daha çok motivasyonu belirtmişleridir.

Deneyim süreleri incelendiğinde meslekteki deneyim süresinde, bir ile üç yıl arası deneyime sahip olan öğretmenler daha çok kalıcılık, özgüven, sosyalleşme ve motivasyon cevaplarını vermişlerdir. Dört ile yedi yıl deneyime sahip öğretmenler daha çok etkileşim, iletişim becerisi, aktiflik, kalıcılık, paylaşma ve dayanışma, motivasyon cevaplarını belirtmişlerdir. Birleştirilmiş sınıflardaki deneyim süresi incelendiğinde bir ile üç yıl arası deneyime sahip olan öğretmenler daha çok kalıcılık, motivasyon ve sosyalleşme cevaplarını belirtmişler, dört ile yedi yıl arası deneyime sahip olanlar ise kalıcılık ve deneyimi belirtmişlerdir.

Erkek öğretmenler bayan öğretmenlere göre proje tabanlı öğrenmenin daha avantajlı olduğunu düşünmektedir. Her iki cinsiyetteki öğretmenler proje tabanlı öğrenmenin daha kalıcı öğrenmeler sağladığını ve motivasyonu artırdığını söylemelerine ek olarak bayan öğretmenler sosyalleşmeyi de artırdığını belirtmişlerdir. Kadrolu ve ücretli öğretmenler ile kadrolu öğretmenler arasında anlamlı bir farklılaşma olmamıştır. Eğitim fakültesi mezunu olan öğretmenler daha çok kalıcılık ve özgüven kodlarını belirtmişlerdir. Diğer fakülte mezunları için aynı şeyi söylemek mümkün değildir. Sınıf öğretmenleri daha çok özgüven vurgusu yaparken fen ve teknoloji öğretmenleri motivasyon vurgusu yapmıştır. Bu durum farklılık arz etmektedir. Meslekteki deneyim süreleri incelendiğinde üç yıl ve daha az deneyime sahip öğretmenler ile dört ile yedi yıl arası deneyime sahip olan öğretmenlerin verdikleri cevaplar ile farklılaştıkları söylenebilir. Birleştirilmiş sınıftaki deneyim süresine ilişkin ise üç yıl ve daha az deneyime sahip öğretmenler ile dört ile yedi yıl arası deneyime sahip öğretmenler arasında önemli bir farklılık yoktur.

“Proje tabanlı öğrenmenin birleştirilmiş sınıf öğrencileri açısından dezavantajları nelerdir?” sorusuna öğretmenlerin verdiği cevapların frekans ve yüzdeler değeri Tablo 28’de yer almaktadır.

**Tablo 28. Proje tabanlı öğrenmenin birleştirilmiş sınıf öğrencisi açısından dezavantajları**

Kategori	Kod	Örnek açıklama	Öğretmen	f	%
Zaman	Zaman	Zaman problemi yaşar.	Ö <sub>1,2,5,6,7,9,13,18</sub>	8	33
Maliyet	Maliyet	Maliyeti yükseltir.	Ö <sub>1,7,9,13</sub>	4	17
Hedef	Yanlış öğrenme	Yanlış öğrenmeler olabilir.	Ö <sub>3,22</sub>	2	8
	Hedef	Hedeften sapma olabilir.	Ö <sub>7,9</sub>	2	8
Öğrenme Ortamı	Sıkılma	Öğrenci sıkılır.	Ö <sub>4</sub>	1	4



**Tablo 28. Proje tabanlı öğrenmenin birleştirilmiş sınıf öğrencisi açısından dezavantajları**

Kategori	Kod	Örnek açıklama	Öğretmen	f	%
Öğrenme Ortamı	Destek	Destek eksikliği olabilir.	Ö <sub>11</sub>	1	4
	Sayı	Öğrenci sayısı azlığı	Ö <sub>13</sub>	1	4
	Yetersizlik	Yetersizlik duygusu	Ö <sub>16,19,20,22</sub>	4	17
	İlgi	Yoğunluktan dolayı ilginin azalması	Ö <sub>17</sub>	1	4
	Bıkkınlık ve stres	Bıkkınlık ve stres olabilir.	Ö <sub>21</sub>	1	4
Grup	Gruplaşma	Gruplaşmalar olabilir.	Ö <sub>19,20,21</sub>	3	12
	Ast-üst çatışması	Üst sınıfların ön plana çıkması alt sınıfları olumsuz etkiler.	Ö <sub>8,14,22</sub>	3	12
<b>Cevapsız</b>			Ö <sub>10,23,24</sub>	3	12
<b>Toplam</b>				<b>34</b>	<b>139</b>

Tablo 28’de öğretmenlerin verdiği cevaplar kategorize edilmiştir. Oluşturulan beş kategori ve bu kategorilerin içerdikleri kodlara ilişkin bulgular ve yorum şu şekildedir;

Tekrar edilme oranı en yüksek olan kategori öğrenme ortamıdır. Bu kategori içinde yer alan kodların ise sahip olduğu yüzdelik değerler yüksek olandan düşük olana doğru sıralaması şu şekildedir; en yüksek yüzdeye sahip olan kod yetersizlik olup yüzdelik değeri %17’dir. Diğer kodların yüzdelik değerleri eşit olup %4’tür. Bu kodlar, sıkılma, destek, sayı, ilgi, bıkkınlık ve strestir.

Hedef ve grup kategorilerinin tekrarlanma oranları eşit olup bu kategorilerin içerdikleri kodlara ilişkin veriler şu şekildedir; hedef kategorisi içinde bulunan kodların yüzde değerleri %8 olup bu kodlar, yanlış öğrenme ve hedeftir. Grup kategorisi içinde yer alan kodlar ise %12 değerine sahip olan gruplaşma ve ast-üst çatışmasıdır.

Diğer kategorilerin tekrarlanma oranları aynı olup bu kategoriler ve içerdikleri kodlar şu şekildedir; zaman kategorisi içinde bulunan zaman kodu %33, maliyet kategorisi içinde bulunan maliyet kodu %17 değerine sahiptir.

Tablodan görülmektedir ki öğretmenler proje tabanlı öğrenmenin birleştirilmiş sınıf öğrencileri açısından dezavantajları arasında en büyük dezavantajı zaman olarak

görmektedir. Ayrıca maliyetin yüksek olması, öğrencinin yaşayacağı yetersizlik duygusu, üst sınıf öğrencilerinin ön plana çıkmasından dolayı alt sınıftaki öğrencilerin olumsuz etkilenmesi ve gruplar arası çatışmalar ortaya çıkabilecek olması öğretmenler tarafından dezavantaj olarak ön plana çıkarılmıştır.

Tablodaki verilerden hareketle, erkek öğretmenler daha fazla dezavantaj belirtmekle birlikte en çok belirttikleri dezavantaj zaman problemidir. Bayan öğretmenler de en çok zaman problemini belirtmişlerdir. Bu yönüyle cinsiyet bazında bir ayrışma olduğunu söylemek mümkün olmamaktadır. Kadro durumuna ilişkin veriler incelendiğinde kadrolu öğretmenler daha fazla dezavantaj belirtmişlerdir. Kadrolu öğretmenler en çok zaman problemini belirtmişlerdir. Ücretli öğretmenler ise daha çok gruplaşma ve yetersizlikleri belirtmişlerdir. Dolayısıyla bu açılardan bir farklılaşma mevcuttur. Bu durumda kadrolu öğretmenlerin yöntemi öğrenciler açısından daha dezavantajlı gördükleri söylenebilir.

Mezun olunan fakülte açısından bakıldığında, Eğitim Fakültesinden mezunu olan öğretmenlerin daha fazla cevap verdikleri ve en çok zaman problemine vurgu yaptıkları görülmektedir. Eğitim bilimleri fakültesi, Fen Edebiyat Fakültesi ve Açık Öğretim Fakültesi mezunu olan öğretmenler zaman, maliyet, yanlış öğrenmeler, hedef, destek, ilgi cevaplarını belirtmişlerdir. Bu fakültelerden mezun öğretmenlerin herhangi bir cevaba yığılma göstermediği görülmektedir. Mezun olunan bölüm incelendiğinde mezun olunan fakülteyle paralel cevaplar verildiği görülmektedir.

Deneyim süresine göre yorum yapılacak olursa, meslekteki deneyim süresi bir ile üç yıl arası olan öğretmenler daha çok cevap vermiş olup, daha çok zaman ve yetersizlik cevaplarını belirtmişlerdir. Deneyim süresi dört ile yedi yıl arası olan öğretmenler ise zaman problemine vurgu yapmaktadırlar. Sekiz ile 11 yıl arası deneyime sahip olan öğretmenler maliyet, deneyim süresi 12 ile 15 yıl arası olan öğretmenler destek eksikliği cevabını belirtmişlerdir. Bu yönüyle deneyim süresine ilişkin de öğretmenler arasında farklılaşma olduğu söylenebilir. Birleştirilmiş sınıflardaki deneyim süreleri incelendiğinde bir ile üç yıl arası deneyime sahip olan öğretmenlerin daha çok cevap verdiği ve en çok zaman problemine vurgu yaptıkları söylenebilir. Deneyim süresi dört ile yedi yıl olan öğretmenler, zaman, maliyet ve öğrenci sayısı vurgusu yaparken, deneyim süresi sekiz ile 15 yıl arası olan öğretmenler destek eksikliğini vurgulamaktadır.

Cinsiyet açısından değerlendirildiğinde erkek öğretmenler ile bayan öğretmenler arasında bir farklılaşma olmamıştır. Kadrolu öğretmenler yöntemi daha dezavantajlı olarak görmektedirler. Mezun olunan fakülte ve mezun olunan bölümden elde edilen dağılım

paralel olup önemli bir farklılaşma olduğu söylenemez. Deneyim süresine ilişkin veriler incelendiğinde yedi yıl ve daha az deneyime sahip öğretmenler zamanı bir dezavantaj olarak görürken, deneyim süresi daha fazla olan öğretmenler maliyet ve destek eksikliğinin dezavantaj olarak görmektedirler. Bu açıdan bir farklılaşma olmaktadır. Meslekteki deneyim süresi ile birleştirilmiş sınıflardaki deneyim süresine ilişkin demografik bilgilere göre yorum bu soru için paraleldir.

“Proje tabanlı öğrenmenin birleştirilmiş sınıf öğretmeni açısından avantajları nelerdir?” sorusuna öğretmenlerin verdiği cevapların frekans ve yüzdelik değerleri Tablo 29’da yer almaktadır.

**Tablo 29. Proje tabanlı öğrenmenin birleştirilmiş sınıflarda uygulanmasının öğretmen açısından avantajları**

Kategori	Kod	Örnek açıklama	Öğretmen	f	%
Öğretmen	Gelişme	Kendilerini geliştirirler	Ö <sub>1,5,7,8,17,18,21,22</sub>	8	33
	İş yükü	İş yükü azalır	Ö <sub>2,14,18,22,20,21</sub>	6	25
	Öğrenci merkezlilik	Öğrenci merkezli ders işlenir	Ö <sub>2,18</sub>	2	8
	Rehber olma	Öğretmen rehber konumda	Ö <sub>14,18</sub>	2	8
	Deneyim	Mesleki deneyim kazanırlar	Ö <sub>19</sub>	1	4
	Mesleki doyum	Mesleki doyum kazanma	Ö <sub>21,22</sub>	2	8
	Yaratıcılık	Yaratıcılıklarını geliştirir	Ö <sub>6,22</sub>	2	8
	Üst düzey beceri	Üst düzey becerileri gelişir	Ö <sub>3,16</sub>	2	8
	Eleştirel düşünme	Eleştirel düşünme becerileri gelişir	Ö <sub>6</sub>	1	4
	Motivasyon	Motivasyon artar	Ö <sub>9,12,19</sub>	3	12
Öğrenme Ortamı	Ortam Yönetim	Eğlenceli öğrenme ortamı Sınıf yönetiminin daha kolay olması	Ö <sub>4,19,21</sub> Ö <sub>13</sub>	3 1	12 4
Öğrenme	Kolaylık	Daha kolay öğretim	Ö <sub>13,20</sub>	2	8
	Kalıcılık	Somut ve kalıcı öğrenmeler sağlar	Ö <sub>15</sub>	1	4
	Cevapsız		Ö <sub>10,24</sub>	2	8
<b>Toplam</b>				<b>38</b>	<b>154</b>

Tablo 29’da öğretmenlerin verdiği cevaplar kategorize edilerek edilmiştir. Oluşturulan dört kategori ve bu kategorilerin içerdiği kodlara ilişkin bulgular ve yorum şu şekildedir;

En yüksek tekrar edilen kategori öğretmendir. Bu kategorinin içerdiği kodların sahip olduğu yüzdelik değerlerin yüksek olandan düşük olana doğru sıralaması şu şekildedir; gelişme %33, iş yükü %25 olup %8 değerine sahip üç kod vardır bu kodlar, öğrenci merkezlilik, rehber olma, mesleki doyum kazanmadır. Yüzde değeri %4 olan kod ise deneyimdir.

Beceri ve öğrenme ortamı kategorilerinin tekrar edilme oranları eşittir. Bu kategorilerin içerdikleri kodlar şu şekildedir; beceri kategorisinde yer alan kodların en yüksek yüzde değerinden en düşük yüzde değerine sahip olana doğru sıralanışı, %8 yaratıcılık, %8 üst düzey beceri ve %4 eleştirel düşünmedir. Öğrenme ortamı kategorisinde ise, motivasyon %12, ortam %12 ve yönetim %4’tür. Öğrenme kategorisinde ise iki kod bulunmaktadır. Bu kodlar, %8 kalıcılık ve %4 kolaylıktır. İki öğretmen bu soruya cevap vermeyerek boş bırakmıştır.

Verilen cevaplardan hareketle öğretmenler proje tabanlı öğrenmenin öğretmenlerin kendilerini geliştirmelerini sağlayacağını, iş yükünü hafifleteceğini, motivasyonlarını artıracığını, eğlenceli bir öğrenme ortamı oluşturacağını belirtmişlerdir. Ayrıca öğretmenler, öğretmenin rehber konumunda olup derslerin öğrenci merkezli olarak işleneceğini üst düzey becerileri geliştirip yaratıcılıklarını geliştireceğini, daha kolay öğretim sağlama ve mesleki doyum kazanma noktasında etkili olacağını belirtmişlerdir.

Tablo 29. incelendiğinde erkek öğretmenlerin bayan öğretmenlere göre daha yöntemin öğretmenlere daha avantajlı olduğunu belirttiği görülmektedir. Ayrıca erkek öğretmenler gelişme cevabına vurgu yaptığı bununla birlikte bayan öğretmenlerle bu yönüyle uyumlu olduğu görülmektedir. Kadro durumuna göre inceleme yapılacak olursa ücretli öğretmenler yöntemin öğretmenler açısından daha avantajlı olduğunu belirttikleri yorumu yapılabilir. Öğretmenlerin belirttikleri cevaplara bakıldığında ücretli öğretmenler daha çok iş yükü cevabını belirtmişken, kadrolu öğretmenler daha çok gelişme cevabını vurgulamaktadırlar.

Mezun olunan fakülte bakımından inceleme yapıldığında Eğitim Fakültesi mezunu öğretmenlerin daha avantajlı gördüğünü söylemek mümkündür. Yine bu öğretmenler en çok gelişme cevabını belirtmişlerdir. Mezun olunan bölüm bazında değerlendirme yapılırsa sınıf öğretmenlerinin daha avantajlı olarak gördüğü söylenebilir ve buna ek olarak Türkçe

öğretmenleri, fen bilgisi öğretmenleri ve Türk dili ve edebiyatı öğretmenleri de avantajlı olduğunu belirtmektedirler.

Deneyim süresine göre yorum yapılacak olursa, meslekteki deneyimi bir ile üç yıl arası olan öğretmenler daha avantajlı olduğunu düşünmektedirler. Ve en çok gelişme cevabını belirtmişlerdir. Deneyim süresi dört ile yedi yıl arası olan öğretmenler ise en çok gelişme ve iş yükü cevabını vermişlerdir. Burada dikkat çekici bir durum da yöntemin öğretmenin iş yükünü azalttığına ilişkin öğretmenlerin önemli bir bölümünün cevap vermiş olmasıdır. Buradan hareketle deneyim süresine göre bir farklılaşma olmadığı söylenebilir. Birleştirilmiş sınıflardaki deneyim süresine göre yorum yapılacak olursa bir ile üç yıl deneyimi olan öğretmenler daha çok avantaj belirtmişlerdir. En çok belirtilen avantajlar açısından meslekteki deneyim süresiyle paralellik göstermektedir.

Erkek öğretmenler bayan öğretmenlere göre yöntemi daha avantajlı görürken verilen cevap noktasında benzerlik göstermektedirler. Ücretli öğretmenler kadrolu öğretmenlere göre yöntemi daha avantajlı olarak görmekte olup iş yükünü hafifletmesini en büyük avantajı olarak belirtmişlerdir. Mezun olunan fakülte bazında bakıldığında eğitim fakültesi mezunları yöntemi daha avantajlı olarak görürken sınıf öğretmenleri de diğer bölüm öğretmenlerine göre yöntemi daha avantajlı olarak görmektedir. Meslekteki deneyim süresi açısından bakıldığında önemli bir farklılaşma yoktur ancak deneyim süresi üç yıl ve daha az olan öğretmenler yöntemi daha avantajlı olarak görmektedirler. Birleştirilmiş sınıftaki deneyim süresine ilişkin değerlendirildiğinde ise yine üç yıl ve daha az deneyime sahip öğretmenlerin yöntemi daha avantajlı olarak gördüğü söylenebilir.

“Proje tabanlı öğrenmenin birleştirilmiş sınıf öğretmenleri açısından dezavantajları nelerdir?” sorusuna öğretmenlerin verdiği cevapların frekans ve yüzdelik değerleri Tablo 30’da yer almaktadır.

**Tablo 30. Proje tabanlı öğrenmenin birleştirilmiş sınıflarda uygulanmasının öğretmen açısından dezavantajları**

Kategori	Kod	Örnek açıklama	Öğretmen	f	%
Emek	İş yükü	İş yükü artar	Ö <sub>1,4,6,8,9,12,16,18</sub>	8	33
	Sorumluluk	Sorumluluk artar	Ö <sub>1,5,6,9,16,18</sub>	6	25
	Hazırlık	Daha fazla hazırlık	Ö <sub>7,9</sub>	2	8
Süre	Süre	Süre problemi	Ö <sub>2,13,14,15,18</sub>	5	20
	Zaman	Zaman kaybı	Ö <sub>3</sub>	1	4

**Tablo 30. Proje tabanlı öğrenmenin birleştirilmiş sınıflarda uygulanmasının öğretmen açısından dezavantajlarının devamı**

Kategori	Kod	Örnek açıklama	Öğretmen	f	%
Süre	Bireysel zaman	Yeterli vaktin öğrenciye ayrılamaması	Ö <sub>14</sub>	1	4
Maliyet	Maliyet	Maliyet artar	Ö <sub>3,13,16,18</sub>	4	17
Hedef	Hedef	Hedefden sapma olabilir	Ö <sub>16</sub>	1	4
İlgi	İlgi	Öğrenci ilgisini toplamak zor	Ö <sub>17</sub>	1	4
	Öğrenci takibi	Yeterli takibin yapılamaması	Ö <sub>12</sub>	1	4
		Cevapsız	Ö <sub>23,24</sub>	2	8
<b>Toplam</b>				<b>32</b>	<b>131</b>

Tablo 30’da öğretmenlerin verdiği cevaplar kategorize edilmiştir. Oluşturulan kategoriler ve içerdikleri kodlara ilişkin bulgular ve yorum şu şekildedir;

Emek ve süre kategorileri eşit olarak tekrar etmiştir. Bu kategorilerin içerdikleri kodlar şu şekildedir; emek kategorisi içinde yer alan kodların yüzde değerlerinin en yüksek olandan düşük olana doğru sıralaması, iş yükü %33, sorumluluk %25 ve hazırlık %8’dir. Süre temasında ise, süre %20, zaman %4 ve bireysel zaman %4’tür. İlgi kategorisine ait kodların yüzde değerleri eşit olup %4’tür bu kodlar ise ilgi ve öğrenci takibidir. Diğer kategoriler birer kod içermekte olup şu şekildedir; hedef teması içinde yer alan hedef kodu %4, maliyet teması içinde yer alan maliyet kodu %4 değerine sahiptir. İki öğretmen bu soruya cevap vermeyerek boş bırakmıştır.

Tabloda verilen cevaplardan hareketle öğretmenlerin büyük bölümü proje tabanlı öğrenmenin birleştirilmiş sınıflarda uygulanmasının iş yükünü artıracaklarını düşünmektedirler. Öğretmenlerin önemli bir bölümü ise daha fazla sorumluluk ortaya çıkacağını belirtmişlerdir. Ayrıca öğretmenlerin bir kısmı süre problemi yaşanacağını belirtişken bir kısmı da maliyetin artacağını düşünmektedirler. Yine öğretmenler, yöntemin birleştirilmiş sınıflarda kullanılmasının daha fazla hazırlık gerektireceğini, zaman kaybı oluşturacağını, öğrencinin yeterince takip edilemeyeceğini, öğrenci için yeterince zaman ayrılamayacağını, öğrencilerin ilgisini toplamakta zorlanılacağını ve hedeflerden sapmaların yaşanabileceğini belirtmişlerdir.

Tablo 30 incelendiğinde erkek öğretmenlerin daha çok dezavantaj belirttiği görülmektedir. Verilen cevaplar incelendiğinde cinsiyetler arasında paralellik görülmekte

olup en çok verilen cevaplar iş yükü ve süredir. Kadro durumuna göre incelendiğinde kadrolu öğretmenlerin daha çok dezavantaj belirttiği görülmektedir. Verilen cevaplar incelendiğinde yine paralellik olduğu görülmekte olup en çok verilen cevaplar iş yükü, süre ve maliyettir.

Mezun olunan fakülte bazında inceleme yapıldığında Eğitim Fakültesi Mezunlarının daha çok dezavantaj belirttiği görülmektedir. En çok verilen cevap iş yüküdür. Mezun olunan bölümde de sınıf öğretmeni mezunu öğretmenleri daha fazla dezavantaj belirtmiş olup daha çok iş yükü ve sorumluluk cevapları verilmiştir.

Deneyim süresine göre inceleme yapılırsa meslekteki deneyimi bir ile üç yıl arası olan öğretmenler daha çok cevap vermiş olup en çok iş yükü cevabını vermişlerdir. Dört ile yedi yıl arası deneyime sahip olan öğretmenler daha çok iş yükü ve sorumluluk cevaplarını vermiştir. Bu yönüyle deneyim süresine göre verilen cevaplar paralellik göstermektedir. Birleştirilmiş sınıflardaki deneyim süreleri incelendiğinden çok bir ile üç yıl arası deneyime sahip olan öğretmenler cevap vermiştir. Yine en çok verilen cevap iş yükü olmuştur. Ayrıca dört ile yedi yıl arası deneyime sahip öğretmenler daha çok süre problemini belirtmişlerdir. Bu yönüyle birleştirilmiş sınıftaki deneyim açısından farklılık bulunmaktadır.

Erkek öğretmenler bayan öğretmenlere göre, kadrolu öğretmenler ücretli öğretmenlere göre daha fazla dezavantaj belirtmiş olup en fazla belirtilen dezavantaj ise iş yükü ve sorumluluktur. Eğitim fakültesi mezunları diğer fakülte mezunlarına göre, sınıf öğretmeni mezunları diğerlerine göre daha fazla dezavantaj belirtmiş olup yine en çok vurgulanan kod iş yüküdür. Mesleki deneyim süresinde deneyim süresinin değişimine bağlı olarak anlamlı bir farklılaşma olmamıştır. Birleştirilmiş sınıflardaki deneyim süresine ilişkin değerlendirme yapıldığında üç yıl ve daha az deneyime sahip öğretmenler daha çok iş yükünü dezavantaj olarak belirtmişken, deneyim süresi dört ile yedi yıl arası olan öğretmenler daha çok süre problemini dezavantaj olarak görmektedir. Bu açıdan birleştirilmiş sınıflardaki deneyim süresine göre farklılaşma olduğu söylenebilir.

“Sizce PTÖ’nün BS’lerde etkili bir şekilde uygulanabilmesi için değişiklik veya düzenlemelere ihtiyaç var mıdır? Lütfen kısaca belirtiniz.” sorusuna öğretmenlerin verdiği cevapların frekans ve yüzdeler değeri Tablo 31’de yer almaktadır.

**Tablo 31.PTÖ’nün BS’lerde etkili bir şekilde uygulanabilmesi için birleştirilmiş sınıf öğretmenlerinin önerileri**

Kategori	Kod	Örnek açıklama	Öğretmen	f	%
Program	Kazanım	Kazanımlar azaltılmalı	Ö <sub>11,19,20,22</sub>	4	16
	Program	Birleştirilmiş sınıf programı düzenlenmeli	Ö <sub>2,14,19</sub>	3	12
	Ayrı program	Programlar ayrılmalı	Ö <sub>21,22</sub>	2	8
	Zaman	Zaman odaklı değişiklik yapılmalı	Ö <sub>18</sub>	1	4
Ortam	Ortam	Ortam uygun hale getirilmelidir	Ö <sub>9,12,13,15,16,23</sub>	6	25
	Maddi destek	Maddi olarak desteklenmeli	Ö <sub>13,19,22</sub>	3	12
	Araç-gereç	Araç-gereç yeterliği sağlanmalı	Ö <sub>19</sub>	1	4
Aile	Aile	Aile eğitilmeli	Ö <sub>12,15,16</sub>	3	12
	Hizmet içi	Hizmet içi eğitim verilmeli	Ö <sub>19,20,21,23</sub>	4	16
Öğretmen	Tecrübeli öğretmen	Tecrübeli öğretmenler gönderilmeli	Ö <sub>19,20,21,22</sub>	4	16
	Ücretli öğretmen	Ücretli öğretmenler gönderilmemeli	Ö <sub>16,22,23</sub>	3	12
	Sınıf	Birinci sınıflar ayrılmalı	Ö <sub>11,22</sub>	2	8
Öğretmen	Hizmet öncesi	Hizmet öncesi eğitimde düzenlemeler yapılmalı	Ö <sub>16,21</sub>	2	8
	Alan öğretmeni	Sadece alan öğretmenleri atanmalı	Ö <sub>16</sub>	1	4
	Tecrübe	Tecrübeli kişilerden yararlanılmalı	Ö <sub>16</sub>	1	4
	Öğretmen sayısı	Öğretmen sayısı artırılmalı	Ö <sub>19</sub>	1	4
Öğrenciyi tanıma	Öğretmenler öğrencilerini daha iyi tanımalı	Ö <sub>17</sub>	1	4	
	Cevapsız		Ö <sub>24</sub>	1	4
<b>Toplam</b>				<b>43</b>	<b>173</b>

Tablo 31’de öğretmenlerin verdiği cevaplar kategorize edilmiştir. Oluşturulan kategoriler ve bu kategorilerin içerdiği kodlara ilişkin bulgular ve yorum şu şekildedir;



En çok tekrar eden kategori öğretmendir. Bu kategori içinde yer alan kodların yüzdelik değerinin en yüksek olandan düşük olana doğru sıralanışı şu şekildedir; %16 değerine sahip iki kod olup bu kodlar, hizmet içi ve tecrübeli öğretmendir. Ücretli öğretmen kodunun yüzde değeri %12 olup %8 değerine sahip olan iki kod vardır. Bu kodlar, sınıf ve hizmet öncesidir. Dört kodun yüzde değeri %4 olup bu kodlar, alan öğretmeni, tecrübe, öğretmen sayısı, öğrenciyi tanımadır.

İkinci olarak en çok tekrar eden kategori program olup içerdiği kodlar şu şekildedir; %16 kazanım, %12 program, %8 ayrı program, %4 zamandır.

Ortam kategorisinin içerdiği kodlar ise, %25 ortam, %12 maddi destek, %4 araç-gereçtir. Aile temasında ise bir kod bulunup bu kod %16 değerine sahip olan ailedir. Bir öğretmen bu soruya cevap vermeyerek boş bırakmıştır.

Verilerden hareketle öğretmenler, birleştirilmiş sınıf ortamının uygun hale getirilmesi, kazanımların azaltılması, birleştirilmiş sınıf programının ayrılması, öğretmenlerin hizmet içi eğitime alınması, tecrübeli öğretmenlerin bu okullara gönderilmesi, ücretli öğretmenlerin bu okullarda görevlendirilmemesi ve bu okulların maddi olarak desteklenmesi gerektiği şeklinde önerilerde bulunmuşlardır.

Tablo incelendiğinde erkeklerin bayanlara göre daha fazla öneri sunduğu görülmektedir.

Erkek öğretmenlerin en fazla sunduğu öneri ortamla ilgiliyken, bayan öğretmenlerin önerileri programla ilgilidir. Kadro durumuna göre yorum yapılacak olursa ücretli öğretmenler daha fazla öneride bulunmuştur. Ücretli öğretmenler en çok tecrübe cevabını vermişken kadrolu öğretmenler ortam cevabını vermiştir.

Mezun olunan fakülteye ilişkin yorum yapılacak olursa Eğitim Fakültesi mezunu öğretmenler daha çok öneride bulunmuş olup en çok verilen cevap kazanımlarla ilgilidir. Deneyim süresine ilişkin inceleme yapıldığında, meslekteki deneyimi bir yıl ile üç yıl arası olan öğretmenlerin daha fazla öneri sunduğu görülmektedir. En çok belirtilen öneriler, program, kazanım, maddi destek, hizmet içi eğitim ve tecrübeli öğretmenlerle ilgilidir. Hizmet süresi dört ile yedi yıl arası olan öğretmenler daha çok ortamla ilgili düzenlemeler önermiştir. Deneyim süresi 12 ile 15 yıl arası olan öğretmenler ise sınıfla ilgili düzenlemeler önermektedir. Bu bakımdan farklılaşma olduğu söylenebilir. Birleştirilmiş sınıflardaki deneyi süresi incelendiğinde deneyim süresi bir ile üç yıl arası olan öğretmenlerin daha fazla öneri sunduğu görülmektedir. Dört ile yedi yıl arası deneyime sahip olan öğretmenler de bir ile üç yıl deneyimi olan öğretmenlerle aynı öneriye daha çok değinmiştir. Bu durumda deneyim süresine bağlı bir değişim olduğu söylenemeyebilir.

“Sizce PTÖ’nün BS’de uygulanmasını sınırlandıran faktörler nelerdir? Lütfen nedenleriyle birlikte açıklayınız.” sorusuna öğretmenlerin verdiği cevapların frekans ve yüzdelik değerleri Tablo 32’de yer almaktadır.

**Tablo 32. PTÖ’nün BS’lerde uygulanmasını sınırlandıran faktörler hakkında birleştirilmiş sınıf öğretmenlerinin görüşleri**

Kategori	Kod	Örnek açıklama	Öğretmen	f	%
	Süre	Sürenin az olması	Ö <sub>1,6,7,8,10,11,13,15,17,18,19,20,21,22</sub>	14	58
Süre	Bireysel zaman	Öğrenciyle yeterince ilgilenemez.	Ö <sub>2</sub>	1	4
	Planlama	Plan hazırlanması zor.	Ö <sub>8</sub>	1	4
	Maliyet	Maliyetin fazla olması.	Ö <sub>1,7,18,22</sub>	4	16
Maliyet	Maddi yetersizlik	Maddi yetersizlikler vardır.	Ö <sub>4,8,9,13,15,16,19,20</sub>	8	33
	Kaynak	Kaynak eksikliği	Ö <sub>11,14,15,19,20,21,22</sub>	7	29
	Fiziki şartlar	Okulda fiziki açıdan yetersizlikler var.	Ö <sub>13,14,15,22</sub>	4	16
	Sınıf düzeyi	Sınıf düzeylerinin farklı olması	Ö <sub>3,5,9,16,22</sub>	5	20
Hedef	Konu	Konunun belirlenmesi zordur.	Ö <sub>5</sub>	1	4
	Hedef	Hedeften sapmaların görülmesi	Ö <sub>8</sub>	1	4
Öğrenci Yeterliği	Hazır bulunuşluk	Hazır bulunuşluk düzeyi düşüklüğü	Ö <sub>9,11,12,18</sub>	4	16
Aile	Aile	Aile desteği eksikliği	Ö <sub>9,12,19</sub>	3	12
	Öğretmen yetersizliği	Öğretmen yetersizliği	Ö <sub>11,19</sub>	2	8
Öğretmen	Öğretmen sürekliliği	Sıkça öğretmen değişmesi	Ö <sub>11</sub>	1	4
	İş yükü	Öğretmenin iş yükü fazla	Ö <sub>12</sub>	1	4
	Öğrenci takibi	Öğrenci takibi zor.	Ö <sub>17</sub>	1	4
		<b>Cevapsız</b>	Ö <sub>24</sub>	1	4
<b>Toplam</b>				<b>59</b>	<b>240</b>

Tablo 32'ye öğretmenlerin verdiği cevaplar kategorize edilmiştir. Oluşturulan kategoriler ve içerdikleri kodlara ilişkin bulgular ve yorum şu şekildedir;

Maliyet ve öğretmen kategorileri en fazla tekrar edenler olmuştur. Bu kategoriler ve içerdikleri kodlar şu şekildedir; maliyet kategorisi içinde yer alan kodlara ait yüzde değerleri en yüksek olandan düşük olana doğru sıralandığında, %33 maddi yetersizlik, %29 kaynak olup %16 değerine sahip iki kod vardır bu kodlar, maliyet ve fiziki şartlardır. Öğretmen kategorisinde ise, %8 öğretmen yetersizliği en çok tekrar eden kod olup diğer kodların yüzde değerleri eşittir. %4 değerine sahip olan bu kodlar, öğretmen sürekliliği, iş yükü ve öğrenci takibidir.

Süre ve hedef kategorilerinin tekrar edilme oranları aynıdır. Bu kategorilerin içerdikleri kodlar ise şöyledir; süre kategorisi içinde yer alan kodların yüzde değeri en yüksek olandan en düşük olana doğru sıralandığında, %58 süre olup diğer iki kodun yüzde değerleri eşittir. %4 değerine sahip olan bu kodlar bireysel zaman ve planlamadır. Hedef kategorisinde ise, %20 sınıf düzeyi olup diğer iki kodun yüzde değerleri eşittir. Bu kodlar ise konu ve hedefdir.

Öğrenci yeterliliği ve aile kategorilerinde ise birer kod bulunmakta olup bu kodlara ait yüzde değeri %4'tür. Öğrenci yeterliliği kategorisi içinde hazır bulunuşluk, aile temasında ise aile kodu bulunmaktadır. Bir öğretmen bu soruya cevap vermeyerek boş bırakmıştır.

Verilen cevaplar incelendiğinde öğretmenler yöntemin birleştirilmiş sınıflarda uygulanabilmesini sınırlandıran en önemli faktörün zaman olduğunu belirtmişleridir. Yine öğretmenler maddi imkânları ve yetersizlikleri, okullarda var olan kaynakların yetersizliğini, yöntemin maliyetinin yüksek olmasını ve öğrencilerin mevcut şartlar içinde hazır bulunuşluk düzeyinin düşük olduğunu vurgulamışlardır. Ayrıca öğretmenler bu okullarda aile desteğinin olmamasını, okullardaki öğretmen yetersizliğini, öğretmenlerin öğrencilerle yeterince ilgilenememesini, plan hazırlamanın zor olduğunu, proje çalışması için konu belirlenmesinin zor olduğunu, hedeften sapmaların görülebileceğini, bu okullarda sıkça öğretmen değişikliği yaşanmasını, öğretmenin iş yükünün fazla olmasını ve öğrenci takibinin zor olacağını yöntemin uygulanmasını sınırlandıran faktör olarak belirtmişlerdir.

Tablo 32. incelendiğinde kadın öğretmenlerin daha fazla sınırlılık belirttiği söylenebilir. Verilen cevaplar incelendiğinde bayan öğretmenler ve erkek öğretmenler daha

çok süre problemini belirtmişlerdir. Yine kadro durumuna göre yorum yapılırsa kadrolu öğretmenler ve ücretli öğretmenler arasında önemli bir farklılaşmanın olduğu söylenemez. Mezun olunan fakülte açısından bakıldığında en çok Eğitim Fakültesi mezunu öğretmenler sınırlılık belirtmiştir. En ok belirtilen sınırlılık ise süre ve maddi yetersizliklerdir. Mezun olunan bölüm açısından bakıldığında en çok sınıf öğretmenleri cevap vermiş olup en çok verilen cevap süredir.

Deneyim süresine ilişkin inceleme yapılacak olursa en çok bir ile üç yıl arası deneyime sahip olan öğretmenlerin cevap verdiği görülmektedir. Dört ile yedi yıl deneyime sahip öğretmenler ile bir ile üç yıl deneyime sahip öğretmenlerin en çok verdikleri cevap aynı olup süredir. Birleştirilmiş sınıflardaki deneyim süresi incelendiğinde bir ile üç yıl arası deneyime sahip öğretmenlerin daha fazla cevap verdiği görülmektedir. Yine diğer yıl aralıklarına bakıldığında da paralellik görülmektedir. En çok verilen cevap süre ve maddi yetersizliktir.

Her ne kadar bayan öğretmenler daha fazla sınırlılık belirtmiş olsalar da verilen cevap noktasında erkek öğretmenlerle bir farklılaşma söz konusu olmamıştır. Kadro durumuna göre inceleme yapıldığında kadrolu öğretmenler ile ücretli öğretmenler arasında önemli bir farklılaşma olmamıştır. Mezun olunan fakülte bazında anlamlı bir farklılık olmamakla birlikte eğitim fakültesi mezunu öğretmenler daha çok süre problemini belirtmişlerdir. Mezun olunan fakülteye paralel olarak sınıf öğretmenleri de en çok süre problemini belirtmişleridir. Meslekteki deneyim süresi açısından değerlendirildiğinde anlamlı bir farklılaşma olamamıştır. Birleştirilmiş sınıflardaki deneyim açısından bakıldığında ise yine anlamlı bir farklılık ortaya çıkmamıştır.

## **5.2. Görüşme formundan elde edilen bulgular ve yorum**

Bu bölümde görüşmeye ait bulgular öğretmenlerin sorulara verdiği cevaplardan doğrudan alıntılanarak verilmiştir. Her bir maddeye ait bulgular ve yorumlar aşağıda sunulmuştur.

### **5.2.1. Birinci madde ve alt maddelere ilişkin bulgu ve yorumlar**

Görüşme formunda yer alan ilk madde olan “PTÖ sizce nedir?” öğretmenlerin PTÖ ile ilgili görüşlerini belirlemeyi amaçlamaktadır. Bu soruya ilişkin öğretmen cevapları şu şekildedir;

Ö8: *“Proje tabanlı öğrenme öğrenci ve öğretmen işbirliği ile çalışmalar yapılarak bu çalışmalar neticesinde ortaya ürün koyma sürecidir.”*

Ö<sub>12</sub>: “Proje tabanlı öğrenme öğrencileri ileriki yaşantılarına hazırlamak ve çıkabilecek problemlere daha pratik çözümler bulmalarını sağlamaktır.”

Ö<sub>22</sub>: “Proje tabanlı öğrenme öğrencilerin bilimsel süreç basamaklarını da kullanarak bireysel veya grupla bir ürün ortaya çıkarıp, bu ürünü sundukları bir öğrenme yöntemidir.”

PTÖ'nün ne olduğunu açıklamak için öğretmenlerin işbirliği (Ö<sub>8</sub>), ortaya ürün koyma (Ö<sub>8</sub> ve Ö<sub>22</sub>) ve ürünü sunma (Ö<sub>22</sub>), öğrencileri gelecekteki yaşantılarına hazırlama (Ö<sub>12</sub>), karşılaşılan problemlere pratik çözümler üretme (Ö<sub>12</sub>), bilimsel süreç becerilerini kullanma (Ö<sub>2</sub>), bireysel ya da grupla çalışma (Ö<sub>22</sub>), bir süreç olma (Ö<sub>8</sub>) ve bir öğrenme yöntemi olma (Ö<sub>22</sub>) ifadelerini kullandıkları görülmektedir.

Bu durum Ö<sub>8</sub>'in PTÖ'ye daha çok öğretmen açısından baktığını, Ö<sub>12</sub>'nin öğrencilere gelecekteki katkıları açısından baktığını ve Ö<sub>22</sub>'nin ise bilimsel süreç becerilerin kullanıldığı bir öğrenme yöntemi olması yönünden baktığını göstermektedir. Anketten elde edilen bulgularla karşılaştırıldığında PTÖ konusunda deneyimli olduğunu ifade eden bu üç öğretmenin anket bulgularıyla benzer konulara değindikleri görülmektedir.

Birinci maddenin alt maddesi “BS’lerde çalışmakta olan öğretmenlerin büyük bir bölümü PTÖ’yü; problemlerin çözümü, ortaya ürün çıkarma süreci ve öğrenciler arası işbirliğinden bahsederek tanımlamıştır. Siz bu tanımlamalar hakkında ne düşünüyorsunuz?” sorusudur. Bu soruya ilişkin öğretmenlerin verdiği cevaplar şu şekildedir;

Ö<sub>8</sub>: “Doğru bir tanımlama yapılmış diye düşünüyorum. Ancak burada bahsedilen işbirliği sadece öğrenciler arası değil öğretmen öğrenci ve hatta veliler arası işbirliği olmalıdır.”

Ö<sub>12</sub>: “Proje tabanlı öğrenme bir problem üzerinden yola çıkarak o problemi öğrencilerin birlikte çalışarak çözüme ulaştırma ve sonunda bir ürün ortaya koyma olduğu için tanımların proje tabanlı öğrenmeyi açıkladığını düşünüyorum eksik olarak hayata hazırlama da denebilirdi.”

Ö<sub>22</sub>: “Bence doğru bir tanımlama olmuş hocam. Ekleyebileceğim bir şey yok açıkçası.”

Öğretmenlerin verdiği cevaplar incelendiğinde anketten elde edilen sonuca katıldıkları ancak bazı eklemelerin yapılması gerektiğini düşündükleri görülmektedir. Anket sonuçlarında bahsedilen işbirliğinin öğretmen, öğrenci ve veli arasında olması gerektiği (Ö<sub>8</sub>) ve projenin amacının hayata hazırlama (Ö<sub>12</sub>) olduğunun eklenmesi gerektiğini düşünmektedirler. Öğretmenlerden biri, bir eklemeye ihtiyaç duymamış ve anket sonucunda elde edilen sonucu yeterli bulmuştur denilebilir.

### 5.2.2. İkinci madde ve alt maddelere ilişkin bulgu ve yorumlar

Görüşme sorularından ikincisi: “Sizce proje ile ödev arasındaki farklar nelerdir?” sorusuna öğretmenlerin verdiği cevaplar şu şekildedir;

Ö<sub>8</sub>: “Proje ile ödev birbirinden apayrı şeyler. Ödev daha önce öğrenilen bir konunun tekrarı ve pekişmesi için verilir. Yeni bir öğrenme sağlamak için verilmez. Ancak proje tabanlı öğrenmede amaç yeni bir bilgi öğrenmek ve daha önceki öğrenmeleri pekiştirmektir.”

Şeklinde cevap vermiştir. Buradan hareketle proje ile ödevin ayrı şeyler olduğunu ve ödevin yeni bir şey öğretmek için değil daha önce öğrenilenin pekiştirilmesi amacıyla verildiğini belirtmiştir.

Ö<sub>12</sub>: “Ödev genellikle kısa süreli iken proje daha uzun sürelidir. Ödev her konuda her zaman verilebilirken proje her konuda her zaman verilemez. Ödev de pekişme proje tabanlı öğrenmeye göre daha pasif kalmaktadır.”

Şeklinde cevap vererek ödevin daha kısa süreli olacağını, her konuda ödevin verilebilir olmasına karşın projelerin her konuda yapılamayacağını belirtmiş olup ödevin pekiştirme noktasında proje tabanlı öğrenmeye karşı daha pasif olduğunu belirtmiştir.

Ö<sub>22</sub>: “Öncelikle birbirinden ayrı şeylerdir. Ödevleri her konuda verebiliyoruz ancak proje her konuda yapılamaz. Zaten her yöntem her konu için uygundur gibi bir görüş doğru da olamaz açıkçası. Ancak günümüz şartlarında gerek maddi olanaklar olsun gerek zamanı ekonomik kullanma açısından bu yöntem ev ödevine göre daha sınırlı gözükmektedir. Proje tabanlı öğrenme imkanları elverişli olduğu müddetçe ev ödevine göre daha etkilidir.”

Şeklinde cevap vererek proje tabanlı öğrenmenin ev ödevine göre daha etkili olmasına karşın mevcut ekonomik şartlar ve elde bulunan imkanlar dahilinde ev ödevinin konuların pekiştirilmesi noktasında projeye göre hem zaman açısından hem maddi açıdan daha ekonomik olduğunu belirtmiştir.

Öğretmenlerin hepsi proje tabanlı öğrenme ile ödevi farklı olarak görmektedirler. Farklı noktaları vurgulamakla birlikte ödevin pekiştirme amacıyla verildiğini (Ö<sub>8</sub> ve Ö<sub>12</sub>), ödevin projeye göre daha kısa süreli olduğunu (Ö<sub>12</sub>), her konuda ödev verilebilirken her konuda proje yapılamayacağını (Ö<sub>12</sub>), zaman açısından ve ekonomik açıdan proje tabanlı öğrenmenin kullanımının ödevine göre daha sınırlı (Ö<sub>22</sub>) olduğunu belirtmişlerdir. Bu bulgular anket bulgularıyla benzerlik göstermektedir.

İkinci maddenin ilk alt maddesi "Birleştirilmiş sınıflarda çalışmakta olan öğretmenlerin büyük bölümü projeler daha uzun sürelidir ve ödevler konunun pekişmesi

için verilir demişler. Siz bu konuda ne düşünüyorsunuz?" sorusudur. Bu soruya öğretmenlerin verdiği cevaplar şu şekildedir;

Ö<sub>8</sub>: *"Hem proje için hem ödev için süreye göre bir kıyas yapmak doğru olmaz. Çünkü ödevin de projenin de süresi yapılacak olan plana göre değişkenlik gösterebilir."*

Şeklinde cevap vererek proje ile ödev arasında zaman açısından bir kıyas yapmanın doğru olmadığını bu zamanın plana göre değişiklik gösterebileceğini belirtmiştir.

Ö<sub>12</sub>: *"Tabiki ödevler işlenen konunun ardından verildiği için pekişmesine yardımcı olur her gün her konu için ödev verilebilir. Proje tabanlı öğrenme konunun daha iyi pekişmesine yardımcı olur birlikte çalışarak araştırarak uzun sürede yapıldığı için pekişme daha iyi olur fakat her konu için her gün proje verilmez."*

Şeklinde cevap vererek yine pekiştirme kavramı üzerine odaklanmıştır. Ödevin hemen her konuda verilebilir olmasına karşın aynı durumun proje tabanlı öğrenme için mümkün olmadığını belirtmiştir.

Ö<sub>22</sub>: *"Zaman açısından kıyas yapamayız. Bu durum konuya göre plana göre uygulamaya göre değişir. Ancak ödevin de projenin de pekiştirme gibi bir ortak özelliği var. Farklılık ise projede yeni şeyler öğrenilir ama ödevde öğrenilen pekiştirilir."*

Şeklinde cevap vererek zaman açısından bir kıyas yapmanın mümkün olmadığını bu durumun plana ve uygulamaya bağlı olarak değişeceğini belirtmiştir. Ayrıca projenin de ödev gibi pekiştirme özelliği olmasının yanında ödevden hariç olarak yeni şeyler öğretmek amacı olduğunu vurgulamıştır.

Öğretmenlerin verdiği cevaplardan hareketle zaman açısından proje ile ödevin kıyaslanmasının doğru olmadığı (Ö<sub>12</sub> ve Ö<sub>22</sub>) belirtilmiştir. Zamanın yapılan plan ve uygulamaya göre değişebileceğini (Ö<sub>8</sub>) belirtmişlerdir. Ayrıca, proje ve ödevin her ikisinin de pekiştirme özelliği olmasına karşın ödev öğrenilenin pekiştirilmesi amacı taşırken, proje hem öğrenilenin tekrarı hem yeni şeyler öğretme amacı taşır (Ö<sub>12</sub> ve Ö<sub>22</sub>) demişlerdir. Bu açıdan bakıldığında anketten elde edilen proje tabanlı öğrenmenin ödevlere göre daha uzun sürelidir sonucuna paralel bir sonuç çıkmamış olup, zamana bağlı bir kıyas yapmanın doğru olmayacağı şeklinde sonuç ortaya çıkmıştır.

İkinci maddenin ikinci alt maddesi ise "Sizce projelerin konuların pekiştirilmesine etkisi var mıdır? Nasıl?" sorusudur. Bu soruya ilişkin öğretmenlerin cevapları ise şöyledir;

Ö<sub>8</sub>: *"Projelerin konuların pekişmesine etkisi var tabi ki. Şöyle izah edeyim, projede öğrenci süreç boyunca aktif olarak çalıştığından daha önce öğrendiklerini de kullanmak zorunda. Dolayısıyla hem pekişmesinde hem de öğrenmenin anlamlandırılmasında önemli etkisi var."*

Şeklinde cevap vererek öğrencilerin proje sürecinde ön öğrenmelerini aktif olarak kullandığından daha önce öğrendiklerinin pekiştirilmesine etkisi olduğunu belirtmiştir.

Ö<sub>12</sub>: "*Etkisi tabii ki vardır ödevlerden daha etkili olduğu yapmış olduğum proje tabanlı öğrenme konularında gördüm çocuklar yaparak yaşayarak araştırarak konu üzerine yoğunlaşarak çalıştıkları için pekişmesin daha iyi ve kalıcı olduğunu gözlemledim.*"

Şeklinde cevap vererek öğrencilerin proje sürecinde yaparak yaşayarak araştırarak öğrendiklerini kalıcı olarak pekiştirdiklerini belirtmiştir.

Ö<sub>22</sub>: "*Projeler fazlasıyla konuları pekiştirir. En önemli nedeni, öğrencilerin yaparak yaşayarak kendilerinin bir ürün ortaya çıkarmalarıdır. Efendim böylelikle öğrenciler duyu organlarını en fazla kullanmış olur.*"

Şeklinde cevap vererek öğrencilerin sürece aktif olarak katılımı sonucu konuların pekişmesine önemli etkisi olduğunu belirtmiştir.

Öğretmenler, öğrencilerin proje sürecine aktif katılımından (Ö<sub>8</sub>) ve yaparak yaşayarak öğrenmelerinden dolayı (Ö<sub>12</sub> ve Ö<sub>22</sub>) öğrenilenlerin pekiştirilmesinde (Ö<sub>8</sub> ve Ö<sub>12</sub>), öğrenilenlerin anlamlandırılmasında (Ö<sub>8</sub>) projelerin rolü oldukça önemlidir şeklinde görüş bildirmişlerdir. Bu bulgulardan hareketle elde anketten elde edilen sonuçlarla uyumlu sonuçlar elde edilmiştir.

İkinci maddenin üçüncü alt maddesi ise "Sizce ödevler uzun süreli olabilir mi? Nasıl?" sorusudur. Bu soruya ilişkin öğretmenlerin verdiği cevaplar ise şunlardır;

Ö<sub>8</sub>: "*Yıllık ödevler veriliyor mesela bir dönem sürüyor. Ancak bildiğim kadarıyla proje tabanlı öğrenme çok daha uzun süreli de olabiliyor.*"

Şeklinde cevap vererek ödevin de projenin de süresinin değişkenlik gösterebildiğini belirtmiştir.

Ö<sub>12</sub>: "*Uzun süreli olabilir bizim öğrenci olduğumuz zamanlarda yıllık ödevler vardı yanlış hatırlamıyorsam bir dönem boyu sürüyordu ama konunun öğrenilmesi pekişmesi açısından bakıldığında proje tabanlı öğrenmenin yanında çok basit kalıyor.*"

Şeklinde cevap vererek ödevlerin süresinin istenilen ölçüde uzun olabildiğini yıllık ödev örneğiyle açıklamıştır.

Ö<sub>22</sub>: "*Ödevler istenilen düzeyde uzun verilebilir. Bu öğretmenin inisiyatifine kalmış bir durum.*"

Şeklinde cevap vererek öğretmenlerin inisiyatifine bağlı olarak istenilen süre uzunluğunda verilebileceğini belirtmiştir.

Öğretmenler, ödevin süresinin öğretmenin inisiyatifine bağlı olarak uzun da olabileceğini (Ö<sub>8</sub>, Ö<sub>12</sub> ve Ö<sub>22</sub>) belirtmişlerdir. Yani ödevlerin süresinin belirlenmesi işi



öğretmenin planına bağlıdır. Bu durumda anket sonuçlarıyla bir farklılaşma söz konusudur. Anket sonucunda projelerin daha uzun süreli olduğu sonucu ortaya çıkmışken görüşme sonucunda sürenin öğretmenin planına göre değişebildiği belirtilmiştir.

### 5.2.3. Üçüncü madde ve alt maddelere ilişkin bulgu ve yorumlar

Üçüncü madde ise "Daha önce proje uygulamış biri olarak projede hangi aşamaları kullandınız?" sorusudur. Bu soruya ilişkin öğretmenlerin cevapları ise şöyledir;

Ö<sub>8</sub>: *"Önce konuyu belirledik. Plan hazırlayıp çalışma grupları oluşturduk. Gruplar belli periyotlarla toplandı ve yapılan çalışmalar paylaşıldı. Sürecin sonunda ortaya çıkan ürün sunuldu. Biz sunumlardan sonra öğrencilerimle süreci değerlendirdik."*

Şeklinde cevap vererek konunun belirlenmesi, planın yapılması, grupların oluşturulması, plan dahilinde düzenlenen bilgilendirme toplantılarının yapılması, ürünün sunulması ve projenin değerlendirilmesi aşamalarını belirtmiştir.

Ö<sub>12</sub>: *"Konuya uygun proje konusunu belirledim. Seçilen gruplara proje ödevlerini dağıttım. Proje hazırlanırken öğrencilerin izlemesi gereken aşamaları anlattım. Öğrencileri projeye başlattım. Karşılaştıkları sorunlarda öğrencilere yardımcı oldum. Çıkan sonucu ürünü birlikte değerlendirdik."*

Şeklinde cevap vererek, konunun belirlenmesi, grupların oluşturulması, projenin tanıtılması, öğrencilere süreç boyunca rehberlik etme, ortaya çıkan ürünün değerlendirilmesi aşamalarını kullandığını belirtmiştir.

Ö<sub>22</sub>: *"Konu seçilir. Konu tartışılır ve netleştirilir. Projenin planlanması ve hazırlanması. Konunun araştırılması. Öğrencilerin yönlendirilmesi. Ürünün sunulması. Projenin değerlendirilmesi."*

Şeklinde cevap vererek konunun belirlenmesi, planlamanın yapılması, araştırmanın yapılması, öğrencilerin yönlendirilmesi, ürünün sunulması ve değerlendirilmesi aşamalarını belirtmiştir.

Öğretmenlerin verdiği cevaplardan hareketle, ilk basamak olarak konunun belirlenmiştir (Ö<sub>8</sub>, Ö<sub>12</sub> ve Ö<sub>22</sub>). Akabinde plan hazırlanmış (Ö<sub>12</sub> ve Ö<sub>22</sub>), grupların oluşturulmuş ve görev dağılımının yapılmıştır (Ö<sub>8</sub>, Ö<sub>12</sub> ve Ö<sub>22</sub>). Araştırma gerçekleştirilmiş (Ö<sub>8</sub>, Ö<sub>12</sub> ve Ö<sub>22</sub>), ürün sunulmuş ve süreç değerlendirilmiştir (Ö<sub>8</sub>, Ö<sub>12</sub> ve Ö<sub>22</sub>). Süreç boyunca öğrencilere rehberlik edilerek yol gösterilmiştir (Ö<sub>8</sub>). Öğretmenlerin anlattıkları basamaklar büyük benzerlik göstermektedirler. Ayrıca öğretmenlerin proje tabanlı öğrenmeyi doğru şekilde uyguladığını söylemek mümkündür. Bu açıdan bakıldığında anketten elde edilen sonuçlarla benzer sonuçlar elde edilmiştir.

Üçüncü maddenin birinci alt maddesi olan "Bu aşamalarda siz ve öğrencilerinizin neler yaptığını açıklayabilir misiniz?" sorusuna ilişkin öğretmenlerin verdiği cevaplar ise şöyledir;

Ö<sub>8</sub>: *"Konuyu birlikte belirledik. Onların böylece süreçten daha keyif alacaklarını düşünüyorum. Ayrıntılı plan hazırladık. Araştırmayı onlar yaptılar ben sadece yol gösterdim. Tabi köy koşullarını bilirsiniz sınırlı imkanlar ölçüsünde araştırma yapıldı. Daha sonra öğrenciler ürünlerini sundular. Değerlendirmeyi hep birlikte yaptık."*

Şeklinde cevap vererek konunun öğrencilerle birlikte belirlendiğini, planın birlikte hazırlandığını, öğrencilerin süreç içerisinde aktif olarak araştırma yaptıklarını, öğrencilerin ürünlerini sunduklarını ve proje sonunda hep birlikte projenin değerlendirildiğini ayrıca süreç boyunca kendisinin rehber konumunda olduğunu belirtmiştir.

Ö<sub>12</sub>: *"Konuyu belirledikten ve öğrencilere dağıttıktan sonra öğrenciler belirlenen konu üzerinden çalıştılar tabi o gün değil 2 aylık bir çalışma idi bu süre zarfında öğrencilere rehber oldum."*

Şeklinde cevap vererek konunun belirlenmesinin akabinde öğrencilerin görevlendirildiğini, görevli öğrencilerin konu üzerinde çalıştığını ve bu süreç boyunca kendisinin de onlara rehberlik ettiğini belirtmiştir.

Ö<sub>22</sub>: *"Öğrenciler verilen proje görevinde istenilen basamaklara göre hareket ettiler. Ben ise onlara bu süreçte rehberlik ettim."*

Şeklinde cevap vererek öğrencilerin proje basamaklarına uygun olarak projede çalıştığına ve kendisinin onlara rehberlik ettiğini belirtmiştir.

Öğretmenler genel olarak konunun belirlenmesinin (Ö<sub>8</sub>, Ö<sub>12</sub> ve Ö<sub>22</sub>) akabinde planın hazırlanıp (Ö<sub>8</sub> ve Ö<sub>22</sub>) öğrencilerin araştırmayı gerçekleştirdiğini (Ö<sub>8</sub>, Ö<sub>12</sub> ve Ö<sub>22</sub>), proje uygulama aşamalarının gerçekleştirildiğini belirtmişler (Ö<sub>22</sub>) ve özellikle kendilerinin bu süreçte yol gösterici nitelikte rehber olduğunu (Ö<sub>8</sub>, Ö<sub>12</sub> ve Ö<sub>22</sub>) vurgulamışlardır. Buradan hareketle öğretmen-öğrenci görev paylaşımı doğru gerçekleştirilmiştir denilebilir. Bu bulgulardan hareketle ankettten elde edilen sonuçlara paralel sonuçlar elde edilmiştir.

Üçüncü maddenin ikinci alt maddesi olan "Sizin ve öğrencilerinizi hangi aşamalarda zorlandığınızı, hangi aşamaları daha kolay gerçekleştirdiğinizi anlatabilir misiniz?" sorusudur. Bu soruya ilişkin öğretmenlerin verdiği cevaplar ise;

Ö<sub>8</sub>: *"En zorlandığımız açıkçası planlama aşaması. Çünkü zaman çok değerli birleştirilmiş sınıflarda. Dakikayı bile iyi değerlendirmek gerekiyor. Araştırma aşaması da oldukça zor oldu çünkü elimizdeki kaynaklar oldukça sınırlı. Ancak süreç içindeki toplantılarımızda ve sunum aşamalarında pek zorlanmadık nispeten daha kolaydı."*

Şeklinde cevap vererek planlama ve kaynak eksikliğinden dolayı araştırma aşamalarında zorlandığını belirtmiştir.

Ö<sub>12</sub>: *"Ben konuyu belirleme aşamasında zorlandım konuya uygun proje ödevi bulmak beni uğraştırdı. Konuyu belirledikten sonraki aşamalar kolay öğrenciler de projeye başlarken zorlandılar sonrası onlar içinde zevkli hale geldi bir ürün ortaya koymak onları mutlu etti."*

Şeklinde cevap vererek proje için konunun belirlenmesi noktasında zorlandığını belirtmiştir.

Ö<sub>22</sub>: *"Konu seçimi. Konunun netleştirilmesi, öğrencilerin yönlendirilmesi gibi basamaklarda kolaylık yaşadık hocam. Ancak öğrenciler projenin hazırlanması konusunda zorluklar yaşadılar."*

Şeklinde cevap vererek konu seçimi konusunda zorlanmadıklarını ancak öğrencilerin projenin hazırlanması noktasında zorluklar yaşadıklarını vurgulamıştır.

Öğretmenlerin verdiği cevaplara göre konu seçimi (Ö<sub>12</sub>), planlama (Ö<sub>8</sub>), araştırma ve projenin hazırlanması (Ö<sub>8</sub> ve Ö<sub>22</sub>) konusunda zorluk yaşadıklarını belirtmişlerdir. Ancak bir öğretmen konunun belirlenmesinde zorlanmadığını (Ö<sub>22</sub>), bir öğretmen de sunumun yapılması (Ö<sub>8</sub>) aşamasında zorlanmadığını belirtmiştir. Bu durumda öğretmenler arasında az da olsa bir farklılaşma olmuştur. Bu bulgular anket bulgularıyla paralellik göstermektedir.

#### **5.2.4. Dördüncü madde ve alt maddelere ilişkin bulgu ve yorumlar**

Dördüncü madde "Siz proje tabanlı öğrenmeyi kaçınıcı sınıflarda uyguladınız?"dır. Bu soruya öğretmenlerin verdiği cevaplar ise şu şekildedir;

Ö<sub>8</sub>: *"Aslında tek bir sınıf için uygulamadım. Bütün sınıfları projeye dahil ettim. "*

Ö<sub>12</sub>: *"3 ve 4 sınıflarda uyguladım."*

Ö<sub>22</sub>: *"4. sınıfta uyguladım."*

Öğretmenlerin verdiği cevaplardan hareketle proje tabanlı öğrenmenin uygulandığı sınıf olarak dördüncü ve üçüncü sınıflar (Ö<sub>12</sub> ve Ö<sub>22</sub>) belirtilmiştir. Bir öğretmen ise bütün sınıfların katılımıyla (Ö<sub>8</sub>) proje çalışması gerçekleştirdiğini bildirmiştir. Bu bulgulardan hareketle ankette elde edilen sonuçlarla benzer sonuçlar elde edilmiştir.

Dördüncü maddenin ilk alt maddesi olan "Bu sınıf seviyesinde yapmanızın nedenini açıklar mısınız?" sorusuna öğretmenlerin verdiği cevaplar şunlardır;

Ö<sub>8</sub>: "Seçilen konu buna çok müsaitti. Ayrıca bu şekilde hem bütün öğrencilerim öğrenme sürecine katılmış oluyor hem takımlar halinde çalışmayı iş birliğini öğreniyorlar. Büyükler küçüklere yardım ediyor. Projenin daha anlamlı bir hal aldığı düşünüyorum bu şekilde."

Şeklinde cevap vererek büyüklerin küçük olanlara yardım etmesi, takımlar halinde çalışıp işbirliğine katkı getirmesi, bütün öğrencilerin öğrenme sürecine aktif olarak katılımının sağlanması ve konunun daha uygun olması sebebiyle bütün sınıfların katılımıyla proje çalışması yaptığını belirtmiştir.

Ö<sub>12</sub>: "1 ve 2 sınıf seviyesinde çocukların düzeylerini proje tabanlı öğrenme için yeterli bulmadım."

Şeklinde cevap vererek öğrencilerin düzeylerini gerekçe göstererek birinci ve ikinci sınıfı uygun görmediğini bildirmiştir.

Ö<sub>22</sub>: "Öğrencilerin hazır bulunuşluk seviyeleri daha iyi olması nedeniyle bu sınıfı tercih ettim."

Şeklinde cevap vererek hazır bulunuşluk düzeyleri sebebiyle dördüncü sınıfı tercih ettiğini bildirmiştir.

Öğrencilerin hazır bulunuşluk düzeylerinin daha uygun olması sebebiyle dördüncü sınıfların proje için daha uygun olduğu (Ö<sub>12</sub> ve Ö<sub>22</sub>) bildirilmiştir. Ayrıca bütün sınıfların katılımıyla gerçekleştirilen projenin gerekçesinde ise büyük çocukların küçüklere yardım etmesi (Ö<sub>8</sub>), takım çalışması (Ö<sub>8</sub>) ve iş birliğini geliştirmesi (Ö<sub>8</sub>) belirtilmiştir. Bu durumda tek sınıfın katılımıyla yapılabildiği gibi birden fazla sınıfın katılımıyla proje çalışması gerçekleştirilebilmiştir. Öğretmenler hazır bulunuşluk vurgusu yaparak dördüncü sınıfı proje için daha uygun görmüşlerdir. Buradan elde edilen bulgular anket bulgularına benzerdir denilebilir.

Dördüncü maddenin ikinci alt maddesi "Birleştirilmiş sınıflarda çalışmakta olan öğretmenlerin görüşlerine göre proje tabanlı öğrenmenin uygulanması için uygunluk bakımından 4. Sınıf>3.sınıf>2.sınıf>1. Sınıf sıralaması ortaya çıkmıştır. Siz bu konuda ne düşünüyorsunuz?" sorusuna ilişkin öğretmenlerin verdiği cevaplar ise;

Ö<sub>8</sub>: "Yaş büyüdükçe hazır bulunuşluk seviyesi de artıyor tabii. Hazır bulunuşluk düzeyi arttıkça öğrencilerle çalışmak daha kolay. Bu sıralama bence bu yüzden bu şekilde çıkmıştır."

Şeklinde cevap vererek ankette elde edilen sonuca katılmakla birlikte gerekçe olarak yaşın ilerlemesine bağlı olarak hazır bulunuşluk düzeyinin daha uygun olmasını göstermiştir.

Ö<sub>12</sub>: *"Bu sıralama birleştirilmiş sınıf için en uygunu bir ve ikinci sınıfın yeterliliklerinin birleştirilmiş sınıfta yeterli olmadığını gördüm."*

Şeklinde cevap vererek sıralamaya katılmakla birlikte deneyimlerinden hareketle birinci ve ikinci sınıfı proje için uygun görmemektedir.

Ö<sub>22</sub>: *"Doğru bir sıralama çünkü öğrencilerin projeye uygunluk ve hazır bulunuşluk seviyeleri bu aşamalara göre daha verimli olmaktadır."*

Şeklinde cevap vererek hazır bulunuşluk düzeyini gerekçe göstererek anket sonucunu onaylamıştır.

Öğretmenler hazır bulunuşluk düzeyi (Ö<sub>8</sub>, Ö<sub>12</sub> ve Ö<sub>22</sub>) sebebiyle ankette elde edilen sonucu kabul etmişler ve katıldıklarını bildirmişlerdir. Öğretmenlerden biri birinci ve ikinci sınıfı hazır bulunuşluk düzeylerinin yetersiz olması sebebiyle (Ö<sub>12</sub>) uygun görmemiştir. Bu bulgular ankette elde edilen bulgularla benzerlik göstermektedir.

Dördüncü maddenin üçüncü alt maddesi olan "Sizce birden fazla sınıf seviyesinin beraber çalışabileceği proje uygulamaları yapılabilir mi? Nasıl?" sorusuna öğretmenlerin verdiği cevaplar şunlardır;

Ö<sub>8</sub>: *"Bu soruyu sanırım cevapladım. Eğer doğru konular seçilirse evet birden fazla sınıf uyum içinde çalışabiliyor."*

Şeklinde cevap vererek birden fazla sınıfın bir arada proje yapabileceğini belirtmiştir.

Ö<sub>12</sub>: *"Bazı konular her sınıf seviyesinde verilmekte konuya çok iyi hakim olup ona en uygun projeyi bulduktan sonra yapılabilir tabi bu öğretmen için iş yükünün ve sorumluluğunun daha da artmasına neden olacaktır."*

Şeklinde cevap vererek öğretmenlerin iş yükünü ve sorumluluğunu artıracığını ancak yine de doğru konu seçimi yapılabilirse bütün sınıfların katılımıyla proje çalışması yapılabileceğini belirtmiştir.

Ö<sub>22</sub>: *"Bu konuda çalışmalar kısmen yapılabilir de zorluklar yaşamak kaçınılmaz olacaktır. Öğrenciler seviye farkları nedeniyle uyum sorunu yaşayabilirler. Ayrıca yaşça büyük olan öğrenciler küçük öğrenciler üzerinde otorite kurmak isteyebilir. Bu durum çocukların olumlu bağlılıklarını zedeleyebilir."*

Şeklinde cevap vererek kısmen uygulanabileceğini ancak bu uygulamanın zorluklar ortaya çıkaracağını belirtmiştir. Seviyelerin farklı olması, yaşça büyük çocukların küçük çocuklar üzerinde otorite kurmaya çalışmasını gerekçe olarak sunmuştur.

Öğretmenler birden fazla sınıfın katılımıyla proje çalışmalarını yapılabileceğini (Ö<sub>8</sub>, Ö<sub>12</sub> ve Ö<sub>22</sub>) belirtmişlerdir. Ancak bu durumun, öğretmenin iş yükünü ve sorumluluğunu

artıracağını (Ö<sub>12</sub> ve Ö<sub>22</sub>), öğrencilerin seviyeleri farklı olduğundan uyum problemi yaşanabileceğini (Ö<sub>22</sub>), yaşça büyük olan çocukların küçük olanlar üzerinde otorite kurmaya çalışmasını (Ö<sub>22</sub>) bir problem olarak göstermişlerdir. Bu durumda birden fazla sınıfın proje çalışmasına katılabileceğini belirtmelerine rağmen bir takım çekinceleri de mevcuttur denilebilir. Bu bulguların anketten elde edilen bulgularla uyumlu olduğu söylenebilir.

### 5.2.5. Beşinci madde ve alt maddelere ilişkin bulgu ve yorumlar

Beşinci madde olan "Siz proje tabanlı öğrenmeyi hangi derste uyguladınız?" sorusuna öğretmenlerin verdiği cevaplar şu şekildedir;

Ö<sub>8</sub>: *"Biz aile konulu bir proje yapmıştık. Ders için kategorize edersek üçüncü ve dördüncü sınıf için sosyal bilgiler, bir ve ikinci sınıf için hayat bilgisi dersi denilebilir."*

Ö<sub>12</sub>: *"Fen ve Teknoloji Dersinde uyguladım."*

Ö<sub>22</sub>: *"Fen ve Teknoloji Dersi"*

Öğretmenler Fen ve Teknoloji Dersini (Ö<sub>12</sub> ve Ö<sub>22</sub>) belirtmişlerdir. Ancak bir öğretmen proje tabanlı öğrenmeyi tüm sınıfların katılımıyla uyguladığı için Sosyal Bilgiler ve Hayat Bilgisi derslerinde (Ö<sub>8</sub>) uyguladığını belirtmiştir. Bu bulgular anketten elde edilen verilerle uyumlu görünmektedir.

Beşinci maddenin birinci alt maddesi olan "Bu derste yapmanızın nedenini açıklar mısınız?" sorusuna öğretmenlerin verdiği cevaplar şöyledir;

Ö<sub>8</sub>: *"Konu itibariyle eldeki imkanlar da düşünüldüğünde kaynak sıkıntısının daha az çıkacağı daha az maliyet gerektiren ve bütün sınıfların ortak katılımının sağlanabileceği için bu derslerin seçilmesi daha mantıklı geldi."*

Şeklinde cevap vererek kaynak sıkıntısının daha az yaşanacağı, maliyetin daha düşük olacağı ve bütün sınıfların ortak katılımının bu derslerde daha kolay olduğunu belirtmiştir.

Ö<sub>12</sub>: *"Proje tabanlı öğrenmeye daha yatkın bir ders olduğunu düşünüyorum ve yaparak yaşayarak öğrenme modeline daha uygun."*

Şeklinde cevap vererek bu dersin proje tabanlı öğrenmeye daha uygun olduğu ve yaparak yaşayarak öğrenmeye olanak tanıdığını belirtmiştir.

Ö<sub>22</sub>: *"Yaşama yakınlık açısından bu ders öğrencilere daha uyumlu buldum."*

Şeklinde cevap vererek yaşama yakınlık açısından daha uygun olduğu için bu dersi seçtiğini bildirmiştir.

Öğretmenlerin proje tabanlı öğrenme için Fen ve Teknoloji, Sosyal Bilgiler ve Hayat Bilgisi derslerini seçmiş olmamalarının gerekçesi olarak yaşama yakınlık açısından daha uygun olmaları (Ö<sub>22</sub>), yaparak yaşayarak öğrenmeye olanak tanınmaları (Ö<sub>12</sub>), bütün sınıfın ortak katılabileceği (Ö<sub>8</sub>), daha az maliyet (Ö<sub>8</sub>) ve kaynak gerektiren (Ö<sub>8</sub>) dersler olmaları gösterilmiştir. Burada dikkat çekici nokta Hayat Bilgisi dersinin uygun dersler arasında gösterilmesidir. Oysa anketten elde edilen sonuçlarda Hayat Bilgisi dersi bütün dersler içinde son sırada yer almıştır. Bu durum anketle bir farklılık olduğunu göstermiştir.

Beşinci maddenin ikinci alt maddesi olan "Proje tabanlı öğrenmenin uygulanması konusunda öğretmenlerin görüşlerine göre sıralama yapıldığında en etkili uygulanabilecekten en aza doğru sıralanırsa; Fen ve Teknoloji>Türkçe=Sosyal Bilgiler>Matematik> Hayat Bilgisi Dersi sıralaması ortaya çıkmaktadır. Bu konu ile ilgili siz ne düşünüyorsunuz?" sorusuna ilişkin öğretmen cevapları şu şekildedir;

Ö<sub>8</sub>: *"Fen ve Teknolojiden sonra Hayat Bilgisi sonra Matematik sonra Sosyal ve sonra Türkçe sıralaması yapmak daha doğru olur bence."*

Şeklinde cevap vererek Fen ve Teknolojiden>Hayat Bilgisi>Matematik>Sosyal > Türkçe sıralamasının daha uygun olduğunu belirtmiştir.

Ö<sub>12</sub>: *" Benim düşüncemde bu sıralama doğrultusunda tabii imkan araç gereç temini veya okulun bulunduğu coğrafya bu sıralama üzerinde değişikliğe neden olabilir."*

Şeklinde cevap vererek bu dersler arasındaki sıralamanın mevcut imkan ve şartlar doğrultusunda değişebileceğini belirtmişlerdir.

Ö<sub>22</sub>:*"Yaşama yakınlık ve uygulanabilirlik açısından bende bu yönde bir sıralama tercih ediyorum. Ancak Hayat bilgisi ilk sıralarda olsa daha doğru olur bence."*

Şeklinde cevap vererek yaşama yakınlık açısından anketten elde edilen sıralamayı doğru bulmuş ancak Hayat Bilgisi Dersinin ilk sıralarda yer alması gerektiğini belirtmiştir.

Öğretmenler anketten elde edilen sıralamaya büyük oranda katılmış olsa da Hayat Bilgisi ve Matematik derslerinin yeri konusunda düzeltme yapmıştır. Hayat Bilgisi ve Matematik Dersleri ilk sıralarda olmalı ve Türkçe Son sırada bulunmalıdır görüşünü (Ö<sub>8</sub> ve Ö<sub>22</sub>) ortaya koymuşlardır. Yine mevcut sıralamanın mevcut imkan ve şartlar doğrultusunda değişebileceğini (Ö<sub>12</sub>) belirtmişlerdir. Anketten elde edilen verilerden bu şekilde farklılaşmanın sebebi proje tabanlı öğrenme konusunda yeterli bilgi ve deneyime sahip olmayan öğretmenlerin bu soru için görüş bildirmiş olmaları olabilir.

Beşinci maddenin üçüncü alt maddesi olan "Sizce birden fazla dersi kapsayacak bir proje tabanlı öğrenme uygulaması yapılabilir mi? " sorusuna öğretmenlerin verdiği cevaplar ise şöyledir;

Ö<sub>8</sub>: *"Kesinlikle yapılabilir. İyi bir planlama ve eldeki imkanların en iyi şekilde değerlendirilmesiyle birden fazla dersi kapsayacak şekilde bir çalışma yapılabilir."*

Şeklinde cevap vererek iyi bir planlama ve elde var olan imkanların en iyi şekilde değerlendirilmesiyle bunun mümkün olduğunu bildirmiştir.

Ö<sub>12</sub>: *"Her konunun diğer dersler ile bir ilişkisi olduğu için yapılması mümkün ama çok iyi planlanması lazım tabi bu da zor ve zaman alıcı yapıyor bunu."*

Şeklinde cevap vererek her konunun diğer derslerle ilişkisi olduğunu belirtmiş ve planlamanın iyi yapılması halinde bunun mümkün olduğunu belirtmiştir.

Ö<sub>22</sub>: *"Eğitim sistemimizde ara disiplinlerde dikkate alınırsa sınırlı olsa da bu uygulama sağlanabilir."*

Şeklinde cevap vererek disiplinlerarası olma vurgusu yaparak bu durumun mümkün olduğunu belirtmişlerdir.

Görüldüğü gibi öğretmenler birden fazla dersi kapsayabilecek proje çalışmalarının yapılabileceğini (Ö<sub>8</sub>, Ö<sub>12</sub> ve Ö<sub>22</sub>) düşünmektedirler. Bu projenin gerçekleştirilmesi için planlamanın önemine ve kaynakların etkili ve verimli şekilde kullanımına (Ö<sub>8</sub> ve Ö<sub>12</sub>) dikkat çekmişlerdir.

#### **5.2.6. Altıncı madde ve alt maddelere ilişkin bulgu ve yorumlar**

Altıncı madde olan "Yapmış olduğunuz proje tabanlı öğrenme uygulamasına dayanarak bu uygulamanın öğrencileriniz için avantajları oldu mu?" sorusuna öğretmenlerin verdiği cevaplara ilişkin veriler şu şekildedir;

Bu soruya bütün öğretmenlerin cevabı evet olmuştur. Öğretmenlerin olumlu cevap vermelerinin akabinde onlara yine altıncı soru içinde yer alan "Eğer olduysa bu avantajlar nelerdir? Açıklar mısınız?" sorusu yöneltilmiştir. Bu soruya ilişkin öğretmenlerin cevapları ise şöyledir;

Ö<sub>8</sub>: *"Öğrendiklerini anlamlandırmaları daha kolay oldu. Daha kalıcı olarak öğrendiler. Öğrenmekten zevk aldılar adeta. İletişim becerileri gelişti. Sosyalleştiler. Yardımlaşmanın önemini anladılar."*

Şeklinde cevap vererek öğrencilerin öğrendiklerini anlamlandırmada kolaylık yaşadıkları, öğrenmelerinin daha kalıcı olduğu, sosyalleştikleri, öğrenmekten zevk aldıkları, iletişim becerilerinin geliştiği ve yardımlaşmanın önemini kavradıkları şeklinde avantajlar sağlandığı görüşü ortaya konulmuştur.

Ö<sub>12</sub>: *"Öğrencilerin grup içi ilişkileri daha iyi hale geldi. Kendine güvenleri gelişti. Probleme bakış açıları değişti."*



Şeklinde cevap vererek öğrencilerin problemlere bakış açılarında değişime sebep olduğu grup içi ilişkilerde düzelmelere sebep olduğu ve öz güveni desteklediği şeklinde görüş bildirmiştir.

Ö<sub>22</sub>: *"Öğrencilerin; özgüvenleri arttı. Sosyalleşme açısından olumlu sonuçları oldu. Birtakım becerileri kendileri yaparak yaşayarak öğrendiler. Olumlu bağlılık yaşadılar. İfade becerileri gelişti. İletişim becerileri gelişti. Motivasyonları arttı."*

Şeklinde cevap vererek öğrencilerin öz güvenlerini desteklediği, motivasyonlarını artırdığı, sosyalleşmelerine katkı sağladığı, ifade becerilerini geliştirdiği ve olumlu bağlılıklarına katkı sağladığı şeklinde görüş bildirilmiştir.

Öğretmenlerin verdiği cevaplardan hareketle, proje tabanlı öğrenme, öğrencilerin motivasyonlarını artırmakta (Ö<sub>8</sub>, Ö<sub>12</sub> ve Ö<sub>22</sub>), iletişim becerilerini geliştirmekte ( Ö<sub>8</sub>, Ö<sub>12</sub> ve Ö<sub>22</sub>), öğrenmekten zevk alır hale getirmekte (Ö<sub>8</sub>), sosyalleşmelerini sağlamakta ( Ö<sub>8</sub>, Ö<sub>12</sub> ve Ö<sub>22</sub>), kalıcı ve anlamlı öğrenmelerine katkı sağlamaktadır (Ö<sub>8</sub>). Çıkan bu sonuçlar anketten elde edilen sonuçlarla paralellik göstermektedir.

Altıncı maddenin birinci alt maddesi olan "Verilen cevaplara göre proje tabanlı öğrenme öğrencilerin iletişim becerilerini geliştirmekte, sosyalleşmelerini sağlamakta, öğrenci motivasyonunu artırmakta ve yaparak yaşayarak öğrenmelerini sağlamaktadır. Bu avantajlarla sizin uygulamalarınızda da karşılaşıldı mı? Nasıl?" sorusuna öğretmenlerin verdiği cevaplar şöyledir;

Ö<sub>8</sub>: *"Bu sorunuza cevap verdim az önce. Öğrenciler öğrenmekten zevk aldılar dolayısıyla motivasyonları arttı. Y yaparak yaşar-yarak örendiler. İş birliği yapıp bir sürü insanla iletişim kurdukları için de sosyalleştiler."*

Şeklinde cevap vererek öğrencilerin öğrenmekten zevk aldığını, motivasyonlarının arttığını, iş birliği içinde yaparak- yaşayarak öğrendiklerini ve iletişim becerilerinin geliştiğini belirtmiştir.

Ö<sub>12</sub>: *"Evet karşılaşıldı. Grup olarak çalıştıkları için öğrencilerin hem sosyalleşmesi hem de iletişim becerileri gelişti kendilerine güvenleri arttığı için derslere karşı motivasyonları da arttı."*

Şeklinde cevap vererek projenin öğrencilerin öz güvenlerini artırdığını, sosyalleşmelerini sağladığını ve iletişim becerilerini geliştirdiğini belirtmiştir.

Ö<sub>22</sub>: *"Evet uygulamamız bu sonuçları verdi. Proje yöntemi uygulama aşamaları ve sonrasında belirgin olarak bu sonuçları aldık."*

Şeklinde cevap vererek anket sonuçlarında ortaya çıkan avantajlara aynen katılmıştır.

Verilen cevaplardan hareketle proje tabanlı öğrenmenin öğrencilerin sosyalleşmelerini sağladığı (Ö<sub>8</sub>, Ö<sub>12</sub> ve Ö<sub>22</sub>), iletişim becerilerini geliştirdiği (Ö<sub>8</sub> ve Ö<sub>12</sub>), öğrenmekten zevk almalarını sağladığı (Ö<sub>8</sub> ve Ö<sub>12</sub>), kalıcı ve anlamlı öğrenmelerini desteklediği (Ö<sub>8</sub>), içinde bulunduğu gruba olumlu bağlılık geliştirmesini desteklediği (Ö<sub>8</sub>), yaparak yaşayarak öğrenmelerine olanak sağladığı (Ö<sub>8</sub>) ve öğrencilerin öz güvenlerini desteklediği (Ö<sub>8</sub> ve Ö<sub>12</sub>) söylenebilir. Bu açıdan anket sonuçlarıyla benzerlik göstermektedir.

### 5.2.7. Yedinci madde ve alt maddelere ilişkin bulgu ve yorumlar

Yedinci madde olan "Yapmış olduğunuz proje tabanlı öğrenme uygulamasına dayanarak bu uygulamanın öğrencileriniz için dezavantajları oldu mu?" sorusuna öğretmenlerin verdiği cevaplar şöyledir;

Bu madde için öğretmenlerin tamamı olumlu cevap vermiştir. Bu sebepten dolayı öğretmenlere "Eğer olduysa bu dezavantajlar nelerdir? Açıklar mısınız?" sorusu yöneltilmiştir. Bu madde için öğretmenlerin verdiği cevaplar şöyledir;

Ö<sub>8</sub>: *"Zaman problemi olunca öğrenciyi takip etmek zor. Bazen her biriyle ayrı ayrı ilgilenmek gerekti ama zaman olmadığı için yapamadım. Çok az da olsa gruplar arası rekabet oluştu. Bu durumda bazı kopmalara sebep oldu ama düzeltebildik neticede."*

Şeklinde cevap vererek öğrenciler arası rekabet oluştuğunu, öğrenci için ayrılan bireysel zamanın yetersiz oluşundan dolayı öğrenci takibinin zor olduğunu belirtmiştir.

Ö<sub>12</sub>: *" Öğrencilerin konunun dışına çıktıklarını fark ettim onlar ve proje için biraz zaman kaybına yol açtı ve grup içinde bazı kişilerin anlayamadığı gözlemledim."*

Şeklinde cevap vererek grup içi bazı sıkıntılarının ortaya çıktığını ve öğrencilerin bazen konu dışına çıktıklarını belirtmiştir.

Ö<sub>22</sub>: *"Kısmen oldu hocam. Öğrenciler proje yapım aşamasında gözümün önünde olmadığı için öğrencilerin sorun yaşadığı olmuş, ben bunu sonradan öğrendim."*

Şeklinde cevap vererek öğrencileri yeterince takip edemediği için problemlerin oluştuğunu belirtmiştir.

Verilerden hareketle öğrencilerin bireysel takibi için zamanın yetersiz oluşundan dolayı problemlerin ortaya çıktığı (Ö<sub>8</sub>, Ö<sub>12</sub> ve Ö<sub>22</sub>), gruplar arası rekabet ortamı oluştuğu (Ö<sub>8</sub>), grup içi bazı anlaşmazlıkların meydana geldiği (Ö<sub>12</sub>) ve konudan sapmaların meydana geldiği ortaya çıktığı (Ö<sub>8</sub> ve Ö<sub>12</sub>) söylenebilir.

Yedinci maddenin ikinci alt maddesi olan "Sizce bu dezavantajlar ortadan kaldırılarak bir proje tabanlı öğrenme uygulaması yapılabilir mi? Nasıl?" sorusuna öğretmenlerin verdiği cevaplar şöyledir;

Ö<sub>8</sub>: *"Her dezavantaj tamamen ortadan kaldırılamaz. Ama en önemli olanı yani zaman problemi mükemmel bir planlama ile alt edilebilir bence."*

Şeklinde cevap vererek her dezavantajın tamamen ortadan kaldırılamamasına rağmen zaman probleminin mükemmel bir planlamayla ortadan kaldırılabilceğini belirtmiştir.

Ö<sub>12</sub>: *"Konunun dışına çıkma konusunda sürekli takip ederek bu sorunu ortadan kaldırabiliriz ama öğrencilerin arasında çıkan anlaşmazlık için önerebileceğim tek şey arkadaş olanları aynı gruba almak olur oda öğrencilerin yeterlilikleri konusunda başka bir sorunu ortaya çıkartabilir."*

Şeklinde cevap vererek öğrencilerin daha sıkı takibiyle konu dışına çıkmalar engellenebilir. Ayrıca yakın arkadaş olanları aynı gruba koyabilir grup içi anlaşmazlıkları ortadan kaldırabilir şeklinde görüş bildirmiştir.

Ö<sub>22</sub>: *"Bu dezavantajları ortadan kaldırmak zor olacaktır hocam. Öğrenci proje yapım aşamasında görmediğimiz için olası sorunlar olacaktır. Bunu engellemek zor bana göre."*

Şeklinde cevap vererek bu dezavantajları ortadan kaldırmanın zor olacağını beyan etmiştir.

Verilerden hareketle iyi bir planlama ile zaman probleminin (Ö<sub>8</sub>) üstesinden gelinebilir. Öğrencilerin daha yakından ve daha sıkı takip edilmesiyle konu dışına çıkılmasının (Ö<sub>12</sub>) önüne geçilebilir. Ancak bütün dezavantajlar ortadan kaldırılamaz (Ö<sub>22</sub>) denilebilir. Bu bulgular anket bulgularıyla benzerlik göstermektedir.

Yedinci maddenin üçüncü alt maddesi olan "Proje tabanlı öğrenmenin öğrenci açısından dezavantajları olarak zaman problemi, maliyetin yüksek oluşu, öğrencinin yetersizlik duygusu yaşaması, alt sınıf ve üst sınıf çatışması, öğrenci sayısı azlığı öğretmenlerin belirttiği dezavantajlar olmuştur. Bu dezavantajlarla sizin uygulamalarınızda da karşılaştı mı? Nasıl?" sorusuna ilişkin öğretmen cevapları şöyledir;

Ö<sub>8</sub>: *"Bu soruya da cevap vermiştim. Öğrenci sayım yeterliydi ast üst çatışması oluyor ama onu da aşmak çok kolay ancak benim öğrencilerim yetersizlik duygusu yaşamadılar açıkçası."*

Şeklinde cevap vererek ast üst çatışması yaşanmasına karşın bu durumun üstesinden gelinebilir olduğunu ancak öğrencilerin yetersizlik duygusu yaşadığını belirtmiştir.

Ö<sub>12</sub>: *"Bu dezavantajlarla benim uygulamamda karşılaşmadım sadece konunun dışına çıktığı için zamanda uzama oldu."*

Şeklinde cevap vererek bu dezavantajlarla karşılaşmadığını ancak sadece zaman problemi yaşadığını bildirmiştir.

Ö<sub>22</sub>: *"Az öncede dediğim gibi benim uygulamamda proje yapım aşamasında birtakım problemler oldu. Öğrenci sayısının bir problem teşkil edeceğini sanmıyorum. Ancak diğer dezavantajlar benim proje çalışmasında da ortaya çıkmıştı."*

Şeklinde cevap vererek anketten elde edilen sonuçlara kısmen de olsa katılmış (Ö<sub>8</sub>, Ö<sub>12</sub> ve Ö<sub>22</sub>), ancak öğrenci sayısının problem oluşturmayacağını (Ö<sub>22</sub>) belirtmiştir. Verilen cevaplara göre anketten elde edilen dezavantajlarla projelerde karşılaşabilmektedir. Bunlardan en önemlisi zaman problemidir (Ö<sub>22</sub>). Ortaya çıkan ast üst çatışmasının da önüne geçilebilmektedir (Ö<sub>8</sub>) denilebilir. Bu açıdan bazı açılardan anket bulgularıyla uyumlu bulgular elde edilmiştir. Bu farklılaşmanın sebebi öğretmenlerin deneyim durumları veya proje tabanlı öğrenmeyi uygulayıp uygulamama durumları olabilir.

Yedinci maddenin dördüncü alt maddesi olan "Sizce bahsi geçen bu dezavantajlar nasıl ortadan kalkabilir?" sorusuna öğretmenlerin verdiği cevaplar şöyledir;

Ö<sub>8</sub>: *"İyi bir planlama ile zaman problemi aşılabılır. Kaynakların etkili ve doğru kullanılması kaynak eksikliğini azaltabilir. İyi bir iletişim ağı oluşturmak ve net olmak öğrenciler arası çatışmayı da engeller diye düşünüyorum."*

Şeklinde cevap vererek planlamanın iyi yapılması zaman problemini, kaynakların etkili ve verimli kullanımı kaynak eksikliğini, iyi bir iletişim ortamı oluşturulması öğrenciler arası çatışmaları ortadan kaldırabilir şeklinde görüş belirtmiştir.

Ö<sub>12</sub>: *"Öğretmenin konuya ve uygulanacak projeye hakim olması projeyi bulunduğu okulun koşullarına göre seçmesi sürekli öğrencilerden proje ile ilgili bilgi alması yol göstermesi sorunların çoğunu çözmeye yardımcı olacağını düşünüyorum."*

Şeklinde cevap vererek öğretmenin konuya hakim olması ve öğrencilerine iyi bir rehber olması birçok problemin ortadan kaldırılmasına yardım edecektir.

Ö<sub>22</sub>: *"Her ne kadar ortadan kaldırdığımızı düşünsek de öğrenciler gözümüzün önünde olmadığı için sorunlar olacaktır."*

Şeklinde cevap vererek bütün problemlerin ortadan kalkmayacağını belirtmiştir.

Öğretmenlerin verdiği cevaplardan hareketle planlamanın iyi yapılması zaman problemini (Ö<sub>8</sub>), kaynakların etkili ve verimli kullanılması ile kaynak problemini (Ö<sub>8</sub>), etkili bir iletişim ortamı oluşturularak öğrenciler arası anlaşmazlık problemini (Ö<sub>8</sub>) ve daha genel olarak öğretmenin etkili bir rehberlik yapmasıyla birçok problemi ortadan kaldırmanın mümkün olduğu (Ö<sub>8</sub> ve Ö<sub>12</sub>) söylenebilir. Bu açıdan bakıldığında projede

karşılaşılabilen problemler tamamen ortadan kaldırılamasa da etkisinin azaltılabileceği yorumu yapılabilir.

### 5.2.8.Sekizinci madde ve alt maddelere ilişkin bulgu ve yorumlar

Sekizinci madde "Yapmış olduğunuz proje tabanlı öğrenme uygulamasına dayanarak bu uygulamanın öğretmen olarak sizin için avantajları oldu mu?" dur. Bu maddeye öğretmenlerin tamamı olumlu cevap vermiştir. Bu maddenin akabinde öğretmenlere "Eğer olduysa bu avantajlar nelerdir? Açıklar mısınız?" sorusu sorulmuştur. Bu soruya ilişkin öğretmenlerin verdiği cevaplar şu şekildedir;

Ö<sub>8</sub>: *"Ben de öğretmekten keyif aldım. Sınıf ortamı gerçekten daha neşeli bir hal aldı."*

Cevabını vererek öğretmekten keyif aldığını ve öğrenme ortamının daha eğlenceli bir hal aldığını belirtmiştir.

Ö<sub>12</sub>: *"Proje tabanlı öğrenmenin konuyu daha iyi pekiştirdiğini daha iyi dönütler almama sağladı bu da benim motivasyonumu arttırdı. Proje tabanlı öğrenme konusunda kendimi geliştirmeme yardımcı oldu."*

Şeklinde cevap vererek motivasyonunun arttığını ve kendisini geliştirmesine yardımcı olduğunu belirtmiştir.

Ö<sub>22</sub>: *"Proje tabanlı öğrenme konusunda tecrübe edindim. Bilimsel süreç basamaklarını pekiştirdim. Bir ürün ortaya çıkarmada tecrübe edindim. Bu süreçte rehber olmanın hazzını yaşadım."*

Şeklinde cevap vererek proje tabanlı öğrenme konusunda tecrübe sahibi olduğunu, proje sürecinde rehber olmanın hazzını yaşadığını ve bilimsel süreç basamaklarını pekiştirdiğini belirtmiştir.

Öğretmenlerin verdiği cevaplardan hareketle öğretmenlerin motivasyonları (Ö<sub>12</sub>) artmıştır. Öğrenme ortamı daha keyifli hal almış (Ö<sub>8</sub>) ve projeler kendilerini geliştirmelerine (Ö<sub>12</sub> ve Ö<sub>22</sub>) olanak tanımıştır. Öğretmenlerin rehber olmanın hazzını yaşaması (Ö<sub>22</sub>) ve öğretmekten keyif almalarına (Ö<sub>8</sub>) yardımcı olmuştur denilebilir. Bu açıdan anketle benzer sonuçlar ortaya çıktığı söylenebilir.

Sekizinci maddenin birinci alt maddesi olan "Verilen cevaplara göre proje tabanlı öğrenme öğretmenlerin motivasyonunu artırmakta, kendilerini geliştirmelerini sağlamakta, iş yükünü azaltmakta ve öğrenme ortamını daha eğlenceli bir hale getirmektedir. Bu avantajlarla sizin uygulamalarınızda da karşılaşıldı mı? Nasıl?" sorusuna öğretmenlerin verdiği cevaplar şöyledir;

Ö<sub>8</sub>: "İş yükünün azalması hariç diğerlerine katılıyorum. Ancak bence iş yükünün azalması söz konusu olamaz. Diğer öğretmenler öğrencinin öğrenmesinin sorumluluğunu kendi üsleneneceğinden böyle düşünülmüş olabilir."

Şeklinde cevap vererek öğretmenlerin iş yükünün azalması hariç diğer anket sonuçlarına katılmaktadır.

Ö<sub>12</sub>: "İş yükümü azaldı diyemem iş yükü ve sorumluluğumu biraz arttırdı. Ama motivasyon ve kendimi geliştirme konusunda öğrenme ortamının daha eğlenceli olması konusunda avantaj sağladı."

Şeklinde cevap vererek iş yükünün azalmadığını, aksine iş yükü ve sorumluluğun arttığını belirtmiştir. Ayrıca motivasyonunun arttığını, kendini geliştirme fırsatı yakaladığını ve öğrenme ortamını daha eğlenceli hale getirdiğini belirtmiştir.

Ö<sub>22</sub>: "Evet karşılaştım. Öğrenciler hem konuyu daha iyi öğrendiler hem de ben daha az yoruldum. Ayrıca öğrenciler olumlu bağlılık yaşadıkları için ferah bir sınıf ortamı motivasyonumu olumlu etkiledi."

Şeklinde cevap vererek motivasyonunu artırdığını, daha az yorularak daha iyi öğrettiğini düşünmektedir.

Öğretmenlerin verdiği cevaplardan hareketle proje tabanlı öğrenmenin, öğretmenlerin motivasyonlarını artırdığı (Ö<sub>12</sub> ve Ö<sub>22</sub>) belirtilmiştir. Ayrıca Öğretmenler iş yükünün azalmadığını aksine iş yükü ve sorumluluğun arttığını (Ö<sub>8</sub> ve Ö<sub>12</sub>) düşünmektedir. Anket sonuçlarına bakıldığında böyle bir farklılığın çıkmasının sebebi diğer öğretmenlerin, öğrencilerin sürece katılması ve öğretmen rehberliğinde çalışmayı gerçekleştirmeleri sebebiyle iş yüklerinin azalacağını düşünmeleri olabilir (Ö<sub>8</sub>) şeklinde yorum getirilmiştir. Bu bulgular anketten elde edilen bulgularla benzerlik göstermektedir.

### 5.2.9. Dokuzuncu madde ve alt maddelere ilişkin bulgu ve yorumlar

Dokuzuncu madde olan "Yapmış olduğunuz proje tabanlı öğrenme uygulamasına dayanarak bu uygulamanın öğretmen olarak sizin için dezavantajları oldu mu?" sorusuna öğretmenlerin tamamı olumlu cevap vermiştir. Akabinde öğretmenlere "Eğer olduysa bu dezavantajlar nelerdir? Açıklar mısınız?" sorusu yöneltilmiştir. Bu Maddeye öğretmenlerin verdiği cevaplar şöyledir;

Ö<sub>8</sub>: "Daha fazla yoruldum açıkçası. Daha dikkatli olmam gerekti. Başka bir dezavantajını görmedim."

Şeklinde cevap vererek daha fazla yorulduğunu ve daha dikkatli olması gerektiğini belirtmiştir.

Ö<sub>12</sub>: *"İş yükü ve sorumluluğum arttı basit bir ödev ile konuyu bitirebilirken konuya uygun proje bulmam ve bunu sürekli takip etmem iş yükümü ve sorumluluğumu arttırdı."*

Şeklinde cevap vererek iş yükünün ve sorumluluğunun arttığını belirtmiştir.

Ö<sub>22</sub>: *"Gruplarda sorunlar oldu. Uygulama aşamasında sıkıntılar yaşandı. Maliyet bazı gruplara sıkıntı yaşattı. Kimi gruplarda zaman problemi oldu."*

Şeklinde cevap vererek maliyet ve zaman açısından sıkıntılar yaşandığını belirtmiştir.

Verilen cevaplardan hareketle öğretmenlerin daha fazla yorulduğu (Ö<sub>8</sub>), daha fazla sorumluluk sahibi oldukları (Ö<sub>12</sub>), zaman ve maliyet açısından çeşitli problemler (Ö<sub>22</sub>) yaşadıkları söylenebilir. Bu bulgular anketten elde edilen bulgularla benzerlik göstermektedir.

Dokuzuncu maddenin ilk alt maddesi olan "Sizce bu dezavantajlar ortadan kaldırılarak bir proje tabanlı öğrenme uygulaması yapılabilir mi? Nasıl?" sorusuna öğretmenlerin verdiği cevaplar şöyledir;

Ö<sub>8</sub>: *"Bu dezavantajların ortadan kalkmasının mümkün olmadığını düşünüyorum çünkü yeni bir yöntem kullandığınızda ister istemez daha fazla emek harcamanız gerekiyor."*

Şeklinde cevap vererek dezavantajların ortadan kaldırılamayacağını belirtmiştir.

Ö<sub>12</sub>: *"Yapılabilir mi bilmiyorum öğretmenler arası fark olduğunu düşünüyorum."*

Şeklinde cevap vererek öğretmenler arası farklılıklardan dolayı bu konuda kararsız olduğunu belirtmiştir.

Ö<sub>22</sub>: *"Zaman ve maliyet açısından program iyi planlanırsa verimli bir çalışma elde edilebilir. Lakin bütün dezavantajlar ortadan kaldırılır dememiz doğru olmaz."*

Şeklinde cevap vererek iyi bir planlamayla zaman probleminin ortadan kaldırılabilceğini fakat bütün dezavantajların ortadan kaldırılamayacağını belirtmiştir.

Bütün dezavantajların ortadan tamamen kaldırılmasının mümkün olmadığı (Ö<sub>8</sub>) ancak iyi bir planlamayla zaman probleminin ortadan kaldırılabilceği (Ö<sub>22</sub>) söylenebilir. Bu bulgular anketten elde edilen bulgularla benzerlik göstermektedir.

Dokuzuncu maddenin ikinci alt maddesi olan "Birleştirilmiş sınıflarda çalışmakta olan öğretmenlerin verdiği cevaplara göre proje tabanlı öğrenme uygulaması yapıldığında öğretmenin iş yükünün artacağı, sorumluluğun artacağı, zamanlama probleminin oluşacağı ve maliyetin artacağı dezavantajları ortaya çıkmıştır. Bu dezavantajlarla sizin uygulamalarınızda da karşılaşıldı mı? Nasıl?" maddesine öğretmenlerin verdiği cevaplar şöyledir;

Ö<sub>8</sub>: "Biz planlamayı iyi yaptığımız için zaman problemi pek yaşamadık. Sadece öğrencilerim için zaman ayırma noktasında biraz sıkıntı oldu. Diğerlerine aynen katılıyorum."

Şeklinde cevap vererek planlamanın iyi yapıldığından zaman problemi yaşamadıklarını ancak öğrencilere zaman ayrılması noktasında problem yaşadıklarını belirtmiş diğer anket sonuçlarına katıldığını belirtmiştir.

Ö<sub>12</sub>: "Bu dezavantajların bir kısmı ile karşılaştım az önce açıkladım. Ancak tekrar söyleyebilirim ki öğrencilerin ve sürecin sürekli takibi sorumluluğu ve iş yükünü artırıyor. Dolayısıyla meslektaşlarımın belirttiği dezavantajlara aynen katılıyorum."

Şeklinde cevap vererek iş yükü ve sorumluluğunun arttığını belirtmiş anket sonuçlarına aynen katılmıştır.

Ö<sub>22</sub>: "Öğrencilerim araştırma için kaynak bulmada oldukça zorlandılar. Ayrıca aslına bakarsanız öğretmenin iş yükünü ne artırır ne azaltır. Çünkü aslında öğrenci öğretmenin öğretme sorumluluğunu paylaşarak öğretmenin yükünü hafifletiyor. Ancak öğretmen rehber konumunda olduğu ve takip etmesi gerektiği için iş yükü artıyor. Yani iş yükünü artırdığı yönler var azalttığı yönler var. Diğer dezavantajlar da projenin çeşitli aşamalarında karşımıza çıktı."

Şeklinde cevap vererek bazı açılardan iş yükünü artırırken bazı açılardan azalttığını belirtmiştir. Öğrencilerin kaynak problemi yaşadığını belirtmiştir. Anket sonuçlarına katılmıştır.

Öğretmenin iş yükü ve sorumluluğunun arttığını belirtmelerine (Ö<sub>8</sub> ve Ö<sub>12</sub>) rağmen bir öğretmen bu duruma katılmamıştır (Ö<sub>22</sub>) ve bu durumu bazı yönlerden iş yükünü artırırken bazı yönlerden azaltır diyerek açıklamıştır. Ancak genel kanı olarak iş yükü ve sorumluluğun arttığı (Ö<sub>8</sub> ve Ö<sub>12</sub>) söylenebilir. Ayrıca öğrenciler proje aşamasında çeşitli kaynak sıkıntılılarıyla (Ö<sub>22</sub>) da karşılaşmaktadırlar. Buradan elde edilen bulgularla ankette elde edilen bulgular benzerlik göstermektedir.

Dokuzuncu maddenin üçüncü alt maddesi olan "Sizce bahsi geçen bu dezavantajlar nasıl ortadan kalkabilir?" maddesine ilişkin öğretmen cevapları şöyledir;

Ö<sub>8</sub>: "Hep söylüyorum projenin iki kilit noktası var planlama ve konu seçimi. Bunlar düzenli oldu mu sıkıntı ortaya çıkmıyor."

Şeklinde cevap vererek dezavantajların ortadan kaldırılması adına planlama ve konu seçiminin önemine dikkat çekmiştir.



Ö<sub>12</sub>: *"İş yükü ve sorumluluğun artması ortadan kaldırılabilceğini sanmıyorum öğretmenler arası fark olduğunu düşündüğümü belirttim ama diğer dezavantajlar okulun ve sınıfın durumuna göre ayarlanan bir proje tabanlı öğrenme ile ortadan kaldırılabilir."*

Şeklinde cevap vererek okulun ve sınıfın durumuna göre yapılan projeler dezavantajları ortadan kaldırabilir demiştir. Ancak iş yükü ve sorumluluğun artmasının ortadan kaldırılamayacağını belirtmiştir.

Ö<sub>22</sub>: *"Heterojen gruplar oluşturulmalı. Zaman iyi planlanmalı. Maliyetli olmamalı. Rehberlik aşaması iyi planlanmalı."*

Şeklinde cevap vererek grupların heterojen oluşturulmasının, zaman planlamasının iyi yapılmasının, maliyetinin yüksek olmamasının, rehberliğin iyi yapılmasının dezavantajları ortadan kaldırabileceğini belirtmiştir.

Planın iyi yapılması (Ö<sub>8</sub> ve Ö<sub>22</sub>), grupların heterojen oluşturulması (Ö<sub>22</sub>), kaynak yönetiminin iyi yapılması (Ö<sub>8</sub>), öğretmenin iyi derecede rehberlik yapması (Ö<sub>22</sub>) ve konu seçimine dikkat edilmesi (Ö<sub>12</sub>) ortaya çıkması muhtemel dezavantajların ortadan kaldırılmasında yardımcı olabilir denilebilir. Burada öğretmenlerin en çok vurguladıkları nokta planlama ve konu seçimidir. Konu seçimi ve planlamanın iyi yapılması durumunda birçok dezavantajın ortadan kalkacağı söylenebilir.

Dokuzuncu maddenin dördüncü alt maddesi olan "Öğretmenlerin bir kısmı proje tabanlı öğrenmenin, öğretmenin iş yükünü azaltacağını söylemesine karşın bir kısmı da öğretmenin iş yükünü artıracığını belirtmişlerdir. Sizce bu farklılaşmanın sebepleri neler olabilir?" sorusuna öğretmenlerin verdiği cevaplar şöyledir;

Ö<sub>8</sub>: *"Bu soruya da dolaylı olarak cevap verdim aslında. Öğrenciler süreç boyunca aktifler. Dolayısıyla kendi öğrenmelerinden sorumlular. Bu açıdan öğretmenin iş yükü hafifler. Ancak yeni bir yöntem ek çaba gerektirir bu açıdan da iş yükünü artırır. Bence hep tek tarafa odaklanmaktan dolayı böyle bir farklılaşma çıkmıştır."*

Şeklinde cevap vererek öğrencinin öğrenme sürecine aktif katılması ve kendi öğrenmesinden sorumlu olup öğretmenin rehber konumunda olması öğretmenin iş yükünü azaltabilir. Ancak yöntemin uygulanması emek ve çaba gerektirir dolayısıyla iş yükü artar. Buradan hareketle tek tarafa odaklanmadan böyle bir sonucun ortaya çıktığını belirtmiştir.

Ö<sub>12</sub>: *"Öğretmenler arası farklılık olacağını düşünüyorum. Öğretmenlerin yönetime ilişkin bakış açıları bu durumu etkiler. Proje tabanlı öğrenme konusunda yeterli bilgiye sahip olunması da önemli çünkü yeterli bilgiye sahip olmayan öğretmenlerin iş yükünü artıracığını belirttiklerini düşünüyorum."*

Şeklinde cevap vererek proje tabanlı öğrenme konusunda yetersiz bilgiye sahip öğretmenlerin iş yükünü azaltacağını belirtmiş olabileceğini belirtmiştir.

Ö<sub>22</sub>: *"Bu konu projenin konusuna uygulanabilirliğine göre değişir. Ayrıca bazı açılardan iş yükünü ve sorumluluğu artırırken bazı açılardan ise azaltır. Öğretmenlerin böyle cevap vermesinin nedeni içinde buldukları koşullar olabilir. Her öğretmenin sahip olduğu koşul farklı olabilir. Ancak ben iş yükü üzerinde önemli bir etkisinin olacağına inanmıyorum."*

Şeklinde cevap vererek öğretmenlerin içinde buldukları şartlara göre bu durumun değişebildiğini ayrıca proje tabanlı öğrenmenin iş yükü üzerinde önemli bir etkisinin olmadığını belirtmiştir.

Proje tabanlı öğrenme öğrencinin sürece aktif katılımı (Ö<sub>8</sub>), kendi öğrenmesinin sorumluluğunu kendisinin üstlenmesi (Ö<sub>8</sub>) ve öğretmenin bu süreçte sadece rehber konumunda olmasından dolayı (Ö<sub>8</sub>) öğretmenin iş yükünü hafifletebilir. Diğer taraftan öğretmenin bu süreci sürekli kontrol etmesi, planlama yapması ve rehberlik etmesi açısından da iş yükünü artırabilir. Dolayısıyla bazı yönlerden iş yükü artarken bazı yönlerden azalmaktadır (Ö<sub>8</sub>, Ö<sub>12</sub> ve Ö<sub>22</sub>). Ayrıca bu durum öğretmenin içinde bulunduğu mevcut imkanlara göre de değişebilmektedir (Ö<sub>22</sub>). Bu durumu etkileyen başka bir faktör yöntem hakimiyettir (Ö<sub>12</sub>). Yöntem konusunda donanımlı olması da bu durumu etkileyebilir (Ö<sub>12</sub>). Bu bulgular anketle benzerlik göstermektedir. Ankette proje tabanlı öğrenmenin öğretmen açısından avantajları arasında iş yükünün hafiflemesi yer almaktadır. Aynı zamanda proje tabanlı öğrenmenin öğretmen açısından dezavantajları arasında iş yükünü artırması da bulunmaktadır. Buradan elde edilen bulgularla bu durumun gerekçesi ortaya konulmuş olmaktadır.

### **5.2.10. Onuncu madde ve alt maddelere ilişkin bulgu ve yorumlar**

Onuncu madde olan "Proje tabanlı öğrenmenin birleştirilmiş sınıfta etkili bir şekilde uygulanabilmesi için sizce ne gibi değişiklik veya düzenlemeler yapılmalıdır? Nasıl?" sorusuna ilişkin öğretmenlerin cevapları şu şekildedir;

Ö<sub>8</sub>: *"Bence önceden olduğu gibi birleştirilmiş sınıf programı ayrılmalı. Ayrıca bu okulların dezavantajlarını gidermek için bu okullar ciddi anlamda teknolojik destek almalı. Örnekleyelim hocam havada kalmasın. Sınıfa bilgisayar ve projeksiyon koyarsanız önce birleştirilmiş sınıflara vermelisiniz. Tablet dağıtarsanız önce birleştirilmiş sınıflara. Aksi takdirde zaten normal okullara göre zor şartlarda öğrenim görüyorlar. Farklılığı çok daha artırmış olursunuz."*

Şeklinde cevap vererek bu okullara teknolojik destek verilmesi ve şartlarının iyileştirilmesi gerektiği müstakil sınıf öğrencileriyle şartlarının eşitlenmesi adına yapılacak yeniliklerin bu okullardan başlaması gerektiğini belirtmiştir.

Ö<sub>12</sub>: *"Birleştirilmiş sınıflara yeni mezun veya ücretlilerin gönderilmesi yerine tecrübeli öğretmenlerin gönderilmesi okulun fiziki imkanlarının iyileştirilmesi gerekmektedir."*

Şeklinde cevap vererek imkanların iyileştirilmesi ve bu okullara ücretli öğretmenlerden ziyade deneyimli sınıf öğretmenlerinin gönderilmesi gerektiğini belirtmişlerdir.

Ö<sub>22</sub>: *"Okullara yeterli destek verilmeli bu okullara ek kaynaklar gönderilmeli. Okulların fiziki donanımları tamamlanmalı. Sırf bu okullar için hazırlanmış özel materyaller bu okullara gönderilmeli ve kullanılmalıdır. İnternet erişimi sağlanmalı ve öğrencilerin de kullanabileceği şekle getirilmelidir. Bu okullarda ders saatleri dışında toplantı günleri ayarlanıp o günlerde ya da saatlerde proje çalışması sürdürülebilir. Ama hepsinden önemlisi program birleştirilmiş sınıf şartları göz önünde bulundurularak düzenlenmelidir. Aksi halde yapılan her şey havada kalacak anlam bulamayacaktır."*

Şeklinde cevap vererek okulun fiziki ve teknik eksikliklerinin giderilmesi ve kaynak destek sağlanmasının gerektiğini, bu sınıflara özgü materyaller üretilip gönderilmeli, program birleştirilmiş sınıf şartlarına göre düzenlenmeli, proje için ayrı günlerde toplantılar düzenlenip ders dışı faaliyet olarak sürdürülmeli ve internet desteği öğrencilerin hizmetine sunulmalıdır demiştir.

Birleştirilmiş sınıf programında, birleştirilmiş sınıfın özellikleri ve şartları düşünülerek düzenlemeler yapılmalıdır (Ö<sub>22</sub>). Bu okullara teknolojik ve teknik destek verilmelidir (Ö<sub>8</sub>). Yapılacak olan yeniliklere bu okullardan başlanmalı ve müstakil sınıflarla aralarındaki farklılıklar asgari düzeye indirilmelidir (Ö<sub>8</sub>). Bu okullara tecrübeli sınıf öğretmenleri gönderilmeli ücretli öğretmenler gönderilmemelidir (Ö<sub>12</sub>). Bu okullara özgü araç-gereç ve kaynak hazırlanarak kullanımı sağlanmalıdır (Ö<sub>22</sub>). Öğretmen eksikliğinden kaynaklanan sorunların asgariye indirilmesi için teknolojik destek verilmeli internet erişimi (Ö<sub>22</sub>) tam anlamıyla öğrenci kullanımına sunulmalıdır. Bu durumda birleştirilmiş sınıflarda yöntemin kullanımının kolaylaşacağı düşünülmektedir. Bu bulgulardan hareketle anketten elde edilen bulgularla büyük benzerlik ortaya çıkmıştır.

Onuncu maddenin birinci alt maddesi olan "Birleştirilmiş sınıflarda çalışmakta olan öğretmenler öğretim programlarıyla ilgili kazanımlar azaltılması ve birleştirilmiş sınıf programının ayrılması; öğretmenlerle ilgili olarak da birleştirilmiş sınıflara ücretli öğretmenlerin gönderilmemesi, tecrübeli öğretmenlerin gönderilmesi ve öğretmenlere

hizmet içi eğitim verilmesi önerilerini sunmuşlardır. Siz bu öneriler hakkında ne düşünüyorsunuz?" sorusuna ilişkin öğretmenlerin verdiği cevaplar şöyledir;

Ö<sub>8</sub>: *"Kesinlikle doğru bir sonuç ortaya çıkmış. Ücretli öğretmenler mesela yeterli eğitimi veremiyorlar. Çoğu sınıf öğretmenliği mezunu da değil üstelik. Çocuklarımızın hayatı bu kadar değersiz olmamalı bence."*

Şeklinde cevap vererek anket sonucuna katılmakla birlikte bu okullarda sınıf öğretmenliği alanından olmayan öğretmenler ve ücretli öğretmenlerin gönderilmemesi gerektiğini vurgulamıştır.

Ö<sub>12</sub>: *"Bu önerilere ek fiziki imkanlar da düzeltilirse proje tabanlı öğrenmeye uygun bir öğretim ortamı ortaya çıkar."*

Şeklinde cevap vererek anket sonuçlarına katılmış ve ek olarak fiziki ortamın da düzeltilmesi gerektiğini belirtmiştir.

Ö<sub>22</sub>: *"Yerinde bir öneri olmuş. Sınıflar kalabalık kazanım fazla bu proje tabanlı öğrenme için bize zorluklar yaşatmakta ve uygulama amacına ulaşamamaktadır. Ücretli öğretmen konusuna gelince, bu eğitimin kanayan yarası bir an önce ücretli öğretmenlik uygulamasının son bulmasını istiyoruz. Tecrübesiz ve işi bilmeyen bir öğretmenle uygulama ne kadar sağlanabilir ki? Ayrıca bu öğretmenlerin çoğu öğretmenlik mesleğinden bile değil. Birleştirilmiş sınıf öğrencisi bu kadar zor şartlarda eğitim gördükten sonra normal okullarda eğitim gören çocuklarla ileriki yıllarda yarışmak zorunda kalıyor. Ben bu durumun adil olmadığını düşünüyorum. Ayrıca kazanımları yetiştirelim derken her şey yarım yamalak kalıyor. Öğrenciler tam öğrenemiyor. Bu işe de bir çözüm bulunmasının gerektiğini düşünüyorum."*

Şeklinde cevap vererek sınıfların kalabalık olmasının projeyi güçleştirdiğini, ücretli öğretmenliğin olmaması gerektiğini ve öğretmenlik mesleğinden olmayanların ücretli öğretmen olarak bu okullara gönderilmemesi gerektiği, kazanımların fazla olmasından dolayı da programın yetişmesinde problem yaşandığını bunun da düzeltilmesi gerektiğini belirtmiştir.

Öğretmenlik mesleğinden olmayanlar ve ücretli öğretmenler bu okullara gönderilmemelidir (Ö<sub>8</sub> ve Ö<sub>22</sub>). Bu okullara tecrübeli öğretmenler (Ö<sub>8</sub>) gönderilmelidir. Bu okulların mevcut şartları iyileştirilmeli (Ö<sub>12</sub>) desteklenmelidir. Okulların fiziki ve teknik eksikliklerinin giderilmesi (Ö<sub>12</sub>) fırsat eşitliğinin sağlanması noktasında önemlidir. Bu iyileştirmelerin yapılmasının yöntemin uygulanmasını olumlu etkileyeceği düşünülmektedir. Anketten elde edilen bulgularla benzer nitelikte sonuç ortaya çıkmıştır.

Onuncu sorunun ikinci alt maddesi olan "Hizmet içi eğitimin problemlerin çözümü noktasında yeterliliği sizce ne olacaktır? Açıklar mısınız?" sorusuna ilişkin öğretmen cevapları şu şekildedir;

Ö<sub>8</sub>: *"Bence yetersiz. İyi bir planlama yapılmıyor. Gidiliyor uyuyan uyuyor çay içen içiyor bitiyor. Daha çok mevzuat anlatılıyor. Oysa yeni çıkan yöntemler anlatılsa örneklerle. Yeni çıkan kuramlar anlatılsa daha faydalı olur. Ayrıca öğretmenlerin tecrübelerini paylaşabilecekleri bir platformun oluşturulması da iyi olacaktır bence."*

Şeklinde görüş bildirerek hizmet içi eğitimde yeterli planlama olmadığı, gerekli dikkat ve ciddiyetin sağlanamadığı, gerekli önemin verilemediğini belirtmiştir. Ayrıca hizmet içi eğitimde mevzuattan çok yeni yöntemlerin örneklerle tanıtılması gerektiğini düşünmektedir.

Ö<sub>12</sub>: *"Hizmet içi eğitimi almaya giden öğretmenin gönüllüğü yeterliliği belirleyeceğini düşünüyorum öğretmen isteksiz giderse hizmet için eğitimden bir şey alamaz."*

Şeklinde cevap vererek öğretmenlerin gönüllülüğünün hizmet içi eğitimin verimliliğini etkileyeceğini düşünmektedir.

Ö<sub>22</sub>: *"Aslında hali hazırda var olan hizmet içi eğitimin amacı dışında olduğunu düşünüyorum en azından uygulamada öyle. Öğretmenlerin çoğu ilgisiz bu hususa ve bu eğitimlerde yeni yöntemlerden bahsedilmiyor hep bilindik şeylerin tekrarı niteliğinde. O yüzden hizmet içi eğitimde de bir düzenleme yapılmalı bence."*

Şeklinde cevap vererek öğretmenlerin hizmet içi eğitimlere gönülsüz katılması verimsizliğe yol açmakta ve hep aynı şeylerin anlatılması hizmet içi eğitimi etkisizleştirmektedir şeklinde görüş bildirmiştir.

Hizmet içi eğitimlere öğretmenler gönülsüz katılmakta (Ö<sub>12</sub> ve Ö<sub>22</sub>) bu yüzden eğitim etkisizleşmektedir. Ayrıca bu eğitimlerde mevzuat anlatılmakta (Ö<sub>8</sub>) yeni yöntem ve teknikler öğretilmemekte (Ö<sub>8</sub> ve Ö<sub>22</sub>) öğretmenlerin deneyimlerini paylaşabilecekleri platformlar (Ö<sub>8</sub>) oluşturulmamaktadır. Bu durumun hizmet içi eğitimin kalitesini düşürdüğü söylenebilir. bu bulgulardan hareketle hali hazırda var olan hizmet içi eğitimin yeterli olmadığı, etkili ve verimli olarak uygulanmadığı ve amacına tam olarak hizmet edemediği söylenebilir.

### **5.2.11. Onbirinci madde ve alt maddelere ilişkin bulgu ve yorumlar**

Onbirinci madde olan "Sizce proje tabanlı öğrenmenin birleştirilmiş sınıfta uygulanmasını sınırlandıran faktörler nelerdir?" sorusuna öğretmenlerin verdiği cevaplar şunlardır;

Ö<sub>8</sub>: "Birleştirilmiş sınıfların sahip olduğu yetersiz fiziki ve teknolojik koşullar, öğretmen eksikliği ve coğrafyanın dayattığı koşullar ve biz öğretmenlerin mesleki eksiklikleri birleştirilmiş sınıflarda projenin kullanımını sınırlandırmaktadır."

Şeklinde cevap vererek birleştirilmiş sınıfların mevcut fiziki ve teknolojik şartları, bulunduğu ortamın sorunları ve öğretmen yeterliliği projelerin birleştirilmiş sınıflarda uygulanmasını sınırlandırılmaktadır şeklinde görüş bildirmiştir.

Ö<sub>12</sub>: "Birleştirilmiş sınıf olması en başta. Sonra okulun fiziki imkanı bulunduğu Coğrafyanın imkanı."

Şeklinde cevap vererek okulun fiziki imkanları ve içinde bulunduğu coğrafyanın özellikleri olarak görüş bildirmiştir.

Ö<sub>22</sub>: "Sınıf mevcutları fazladır. Okulların alt yapılarında eksiklikler var. Okullarda teknoloji kullanımı yok denecek kadar az. Öğretmenlerin çok fazla işi var ve eğitim faaliyetine yeterince katılamıyor. Kaynak eksiklikleri var. Kazanım çok zaman az. Veliler ilgisiz dolayısıyla birleştirilmiş sınıflarda farklı yöntem kullanımını sınırlandıran birçok faktör var."

Şeklinde cevap vererek sınıf mevcudunun fazla olması, fiziki ve teknik imkanların yetersiz olması, velilerin ilgisizliği, teknolojinin yetersiz kullanımını, kaynak yetersizliklerini ve kazanımın çok zamanın az oluşunu yöntemin birleştirilmiş sınıfta kullanımını sınırlandıran faktörler olarak belirtmiştir. Bu bulgular anket bulgularıyla örtüşmektedir denilebilir.

Bu okulların sahip olduğu alt yapıdaki yetersizlikler (Ö<sub>22</sub>), fiziki ve teknolojik eksiklikler (Ö<sub>8</sub>, Ö<sub>12</sub> ve Ö<sub>22</sub>, kaynak eksiklikleri (Ö<sub>8</sub> ve Ö<sub>22</sub>), sınıf mevcutlarının fazla veya az olması (Ö<sub>22</sub>), velilerin ilgisiz oluşu (Ö<sub>22</sub>), öğretmenin yöntem konusunda yeterliliği (Ö<sub>8</sub>), zamanın az kazanımın çok olmasının (Ö<sub>22</sub>) birleştirilmiş sınıflarda proje tabanlı öğrenmeyi sınırlandırdığı düşünülmektedir. Bu bulgular anket bulgularıyla benzerlik göstermektedir.

Onbirinci maddenin ikinci alt maddesi olan "Birleştirilmiş sınıflarda çalışmakta olan öğretmenler sürenin az oluşu, maddi yetersizlikler, kaynak eksiklikleri ve farklı düzeyde sınıfların bir arada olması gibi faktörlerin birleştirilmiş sınıflarda proje tabanlı öğrenmenin uygulanmasını sınırlandırdığı belirtilmiş. Siz bu sınırlılıklar hakkında neler düşünüyorsunuz?" sorusuna öğretmenlerin verdiği cevaplar şu şekildedir;

Ö<sub>8</sub>: "Kesinlikle hepsine ayrı ayrı katılıyorum. Ancak özellikle teknolojinin çok etkili olarak kullanılması bu dezavantajları ortadan kaldırabilir. Öğrencilerimizin fırsat eşitliği haklarının gözetilmesi gerekmektedir."

Şeklinde cevap vererek anket sonuçlarına katıldığını belirtmiş olup, teknoloji kullanımının bu dezavantajları giderebileceğini belirtmiştir.

Ö<sub>12</sub>: *"Bütün sınırlılıkları saymışlar ve bunlar proje tabanlı öğrenmeyi yapmamızı zorlaştırıyor."*

Şeklinde cevap vererek anket sonuçlarına katıldığını belirtmiştir.

Ö<sub>22</sub>: *"Evet. Açık bir şekilde öğretmen arkadaşlarımızın da belirttiği gibi birleştirilmiş sınıflarda bu uygulama zor ama imkansız değil. Öğretmen sayısı, maddi olanaklar, imkanlar, sınıfların kalabalık oluşu bu ve bunun gibi birçok sorun bize sınırlılıklar oluşturmaktadır. Ancak öğrencilerimiz için fedakarlıklar yapmalı ve zorlukların üstesinden gelmeliyiz. İyi bir planlama ile her zorluğun üstesinden gelebiliriz. Bizim bu çocukları iyi yetiştirmek bu vatana borcumuz. Bunun için elimizden gelenin fazlasını yapmalıyız."*

Şeklinde cevap vererek öğretmen sayısı, maddi olanaklar, sınıfın kalabalık oluşu gibi faktörlerin sınırlandığını ancak çocukların iyi yetiştirilmesinin bir vatan borcu olarak görülmesi gerektiği vurgulanarak bu zorlukların üstesinden gelinmesi gerektiği belirtilmiştir.

Zamanın yetersiz oluşu, maddi yetersizlikler, öğretmen sayısındaki yetersizlikler gibi faktörler birleştirilmiş sınıflarda proje tabanlı öğrenmenin uygulanabilirliğini sınırlandırdığı düşünülmektedir (Ö<sub>8</sub>, Ö<sub>12</sub> ve Ö<sub>22</sub>). Ancak iyi bir planlamayla (Ö<sub>22</sub>) ve özveriyle (Ö<sub>22</sub>) bu sınırlılıkların üstesinde gelinebileceği düşünülmektedir. Ayrıca sonuçlar incelendiğinde anketten elde edilen sonuçlarla benzer bir sonuç ortaya çıkmıştır.

Onbirinci maddenin ikinci alt maddesi olan "Sizce bu sınırlılıklar nasıl giderilebilir?" sorusuna öğretmenlerin verdiği cevaplar şöyledir;

Ö<sub>8</sub>: *"Aslında bu soruya cevap verdim ama yine belirtiyim. Teknolojik altyapıları düzenlenmeli ve yeterli hale getirilmeli bu okulların. Bu okullara ayrı bir bütçe tasarlanmalı ve bu okullara özgü materyal araç gereç desteği verilmeli. Bu okullarla ilgili düzenlemeler yapılırken bu okullarda görev yapan öğretmenlerin görüşleri önemsenmeli."*

Şeklinde cevap vererek bu okullarda görev yapan öğretmenlerin görüşleri önemsenmeli ekonomik bakımdan, teknolojik ve araç gereç bakımından desteklenmeli şeklinde görüş bildirilmiştir.

Ö<sub>12</sub>: *"Okulun fiziki imkanları düzeltilerek birleştirilmiş sınıflara uygun öğretim programının hazırlaması giderilmesinde yardımcı olur."*

Şeklinde cevap vererek birleştirilmiş sınıflara özgü bir program hazırlanarak okulun fiziki imkanları düzeltilmeli şeklinde görüş bildirmiştir.

Ö<sub>22</sub>: *"Sınıf mevcudu azaltılmalı. Kadrolu öğretmen gönderilmeli. Mümkünse tecrübeli öğretmenler bu okullarda görevlendirilmeli. Sınıf öğretmeni olmayan kimseler bu okullarda görevlendirilmemeli. İmkan sağlanmalı. Maddi destek sağlanmalı. Kazanımlara*

*yönelik düzenleme yapılmalı. Öğretmenlere hizmet içi eğitimlerle bilinç kazandırılmalı. Yeni yöntem ve teknikleri öğretmenlere öğretilmeli ve periyodik olarak bu eğitimler devam etmeli."*

Şeklinde cevap vererek sınıf mevcudunun azaltılması gerektiği, bu okullara kadrolu ve alan içinden öğretmenlerin gönderilmesi gerektiği, imkan ve şartlarda iyileştirmeler yapılmalı, kazanımlara yönelik düzenlemeler yapılmalı, öğretmenlere hizmet içi eğitim bilinci kazandırılıp yeni yöntem ve teknikler periyodik olarak öğretilmelidir şeklinde görüş bildirmiştir.

Birleştirilmiş sınıflı okulların, fiziki, teknik ve teknolojik alt yapılarında iyileştirmeler (Ö<sub>8</sub>, Ö<sub>12</sub> ve Ö<sub>22</sub>) yapılmalıdır. Kazanımların fazla olması zaman açısından sınırlılık oluşturmaktadır. Kazanımlara yönelik düzenlemeler (Ö<sub>22</sub>) yapılmalıdır. Öğretim Programı mevcut şartlara göre yeniden düzenlenmelidir (Ö<sub>8</sub>). Bu okullarda yapılacak düzenlemelerde birleştirilmiş sınıf öğretmenlerinin görüşleri (Ö<sub>8</sub>) ve birleştirilmiş sınıf şartları (Ö<sub>8</sub>) dikkate alınmalıdır. Bu okullara deneyimli ve kadrolu öğretmenler gönderilmeli (Ö<sub>22</sub>), ücretli ve alan dışından bu bölümün mezunu olmayan öğretmenler gönderilmemelidir (Ö<sub>22</sub>). Bu okullarda görev yapan öğretmenlere hizmet içi eğitim konusunda bilinç kazandırılmalı ve gönüllü olarak katılmaları, en verimli şekilde faydalanmaları (Ö<sub>22</sub>) sağlanmalıdır. Öğretmenlere yeni yöntem ve teknikler periyodik olarak öğretilmeli ve takibi yapılmalıdır. Bu bulgulardan hareketle birleştirilmiş sınıflı okulların mevcut imkanlarına yönelik iyileştirmeler yapılmasının, mevcut öğretim programına yönelik düzenlemelerin yapılmasının, bu okullara gönderilen öğretmenlerin yeterliliklerinin uygun düzeyde olmasının, bu okullara maddi ve kaynak desteği verilmesinin karşılaşılan sınırlılıkları ortadan kaldırabileceği söylenebilir.



## 6. TARTIŞMA, SONUÇ VE ÖNERİLER

Bu bölümde araştırmadan elde edilen bulguların tartışma ve sonuçlarına yer verilecek akabinde ortaya koyulan sonuçlardan hareketle önerilere yer verilecektir.

### 6.1.Tartışma

Birleştirilmiş sınıflarda proje tabanlı öğrenmenin uygulanabilirliğine ilişkin öğretmen görüşlerini belirlemek amacıyla araştırmacı tarafından hazırlanan anket uygulanmış ve yarı yapılandırılmış görüşme gerçekleştirilmiştir. Anketten ve görüşmeden elde edilen bulguların aynı amaca hizmet etmesinden dolayı tartışmaları birlikte yapılmıştır.

Araştırma kapsamında anketten elde edilen bulgulara göre birleştirilmiş sınıflarda görev yapmakta olan öğretmenlerin proje tabanlı öğrenme uygulama basamaklarını tam olarak bilmedikleri ortaya çıkmıştır. Bu durum Baki ve Bütüner (2009)'in proje tabanlı öğrenme ile ilgili araştırmasında elde ettiği sonuçlar ile benzerlik göstermektedir. Ancak ankete katılan öğretmenlerden proje tabanlı öğrenmeyi bildiğini ve uyguladığını belirten öğretmenlerle yapılan görüşmede öğretmenlerin proje tabanlı öğrenmenin uygulama basamaklarını bildikleri bulgusuna ulaşılmıştır. Hem anket hem de görüşme bulgularına göre birleştirilmiş sınıflarda görev yapmakta olan öğretmenler proje tabanlı öğrenmenin öğrencilerin kalıcı öğrenmelerine katkı sağlayacağını belirtmişlerdir. Başbay (2006), Işık (2007) ile Karaçalı ve Korur (2014)'un proje tabanlı öğrenme ile ilgili müstakil sınıf öğrencileriyle gerçekleştirdikleri araştırmalarının bulguları da bu bulguyu destekler niteliktedir. Öğretmenler hem ankette hem de görüşmede proje tabanlı öğrenmenin öğrencilerin motivasyonunu artıracığını belirtmiştir. Literatürdeki sınıf öğretmeni adaylarıyla (Mettas ve Contentanou, 2006; Demir, 2013) müstakil sınıf öğrencileriyle (Başbay, 2006; Ersoy, 2006; Philipattou ve Kaldi, 2010; Kaldi ve Diğerleri , 2011),müstakil sınıf öğretmen ve öğrencileriyle (Gültekin, 2007),müstakil sınıf öğretmen, öğrenci ve velileriyle (Chu, 2009) ve yapılan araştırmalarda da benzer bulgulara ulaşılmıştır. Öğretmenler proje tabanlı öğrenmenin öğrencilerin sosyalleşmesine ve öğrenciler arası etkileşim sağlanmasına katkı sağlayacağını belirtmişlerdir. Philipattou ve Kaldi (2010) de proje tabanlı öğrenmeyle ilgili müstakil sınıf öğrencileriyle yaptıkları araştırmalarında öğrencilerin sosyalleşmesinde artış olduğunu bulmuşlardır.

Anketten elde edilen bulgulara göre birleştirilmiş sınıflarda görev yapmakta olan öğretmenlere göre proje tabanlı öğrenmenin öğrenci açısından en önemli dezavantajı zamandır. Çünkü birleştirilmiş sınıflarda proje tabanlı öğrenme uygulamaları yapılmazsa bile zaman problemi yaşanmaktadır. Benzer bir bulguya literatürdeki birleştirilmiş sınıf öğretmenleriyle (Abay, 2006; Adanur, 2011; Summak ve Diğerleri, 2011; Göksoy ve Diğerleri, 2015) ve sınıf öğretmeni adaylarıyla (Bayar, 2009) gerçekleştirilen araştırmalarda da rastlanmaktadır. Ancak görüşmeden elde edilen bulgulara göre öğretmenler zaman probleminin iyi bir planlamayla ortadan kaldırılabileceğini düşünmektedir. Bu açıdan bakıldığında proje tabanlı öğrenmeyi kendi sınıflarında uygulamış birleştirilmiş sınıf öğretmenlerine göre zaman problemi iyi bir planlamayla ortadan kaldırılabilir. Ayrıca öğretmenler maliyetin yüksek olmasını da bir dezavantaj olarak belirtmişlerdir. Bu bulguya Göksoy ve Diğerleri (2015)'in birleştirilmiş sınıf öğretmenleriyle gerçekleştirdiği araştırmalarında da ulaşılmıştır. Ancak görüşmeden elde edilen bulgulara göre ise öğretmenler bu kaynakların etkili ve verimli kullanılmasının bu dezavantajı ortadan kaldırabileceği belirtilmiştir.

Proje tabanlı öğrenmenin öğretmen açısından avantajları için öğretmenler ankette, iş yükünü azaltacağını belirtmişlerdir. Ancak yine aynı ankette bu yöntemin öğretmenler açısından dezavantajları arasında da iş yükünün artacağı görüşüne de ulaşılmıştır. Chu (2009)'nun öğretmen, öğrenci ve velilerle gerçekleştirdiği araştırmasında da öğretmenlerin iş yükünün artacağı belirtilmiştir. Görüşme aracılığıyla elde edilen bulgulara göre bu duruma sebep olarak öğretmenlerin yöntemin tek tarafına odaklanmaları gösterilmiştir. Görüşmede öğretmenler Proje tabanlı öğrenmede öğrencinin sürece aktif katılımının, öğrenme sorumluluğunu kendi üstlerine almalarının ve bu süreçte öğretmenin sadece rehber konumda olmasının öğretmenin iş yükünü hafifleteceğini düşünmelerine karşın bir öğretmen ise yeni bir yöntem kullanmanın ekstra çaba gerektireceğini düşünmelerinden dolayı iş yükünün artacağını düşündüklerini belirtmiştir. İşte bu tek taraflı odaklanmadan dolayı böyle bir farklılaşma olabilmektedir. Ayrıca öğretmen açısından hem ankette hem görüşmede avantajlar arasında sayılan motivasyon artışı durumu Mettas ve Constantanou (2006)'nun öğretmen adaylarıyla gerçekleştirdiği araştırmasında da ortaya çıkmıştır. Yine hem ankette hem görüşmede öğretmen açısından avantajlar arasında öğrenme ortamının eğlenceli hale gelmesi yer almaktadır. Bu bulgu ile Başbay (2006)'ın öğretmenlerle, Gültekin (2007)'in öğretmen ve öğrencilerle, Chu (2009)'nun öğretmen, öğrenci ve velilerle gerçekleştirdiği araştırmasında ve Erdoğan (2009)'ın müstakil sınıf öğrencileriyle gerçekleştirdiği araştırmalarında elde ettiği bulgular benzer niteliktedir.

Birleştirilmiş sınıf öğretmenleri, proje tabanlı öğrenmenin öğretmen açısından dezavantajları arasında hem ankette hem görüşmede en büyük dezavantajı zaman olarak görmektedir. Ayrıca ankette maliyetin yüksek olması, öğrencinin yaşayacağı yetersizlik duygusu, üst sınıf öğrencilerinin ön plana çıkmasından dolayı alt sınıftaki öğrencilerin olumsuz etkilenmesi ve gruplar arası çatışmalar ortaya çıkabilecek olması öğretmenler tarafından dezavantaj olarak ön plana çıkarılmıştır. Oysa literatürdeki öğrencilerle gerçekleştirilen çeşitli araştırmalarda proje tabanlı öğrenme ile öğrenme ortamından daha fazla hoşnut oldukları ve özgüvenlerinin desteklendiğine dair bulgular vardır (Thomas, 2000; Başbay, 2006). Ayrıca anketten elde edilen öğrencilerin yetersizlik duygusu yaşayabileceği dezavantajına karşın Ersoy (2006)'un proje tabanlı öğrenmeyle ilgili müstakil sınıf öğrencileriyle gerçekleştirdiği araştırmasında öğrencilerin üretkenlik duygusunun geliştiği sonucu ortaya çıkmıştır. Yine anketten elde edilen bulgular arasında yer alan üst sınıf öğrencilerinin alt sınıf öğrencileri üzerinde baskı kurması ve gruplar arası çatışmanın ortaya çıkması bulgularına karşın Erdoğan (2009)'un proje tabanlı öğrenmeyle ilgili ilkökul öğrencileriyle gerçekleştirdiği araştırmasında proje tabanlı öğrenmenin olumlu bir sınıf atmosferi oluşturduğu bulgusu ortaya çıkmıştır. Öğretmenlerin görev yaptıkları okulun fiziki özellikleri, konumu, teknolojik kaynakları, öğretmenin deneyimi ve yöntem hakkındaki bilgi düzeyi görüşünü etkileyebilmektedir. Bu farklılaşmanın sebebinin de bu çalışmanın deneysel değil de öğretmen görüşlerini ortaya çıkarma amaçlı olması nedeniyle öğretmenlerin içinde buldukları koşullardan kaynaklanmış cevaplar vermiş olmasından kaynaklanabilmektedir. Görüşme aracılığıyla elde edilen bulgularda öğrenciler arasında problemlerin çıkabildiği ama dikkatli olunması durumunda ortadan kaldırılabileceği belirtilmiştir.

Anketten elde edilen bulgulara göre öğretmenler proje tabanlı öğrenmenin öğretmenlerin kendilerini geliştirmelerini sağlayacağını, motivasyonlarını artıracığını, eğlenceli bir öğrenme ortamı oluşturacağını belirtmişlerdir. Ayrıca öğretmenler, öğretmenin rehber konumunda olup derslerin öğrenci merkezli olarak işleneceğini, üst düzey becerileri ve yaratıcılıklarını geliştireceğini, daha kolay öğretim sağlama ve mesleki doyum kazanma noktasında etkili olacağını belirtmişlerdir. Erstad (2002)'in müstakil sınıf öğretmen ve öğrencileriyle gerçekleştirdiği araştırmasında da öğretmenin rehber konumda olduğu bulgusuna ulaşılmıştır. Yine Başbay (2005)'in müstakil sınıf öğretmen ve öğrencileriyle gerçekleştirdiği araştırmasında proje tabanlı öğrenmenin öğrenme sürecini olumlu etkilediği bulgusu, araştırma bulgusunu destekler niteliktedir. Mettas ve Constantanou (2006)'nın öğretmen adaylarıyla gerçekleştirdiği araştırmasında

öğretmenlerin motivasyonlarının arttığı belirtilmiştir. Bu durum araştırma bulgularını destekler niteliktedir.

Anketten elde edilen bulgulardan hareketle öğretmenlerin büyük bölümü proje tabanlı öğrenmenin birleştirilmiş sınıflarda uygulanmasının iş yükünü artıracak olduğunu düşünmektedirler. Öğretmenlerin önemli bir bölümü ise daha fazla sorumluluk ortaya çıkacağını belirtmişlerdir. Ayrıca öğretmenlerin bir kısmı süre problemi yaşanacağını belirtirken bir kısmı da maliyetin artacağını düşünmektedirler. Yine öğretmenler, yöntemin birleştirilmiş sınıflarda kullanılmasının daha fazla hazırlık gerektireceğini, zaman kaybı oluşturacağını, öğrencinin yeterince takip edilemeyeceğini, öğrenci için yeterince zaman ayıramayacağını, öğrencilerin ilgisini toplamakta zorlanılacağını ve hedeflerden sapmaların yaşanabileceği bulgularına ulaşılmıştır. Bu bulgular arasında yer alan sorumluluğun artacağı bulgusunu, Chu (2009)'nun öğretmen, öğrenci ve velilerle gerçekleştirdiği araştırmanın bulgusu destekler niteliktedir ancak Civelekoğlu ve Öztürk (2010)'ün öğretmen ve öğrencilerle gerçekleştirdiği araştırmasından elde ettiği bulguya göre öğretmenler kendilerine düşen sorumluluğun azaldığı kanısına varmışlardır. Proje tabanlı öğrenmeyi bildiğini ve uyguladığını belirten öğretmenler de bazı açılardan öğretmenlerin iş yükünü azalttığını bazı yönlerden ise iş yükünü artırdığını belirtmişlerdir. Görüşmede öğretmenler durumun sebebi olarak öğrencinin sürece aktif olarak katılması, kendi öğrenmesinin sorumluluğunu üstlenmesi, öğretmenin de bu süreçte sadece rehberlik etmesi ve öğretmenin yönetime ilişkin yaklaşımını göstermişlerdir. Bu açıdan araştırma sonuçlarıyla Civelekoğlu ve Öztürk (2010)'ün araştırmalarının sonuçları uyumludur.

Anket ve görüşmeden elde edilen bulgulara göre öğretmenler, proje tabanlı öğrenmenin birleştirilmiş sınıflarda etkili ve verimli bir şekilde uygulanabilmesi için öğretim programlarındaki kazanımların azaltılması, birleştirilmiş sınıf programının ayrılması, öğretmenlerin hizmet içi eğitime alınması, tecrübeli öğretmenlerin bu okullara gönderilmesi, ücretli öğretmenlerin bu okullarda görevlendirilmemesi ve bu okulların maddi olarak desteklenmesi gerektiği şeklinde önerilerde bulunmuşlardır. Öğretmenlerin hizmet içi eğitime alınması ve bu okulların desteklenmesi önerilerine Baki ve Bütüner (2009)'ün öğretmenlerle gerçekleştirdiği araştırmasında da rastlanmaktadır. Ayrıca bahsi geçen araştırmaları da verilen seminerlerin öğretmenler için yetersiz olduğu bulgusu da yer almaktadır. Benzer şekilde Gürel ve Diğerleri (2014) da birleştirilmiş sınıf öğretmenleriyle gerçekleştirdiği araştırmada da hizmet içi eğitimin yetersiz olduğu bulgusuna ulaşmışlardır. Ayrıca görüşme aracılığıyla elde edilen bulgularda da öğretmenler hizmet içi eğitimin yetersiz olduğunu ve amacına ulaşmadığını belirtmişlerdir. İki veri toplama aracından elde

edilen bulgular ve literatürdeki çalışmalar hizmet içi eğitimin yeterliliği konusunda birbirini destekler niteliktedir. Bulgular arasında yer alan birleştirilmiş sınıf programının ayrılması noktasında ise literatürde çeşitli araştırmalarda benzer şekilde birleştirilmiş sınıflara uygun bir program hazırlanması gerektiğini belirtilmiştir (UNESCO,1989; Öztürk, 2007; Bayar, 2009). Bulgular arasında yer alan kazanımların azaltılması noktasında ise Abay (2006) ile Summak ve Diğerleri (2011)'de birleştirilmiş sınıf öğretmenleriyle gerçekleştirdikleri araştırmalarında kazanımların yetişmesi açısından zaman problemi yaşandığını belirtmişlerdir. Bu okullarda görevli öğretmenlerin tecrübesiz oluşu bulgusuna ise Sezer (2010)'in birleştirilmiş sınıf öğretmenleriyle, Döş ve Sağır (2013) birleştirilmiş sınıflardaki özel gereksinimli öğrenci velileriyle ve Adanur (2011)'un birleştirilmiş sınıf öğretmenleriyle gerçekleştirdikleri araştırmaların bulguları arasında da rastlanmaktadır. Bununla birlikte Yılmaz (2011) birleştirilmiş sınıf öğretmenleriyle gerçekleştirdiği araştırmasında öğretmenlerin deneyim süreleri arttıkça birleştirilmiş sınıflarla ilgili olumsuz görüş bildirme düzeylerinin azaldığını bildirmiştir. Bu okulların maddi olarak desteklenmesi konusundaki öğretmen görüşleri ise literatürdeki bu okulların fiziki alt yapı, teknolojik ve maddi açılarından yetersiz olduklarını gösteren çeşitli çalışmalarca da desteklenmektedir (UNESCO, 1989; Miller, 1991; Brunswic ve Valerien, 2004; Abay, 2006; Bayar, 2009; Yıldız, 2009; Adanur, 2011).

Anketten ve görüşmeden elde edilen bulgulara göre öğretmenler yöntemin birleştirilmiş sınıflarda uygulanabilmesini sınırlandıran en önemli faktörün zaman olduğunu belirtmişlerdir. Yine öğretmenler maddi imkânları ve yetersizlikleri, okullarda var olan kaynakların yetersizliğini, yöntemin maliyetinin yüksek olmasını ve öğrencilerin mevcut şartlar içinde hazır bulunuşluk düzeyinin düşük olduğunu vurgulamışlardır. Ayrıca öğretmenler bu okullarda aile desteğinin olmamasını, okullardaki öğretmen yetersizliğini, öğretmenlerin öğrencilerle yeterince ilgilenememesini, plan hazırlamanın zor olduğunu, proje çalışması için konu belirlenmesinin zor olduğunu, hedeften sapmaların görülebileceğini, bu okullarda sıkça öğretmen değişikliği yaşanmasını, öğretmenin iş yükünün fazla olmasını ve öğrenci takibinin zor olacağını yöntemin uygulanmasını sınırlandıran faktör olarak belirtmişlerdir. Proje tabanlı öğrenmenin birleştirilmiş sınıflarda uygulanması noktasında en önemli sınırlılık olarak belirtilen zaman faktörü bulgusunu Abay (2006), Adanur (2011), Summak ve Diğerleri (2011), Göksoy ve Diğerleri (2015)'in birleştirilmiş sınıflarla ilgili birleştirilmiş sınıf öğretmenleriyle gerçekleştirdikleri araştırmalarında süre problemi bulgusunu elde etmişlerdir. Yani birleştirilmiş sınıflarda zaman probleminin varlığını belirtmişlerdir. Yine öğrenci için bireysel zaman

ayrılmaması, öğrencinin takibinin zor olması ve hedeften sapmaların görülebileceğiyle ilgili bulgusunu Kaya ve Taşdemirci (2005)'nin birleştirilmiş sınıf öğretmenleriyle gerçekleştirdiği araştırmanın bulguları ve Miller (1991)'in birleştirilmiş sınıflar ile ilgili araştırmalarının bulguları destekler niteliktedir. Öğretmen yetersizliği bulgusunu ise Brunswic ve Valerien (2004)'in birleştirilmiş sınıflarla ilgili araştırmalarının bulguları destekler niteliktedir. Yine bulgular arasında belirtilen okulların maddi kaynaklarının ve imkanlarının eksik olması bulgusunu UNESCO (1989), Miller (1991), Brunswic ve Valerien (2004), Bayar (2009), Yıldız (2009) ve Adanur (2011)'un birleştirilmiş sınıflarla ilgili araştırmalarının bulguları destekler niteliktedir.

Anketten ve görüşmeden elde edilen bulgular içinde bu okullardaki öğrencilerin hazır bulunuşluk düzeylerinin düşük olması bulgusunu Yıldırım (2008)'in birleştirilmiş sınıflarla ilgili yaptığı araştırmanın bulguları destekler niteliktedir. Ancak görüşmeden elde edilen bulgulara göre de öğretmenler öğrencinin sınıf seviyesi yükseldikçe hazır bulunuşluğunun yükseleceğini ve proje tabanlı öğrenme için daha uygun bir hale geleceğini belirtmişlerdir. Bu açıdan da Yıldırım (2008)'in araştırmasıyla uyumlu bir bulgu elde edildiği söylenebilir. Bu okullarda öğrenim gören öğrencilerin velilerinin ilgisizliği bir sınırlılık olarak belirtilmiştir. Bu bulguyu Summak ve Diğerleri (2011) ve Şeker (2014)'in araştırmaları da destekler nitelikte bulgular elde etmişlerdir.

## 6.2. Sonuç

Bu bölümde öncelikle araştırmanın alt problemleri için bulunan sonuçlar ve devamında araştırma problemi için bulunan sonuç sunulacaktır.

Araştırmanın birinci alt problemi “BS’de görev yapmakta olan sınıf öğretmenleri PTÖ’nün ne olduğunu biliyorlar mı?” olarak belirlenmiştir. Elde edilen bulgular göstermiştir ki araştırmaya katılan öğretmenlerin yarısından azı PTÖ hakkında yeterli bilgiye sahip olduğunu düşünmekte olup yarısından biraz fazlası da kısmen bilgi sahibi olduğunu düşünmektedir. Bununla beraber bu öğretmenlerden PTÖ’yü tanımlamaları istendiğinde öğretmenlerin tam anlamıyla tanımlayamadıkları görülmüştür. Öğretmenlere PTÖ’nün uygulama aşamaları sorulduğunda da doğru aşamaları belirtmedikleri tespit edilmiştir. Bu durum göstermektedir ki genel olarak BS’de görev yapan sınıf öğretmenleri PTÖ’yü tam olarak bilmemektedir. Bununla beraber erkek öğretmenler bayan öğretmenlere göre, kadrolu öğretmenler ücretli öğretmenlere göre daha fazla yeterli bilgiye sahip olduklarını düşünmektedirler. Mesleki deneyim süresi ve BS’deki deneyim süreleri

açısından inceleme yapıldığında deneyim süresi nispeten daha az olan öğretmenler PTÖ hakkında yeterli bilgiye sahip olduğunu düşünmektedir.

Öğretmenlerin çoğu genellikle, PTÖ konusunda hayattan problemlerin çözümünü içermesi, öğretmen-öğrenci işbirliğini gerektirmesi, öğrencilerin kendi kendilerine çalışmaları ve sonucunda ortaya bir ürün çıkması noktalarını vurgulayarak yöntemi tanımlamışlardır. Erkek öğretmenler daha çok PTÖ'nün problemlerin çözümü olduğunu, bayan öğretmenler ise daha çok problemlerin çözümü ve ders içi/ders dışı çalışma olduğunu belirtmişlerdir. Bu durumda cinsiyete göre çok önemli bir farklılaşmadan bahsedilmesi pek mümkün değildir. Kadrolu öğretmenler, eğitim fakültesi mezunu öğretmenler ve sınıf öğretmeni olanlar PTÖ'nün problemlerin çözümü olduğunu belirtmişlerdir. Üç yıl ve daha az mesleki deneyime sahip olan öğretmenler de daha çok problemlerin çözümü derken, deneyim süresi dört ile yedi yıl arası olan öğretmenler problemlerin çözümü ile öğretmen-öğrenci ve öğrenciler arası işbirliği gerektirdiğine vurgu yapmışlardır. Yani deneyim arttıkça PTÖ'nün işbirliğini içerdiği düşüncesini vurgulama düzeyi de artmaktadır. BS'deki deneyim süreleri incelendiğinde önemli bir farklılaşma olduğunu söylemek mümkün olmamaktadır.

Proje ve ödev arasındaki benzerlikler için en çok belirtilenler ise öğrenciye süre tanınması, ortaya ürün çıkabilmesi, öğretmenin rehber ve öğrencinin aktif olmasıdır. Öğretmenlerin belirtmiş olduğu bu benzerliklerin en dikkat çekici olanı ise her ikisinin de ev ortamında yapılıyor olmasıdır. Çünkü projeler okul içi ve okul dışı etkinlikleri kapsayabilmektedir. Bu durum yapılan projenin özelliğine göre farklılaşabilmektedir. PTÖ'yü bildiğini ve uyguladığını belirten öğretmenler ise proje ile ödevin ayrı şeyler olduğunu, amaçlarının ve yöntemlerinin birbirinden farklı olduğunu belirtmişlerdir. Ancak hem projenin hem ödevin pekiştirme yönünden benzer işlevlere de sahip olduğu görüşündedirler. Çünkü ödev öğrenilenin pekişmesi için verilirken, projelerde de önceden öğrenilenler aktif olarak kullanıldığı için pekişmiş olur. Erkek öğretmenler, ücretli öğretmenler, eğitim fakültesi mezunu olan, sınıf öğretmenliği mezunu olan, mesleki deneyimi az olan ve BS deneyimi az olan öğretmenler diğerlerine göre PTÖ'yü ödev ile daha benzer görmektedir. PTÖ ile ödev arasında öğretmenler tarafından en çok belirtilen farklar ise ödevlerin daha çok konun pekişmesi için verilmesi, projenin süresinin daha uzun olması, projede bir problemin çözümünün esas olması ve projede mutlaka ortaya ürün çıkmasıdır. Öğretmenlerin proje ile ödev arasındaki farkın büyük oranda, öğretmenler tarafından bilindiği sonucu ortaya çıkmaktadır. PTÖ'yi bildiğini ve uyguladığını belirten öğretmenlere göre proje ile ödev arasında süre bazında bir kıyas yapmak doğru değildir.

Çünkü süre faktörü plana ve konuya göre değişiklik gösterebilmektedir. Erkek öğretmenler bayan öğretmenlere göre, kadrolu öğretmenler ücretli öğretmenlere göre, sınıf öğretmenleri diğer öğretmenlere göre ödev ile PTÖ'nün daha fazla birbirinden farklı olduğunu düşünmektedirler. Meslekteki deneyim süresi arttıkça ödev ile PTÖ arasındaki farklılık belirtme düzeyi azalmıştır. Birleştirilmiş sınıftaki deneyim süresi incelendiğinde, deneyim süresi üç yıl ve daha az olan öğretmenler ödev ile PTÖ'nün birbirinden daha fazla farklı olduğunu düşünmektedirler.

Öğretmenlerden PTÖ'nün uygulama aşamalarını belirtmeleri istenmiş olup, araştırma sonucunda, araştırmaya katılan öğretmenlerin PTÖ'nün uygulama aşamalarını tam olarak bilmedikleri ortaya çıkmıştır. Ancak PTÖ'yü bildiğini ve uyguladığını belirten öğretmenler aşamaları doğru olarak belirtmişlerdir. Ayrıca yine bu öğretmenler kendi yaptıkları uygulamalarından bahsettiklerinde öğretmen öğrenci görev paylaşımını PTÖ'ye uygun bir şekilde yaptıkları görülmektedir. Öğretmenler kendi yaptıkları uygulamalarda en çok planlama, konu seçimi ve araştırmanın yapılması aşamalarında zorlanılmışlardır. Bu sonuca ilişkin demografik özelliklere göre önemli bir farklılaşma olmamıştır. Ancak nispeten hem eğitim fakültesi mezunları hem de sınıf öğretmenliği mezunu olan öğretmenler tüm aşamalar için olmasa da bazı aşamalar için daha doğru cevaplar vermiştir.

Araştırmanın ikinci alt problemi olan "BS'de görev yapmakta olan sınıf öğretmenleri PTÖ'yi sınıflarında kullanıyorlar mı?" problemine ilişkin sonuçlar;

Araştırmaya katılan öğretmenlerin büyük bir kısmı PTÖ'yi kullanmamaktadır. PTÖ'yü gelecekte uygulama hakkında ise öğretmenler kısmen cevabı vermiştir. Bu durum öğretmenlerin bazı çekincelerinin olduğunu ve kararsızlık yaşadıklarını göstermektedir. PTÖ'yü daha önce uyguladığını belirten öğretmenlerin çoğu erkektir. Kadro durumuna ve mezun olunan fakülteye göre önemli bir farklılaşma olmamıştır. Üç yıl ve daha az deneyime sahip öğretmenler PTÖ'yü uygulamadığını daha fazla belirtmiştir. PTÖ'yü gelecekte uygulamayı erkek öğretmenler bayan öğretmenlere göre; kadrolular ücretlilere göre, eğitim fakültesi mezunları diğer fakültelerden mezun olanlara göre daha çok düşünmektedir. Mesleki deneyim ve BS'deki deneyim arttıkça PTÖ'yü kullanmayı düşünen öğretmen sayısı da artmaktadır.

Araştırmanın, "BS'de görev yapmakta olan sınıf öğretmenlerinin PTÖ'nün BS'de uygulanabilirliğine ilişkin görüşleri nelerdir?" alt problemine ilişkin sonuçlar;



Öğretmenlere göre sınıf seviyesi arttıkça öğrencilerin PTÖ kullanımına uygunluk düzeyi de artmaktadır. Erkek öğretmenler dördüncü sınıfı en uygun, bayan öğretmenler ise üçüncü ve ikinci sınıfı uygun görmektedirler. Bu durumda cinsiyete göre farklılık söz konusudur. Kadrolu öğretmenler dördüncü sınıfı uygun gömüşken ücretli öğretmenler ikinci sınıfı uygun görmüştür. Bu durumda kadro durumuna göre farklılaşma olmuştur. Eğitim fakültesi mezunlarınca en az uygun görülen ikinci sınıfın diğer fakülte mezunlarınca daha uygun olarak görülmesi dikkat çekicidir. Bu açıdan da mezun olunan fakülte açısından da farklılık ortaya çıkmıştır. Deneyim süresi üç yıl ve az olan öğretmenler ile dört ile yedi yıl arası olan öğretmenler arası önemli bir farklılık vardır. Bu farklılık deneyim süresi üç yıl ve az olan öğretmenler uygunluk sıralamasını sırasıyla 1. Sınıf, 2. Sınıf, 3. Sınıf, 4. Sınıf olarak yaparken, deneyim süresi dört ile yedi yıl arası olan öğretmenler ise 4. Sınıf, 3. Sınıf, 2. Sınıf ve 1. Sınıf olarak sıralamaktadırlar. BS'deki deneyim süresine göre ise üç yıl ve daha az deneyime sahip öğretmenler daha çok üçüncü ve birinci sınıfı uygun görmüş olup deneyim süresi dört ile yedi yıl arası olan öğretmenler dördüncü sınıfı daha uygun görmüştür. Bu durumda da deneyim süresinin artmasına bağlı olarak bir değişim söz konusudur. Buradaki sonuca ek olarak PTÖ'yü bildiğini ve uyguladığını belirten öğretmenler birden fazla sınıfı kapsayacak şekilde projeler yapılabileceğine ilişkin görüş belirtmişlerdir.

Öğretmenler tarafından BS'de PTÖ'nün uygulanabilmesi için en uygun görülen ders Fen ve Teknoloji dersidir. Onu takip eden dersler ise Türkçe ve Sosyal Bilgiler dersleridir. Hayat Bilgisi dersi ise en az uygun görülen ders olmuştur. Ancak PTÖ'yü bildiğini ve uyguladığını belirten öğretmenler Hayat Bilgisi dersinin ilk sıralarda yer alması gerektiğini, Türkçe dersinin ise son sıralarda yer alması gerektiğini belirtmişlerdir. Erkek öğretmenler, ücretli öğretmenler ve deneyim süresi dört ile yedi yıl arası olan öğretmenler en uygun ders olarak Fen ve Teknoloji dersini görmekteyken bayan öğretmenler, kadrolu öğretmenler ve deneyim süresi üç yıl ve daha az olan öğretmenler en uygun olarak Türkçe dersini görmektedirler. Mezun olunan fakülte bazında da farklılık vardır çünkü eğitim fakültesi mezunları daha çok sosyal bilgiler ve Türkçe derslerini belirtmişken diğer fakülte mezunları için böyle bir durum söz konusu olmamıştır. Sınıf öğretmenliği bölümü mezunu olan öğretmenler daha çok sosyal bilgiler dersini belirtmişken Türkçe öğretmenliği mezunu olanlar daha çok fen ve teknoloji dersini belirtmişlerdir. Bu durum mezun olunan bölüme göre de farklılaşma olduğunu göstermektedir.

Öğretmenler Sosyal Bilgiler dersi için yaşadığımız yer, geçmişimi öğreniyorum, insanlar ve yönetim ile üretimden tüketime konularını PTÖ için daha uygun görmektedir. Matematik dersi için ise, dört işlem problemleri, ölçme, geometrik şekil ve cisimler, zamanı planlama, simetri ve sayılar konuları uygun bulunurken; Fen ve Teknoloji dersi için, kuvvet, vücudumuz, elektrik ve mıknatıslanma, canlılar, maddenin halleri ile ışık ve ses konularını; Türkçe dersi için, anlama ve anlatım konularını uygun bulmaktadırlar. Ancak bu konular arasında öğretmenler tarafından en çok, Sosyal Bilgiler dersine ait geçmişimi öğreniyorum ve Matematik dersine ait geometrik şekiller ve cisimler konuları uygun görülmüştür. Hayat Bilgisi dersi hariç diğer bütün derslerle ilgili konu belirtilmiştir. Konu çeşitliliği en fazla Fen ve Teknoloji dersi için belirtilmiştir. Aynı zamanda PTÖ'yü bildiğini ve uyguladığını belirten öğretmenler planlamanın iyi yapılması, kaynakların etkili ve verimli kullanılması halinde birden fazla dersi kapsayan proje çalışmaları yapılabileceği görüşündedirler.

Belirtilen konu açısından öğretmenlerin cinsiyetine bağlı önemli bir farklılık olduğunu söylemek mümkün değildir. Ancak erkek öğretmenler bayan öğretmenlere göre; kadrolu öğretmenler ücretli öğretmenlere göre daha fazla konu belirtmiştir. Mezun olunan fakülte bazında bakıldığında eğitim fakültesi mezunlarının belirgin olarak yaşadığımız yer ve geometrik şekiller konularını PTÖ için uygun bulduğu görülmektedir. Sınıf öğretmenliği ile Türkçe öğretmenliği mezunları farklı konular belirterek farklılaşmıştır. Deneyim süresi arttıkça belirtilen konu sayısının azalmaktadır. BS'deki deneyim süresi incelendiğinde üç yıl ve daha az deneyime sahip öğretmenler belirgin şekilde geçmişimi öğreniyorum konusuna vurgu yapmışlardır.

Araştırmanın, "BS'de görev yapmakta olan sınıf öğretmenlerinin PTÖ'yle ilgili görüşlerinin arkasında yatan sebepler nelerdir?" alt problemine yönelik sonuçlar;

Öğretmenler, PTÖ'nün kullanılmasının öğrencilere sağlayacağı avantajlar arasında en çok kalıcı öğrenmeyi sağlaması, motivasyonu artırması, öğrencinin sosyalleşmesini sağlaması ve öğrenciler arasında etkileşim sağlamasına değinmiştir. Erkek öğretmenler bayan öğretmenlere göre öğrenciler için PTÖ'nün daha avantajlı olduğunu düşünmektedir. Her iki cinsiyetteki öğretmenler de PTÖ'nün daha kalıcı öğrenmeler sağladığını ve motivasyonu artırdığını söylemelerine ek olarak bayan öğretmenler sosyalleşmeyi de artırdığını düşünmektedirler. Kadrolu ve ücretli öğretmenler arasında PTÖ'nün BS öğrencilerine sağlayacağı avantajlar yönünden anlamlı bir farklılaşma olmamıştır. Eğitim fakültesi mezunu olan öğretmenler daha çok kalıcılığı ve özgüveni artırdığını belirtmiş

olup, diğer fakülte mezunları için aynı şeyi söylemek mümkün değildir. Sınıf öğretmenleri daha çok özgüven vurgusu yaparken fen ve teknoloji öğretmenleri motivasyon vurgusu yapmıştır. Meslekteki deneyim süreleri incelendiğinde üç yıl ve daha az deneyime sahip öğretmenler ile dört ile yedi yıl arası deneyime sahip olan öğretmenlerin verdikleri cevaplar ile farklılaşmışlardır. Birleştirilmiş sınıftaki deneyim süresine ilişkin ise üç yıl ve daha az deneyime sahip öğretmenler ile dört ile yedi yıl arası deneyime sahip öğretmenler arasında belirgin bir farklılık yoktur.

Öğretmenlere göre PTÖ'nün BS öğrencileri açısından en büyük dezavantajı ise zamandır. Ayrıca maliyetin yüksek olması, öğrencinin yaşayacağı yetersizlik duygusu, üst sınıf öğrencilerinin ön plana çıkmasından dolayı alt sınıftaki öğrencilerin olumsuz etkilenmesi ve gruplar arası çatışmalar ortaya çıkabilecek olması öğretmenler tarafından dezavantaj olarak görülmektedir. Öğretmenlere göre iyi bir planlamayla zaman dezavantajı, öğrencinin sürekli takip edilmesiyle konunun dışına çıkılması , arkadaş olan öğrencilerin aynı grupta yer alması ile öğrenciler arası anlaşmazlık , kaynakların etkili ve verimli kullanılmasıyla kaynak eksikliği dezavantajları ortadan kaldırılabilmektedir. Daha genel anlamda öğretmenin iyi bir rehberlik yapmasıyla birçok dezavantaj ortadan kaldırılabilmektedir. PTÖ'nün öğrenci açısından dezavantajlarının belirtilmesinde, cinsiyet açısından erkek öğretmenler ile bayan öğretmenler arasında bir farklılaşma olmamıştır. Kadrolu öğretmenler yöntemi daha dezavantajlı olarak görmektedirler. Mezun olunan fakülte ve mezun olunan bölümden elde edilen dağılım paralel olup belirgin bir farklılaşma olmamıştır. Yedi yıl ve daha az deneyime sahip öğretmenler zamanı bir dezavantaj olarak görürken, deneyim süresi daha fazla olan öğretmenler maliyet ve destek eksikliğini dezavantaj olarak görmektedirler. Bu açıdan bir farklılaşma olmaktadır. Meslekteki deneyim süresi ile BS'deki deneyim süresine ilişkin demografik bilgilere göre sonuç paraleldir.

Öğretmenlere göre PTÖ'nün öğretmen açısından avantajları arasında öne çıkanlar, öğretmenlerin kendilerini geliştirmelerini sağlayacağı, iş yükünü hafifleteceği, motivasyonlarını artıracığı, eğlenceli bir öğrenme ortamı oluşturacağıdır. Ayrıca öğretmenin rehber konumunda olup derslerin öğrenci merkezli olarak işleneceği, üst düzey becerileri geliştirip yaratıcılıklarını geliştireceği, daha kolay öğretim sağlama ve mesleki doyum kazanma noktasında etkili olacağı belirtilen avantajlar arasındadır.

Erkek öğretmenler bayan öğretmenlere göre yöntemi daha avantajlı görürken belirtilen avantaj noktasında benzerlik göstermektedirler. Ücretli öğretmenler kadrolu

öğretmenlere göre yöntemi daha avantajlı olarak görmekte olup iş yükünü hafifletmesini en büyük avantajı olarak belirtmişlerdir. Eğitim fakültesi mezunları ve sınıf öğretmenliği mezunları yöntemi öğretmenler için avantajlı olarak görmektedir. Meslekteki deneyim süresi açısından bakıldığında önemli bir farklılaşma vardır. Ancak deneyim süresi üç yıl ve daha az olan öğretmenler yöntemi daha avantajlı olarak görmektedirler. BS'de ise yine üç yıl ve daha az deneyime sahip öğretmenler yöntemi avantajlı olarak görmektedir.

Öğretmenlere göre PTÖ'nün BS'de uygulanmasının öğretmen açısından dezavantajları arasında öne çıkanlar, iş yükünün artması, daha fazla sorumluluk ortaya çıkması, süre problemi yaşanması, maliyetin artması, daha fazla hazırlık gerektirmesi, zaman kaybı oluşturması, öğrencinin yeterince takip edilememesi, öğrenci için yeterince zaman ayrılamaması, öğrencilerin ilgisini toplamakta zorlanması ve hedeflerden sapmaların yaşanabilmesine yol açacağıdır. Erkek öğretmenler bayan öğretmenlere göre, kadrolu öğretmenler ücretli öğretmenlere göre yöntemi daha fazla dezavantajlı olarak görmekte olup en fazla vurgulanan dezavantaj ise iş yükü ve sorumluluğun artmasıdır. Eğitim fakültesi mezunları diğer fakülte mezunlarına göre, sınıf öğretmenliği mezunları diğerlerine göre yöntemi daha dezavantajlı olarak görmekte olup yine en çok vurgulanan dezavantaj iş yükünün artmasıdır. Mesleki deneyim süresinde deneyim süresinin değişimine bağlı olarak anlamlı bir farklılaşma olmamıştır. BS'de üç yıl ve daha az deneyime sahip öğretmenler tarafından iş yükü dört ile yedi yıl arası olan öğretmenler ise süre problemini daha çok dezavantaj olarak görmektedir. Bu açıdan BS'deki deneyim süresine göre farklılaşma olduğu söylenebilir.

Öğretmenlere göre PTÖ'nün öğretmen açısından avantajları arasında iş yükünün hafiflemesi, dezavantajları arasında ise iş yükünün artması yer almaktadır. Öğretmenler bu duruma gerekçe olarak öğrencinin sürece aktif olarak katılması ve öğretmenin süreçte rehber konumunda olmasıyla öğretmenin iş yükünün hafifleyeceği, ancak yönteme hakimiyetin ve yeni bir yöntem uygulamanın ortaya çıkaracağı zorlukların da iş yükünü artırabileceğini göstermiştir.

Öğretmenlerin PTÖ'nün BS'de etkili ve verimli bir şekilde uygulanabilmesi için en çok vurguladıkları önerileri, BS ortamının uygun hale getirilmesi, kazanımların azaltılması, BS öğretim programının ayrılması, öğretmenlerin hizmet içi eğitime alınması, bu okullara tecrübeli öğretmenlerin gönderilmesi, ücretli öğretmenlerin bu okullarda görevlendirilmemesi, bu okulların maddi olarak desteklenmesi, internet erişiminin öğrenci kullanımına sunulması ve yapılacak yeniliklere bu okullardan başlanmasıdır. Ayrıca öğretmenlerin görüşlerine göre, hizmet içi eğitime öğretmenler gönülsüz olarak katılmakta,

bu eğitimlerde ağırlıkla mevzuat anlatılmakta, dolayısıyla yeni yöntem ve teknikler anlatılmamaktadır. Bununla birlikte öğretmenlerin deneyimlerini paylaşabilecekleri platformlar oluşturulmamaktadır. Bu faktörler hizmet içi eğitimi etkisizleştirmektedir.

Erkek öğretmenler, ücretli öğretmenler, eğitim Fakültesi mezunu öğretmenler, mesleki deneyimi bir yıl ile üç yıl arası olan öğretmenler ve BS'deki deneyim süresi bir ile üç yıl arası olan öğretmenler daha fazla öneri sunmuştur. Erkek öğretmenlerin en fazla sunduğu öneri ortamın uygun hale getirilmesiyle ilgiliyken, bayan öğretmenlerin önerileri öğretim programında düzenleme yapılmasıyla ilgilidir. Ücretli öğretmenler en çok tecrübeli öğretmenlerin bu okullara gönderilmesi gerektiğini belirtmişken, kadrolu öğretmenler ortamın uygun hale getirilmesi gerektiğini belirtmişlerdir. Eğitim Fakültesi mezunu öğretmenler en çok kazanımların azaltılmasını önermişlerdir. Mesleki deneyimi bir yıl ile üç yıl arası olan öğretmenlerin en çok belirttikleri öneriler, programın ayrılması, kazanımların azaltılması, maddi destek sağlanması, hizmet içi eğitim verilmesi ve tecrübeli öğretmenlerin bu okullara gönderilmesidir. Deneyim süresi dört ile yedi yıl arası olan öğretmenler daha çok ortamın uygun hale getirilmesi önerisinde bulunmuşlardır. Deneyim süresi 12 ile 15 yıl arası olan öğretmenler ise sınıfla ilgili düzenlemeler önermektedir. Bu bakımdan farklılaşma olduğu söylenebilir. BS'deki deneyim süresi bir ile üç yıl arası olan öğretmenlerin daha fazla öneri sunduğu görülmektedir. Dört ile yedi yıl arası deneyime sahip olan öğretmenler de bir ile üç yıl deneyimi olan öğretmenlerle aynı öneriye daha çok değinmiştir. Bu durumda deneyim süresine bağlı bir değişim olmamıştır.

Öğretmenlere göre PTÖ'yü BS'de uygulamayı sınırlandıran en önemli faktör zamandır. Yine maddi imkânlar ve yetersizlikler, kaynakların yetersizliği, yöntemin maliyetinin yüksek olması ve öğrencilerin mevcut şartlar içinde hazır bulunuşluk düzeyinin düşük olması da öğretmenlere göre sınırlayıcıdır. Ayrıca bu okullarda aile desteğinin olmaması, okullardaki öğretmen yetersizliği, öğretmenlerin öğrencilerle yeterince ilgilenememesi, plan hazırlamanın ve proje çalışması için konu belirlenmesinin zor olması, hedeften sapmaların görülebilmesi, bu okullarda sıkça öğretmen değişikliği yaşanması, öğretmenin iş yükünün fazla olması ve öğrenci takibinin zor olması yöntemin uygulanmasını sınırlandıran faktörlerdir. Her ne kadar bayan öğretmenler daha fazla sınırlılık belirtmiş olsalar da, erkek öğretmenler ve bayan öğretmenler genelde benzer görüşlerdedir. Kadro durumu açısından, meslekteki deneyim süresi açısından ve BS'deki deneyim açısından öğretmenler arasında belirgin bir farklılaşma olmamıştır. Mezun olunan fakülte bazında anlamlı bir farklılık olmamakla birlikte eğitim fakültesi mezunu

öğretmenler daha çok süre problemini bir sınırlılık olarak görmektedirler. Sınıf öğretmenleri de en çok süre problemini bir sınırlılık olarak görmektedirler.

Araştırma problemi olan BS öğretmenlerine göre PTÖBS’de uygulanabilir mi? sorusuna ilişkin öğretmenler PTÖ’nün BS’de uygulanabileceğini ancak bu durumun öğretmene ve öğrenciye bazı avantajlar ve dezavantajlar getirebileceğini; dezavantajların tamamen ortadan kaldırılamasalar da etkilerinin azaltılabileceğini düşünmektedirler. Ayrıca öğretmenler PTÖ’nün etkili ve verimli uygulanabilmesi için bazı değişiklik ve düzenlemelerin yapılması gerektiğini düşünmektedirler. Öğretmenler PTÖ’nün her bir sınıf için ayrı ayrı uygulanabileceği gibi birden fazla sınıfın katılımıyla da uygulanabileceğini; her bir ders için ayrı ayrı uygulanabileceği gibi birden fazla dersi kapsayacak şekilde de uygulanabileceğini düşünmektedirler.

### 6.3. Öneriler

Bu çalışmada PTÖ’nün BS’de uygulanabilirliğine ilişkin öğretmenlerin görüşleri belirlenmiştir. Öncelikle bu görüşler dikkate alınarak bir dizi öneri sunulacak ve ardından bu çalışmanın geliştirilmesi adına öneriler sunulacaktır.

BS’de görev yapan öğretmenlerin çoğu kendilerini PTÖ konusunda yetersiz bilgiye sahip olduğunu düşünmektedir ve yapılan çalışmada bu durum görülmüştür. Bu nedenle PTÖ konusunda öğretmenler hizmet içi eğitime alınmalıdırlar. Ancak yine araştırma kapsamında ortaya çıkan öğretmenlerin hali hazırda var olan hizmet içi eğitimin amacına hizmet etmediğini düşünmeleri, hizmet içi eğitimde daha çok mevzuat anlatılması, yöntem ve tekniklerden bahsedilmemesi, öğretmenlerin birbiriyle deneyimlerini paylaşabilecekleri platformların olmaması ve öğretmenlerin bu eğitimlere gönülsüz olarak katılması durumuna bir çözüm olabilmesi için hizmet içi eğitimler planlanırken çeşitli düzenlemeler yapılmasında yarar vardır. Öğretmenlerin gönüllü katılımı sağlanmalı ve bu eğitimlerde öğretmenlere yeni yöntem ve teknikler ile ilgili örnek uygulamalar gösterilmelidir. Öğretmenlerin deneyimlerini paylaşabilecekleri platformlar oluşturulmalıdır.

Öğretmenlerin hizmet öncesi eğitiminde de düzenlemeler yapılmalıdır. Yöntem ve tekniklerin sadece teorik düzeyde anlatılması değil uygulamaları da yaptırılarak öğretmen adayının yönetime hakimiyeti artırılmalıdır. Hizmet öncesi eğitimde halihazırda devam eden öğretmenlik uygulamalarının hiç değilse bir bölümü BS’li okullarda yaptırılarak, öğretmen adaylarına gelecekte karşılaşacakları bu uygulamanın güçlü ve zayıf yönleri iş başında öğretilmelidir.

Öğretmenler halihazırda var olan öğretim programına ek bir BS öğretim programının gerekliliğine değinmişlerdir. Bu program öğretmenlerin değinmiş olduğu BS'lerin fiziki koşulları ve okul-çevre ilişkisi göz önünde bulundurularak yapılandırılmalıdır. İlkokul ders kitapları yeniden ele alınmalı ve içeriğinde düzenlemeler yapılarak kullanıma sunulmalıdır. BS şartlarını göz önüne alarak yeni düzenlemeler yapılmalı, BS ortamına uygun yeni ve alternatif etkinlikler bu kitaplarda yer almalıdır. BS öğretmenlerinin kullanımı için kılavuz kitaplar ve ders materyalleri hazırlanarak bu okullara gönderilmelidir.

Öğretmenler okulların mevcut fiziki ve teknik imkanlarını PTÖ yöntemini uygulamak için bir sınırlılık olarak görmektedir. Bu durum müstakil sınıf öğrencileri ile BS öğrencileri arasında fırsat eşitsizliğine sebep olacağından BS'lerin fiziki ve teknik koşulları iyileştirilmelidir. Teknik koşulların iyileştirilebilmesi hususunda öğretmenler tarafından değinilen eksiklikler arasındaki bilgisayar, projeksiyon makinesi ve öğrencilere sunulabilecek internet imkanı konusunda çalışmalar yapılabilir. Böylece öğretmen eksikliği ve kaynak eksikliğinden ortaya çıkan dezavantajların giderilmesi bir nebze de olsa sağlanabilir. Öğretmenler uzmanlarla iş birliği konusunda eksikler yaşamalarını PTÖ yöntemi uygulamaları açısından bir zorluk olarak görmektedirler. BS'li okulların ulaşım güçlükleri düşünüldüğünde bu sorun internet aracılığıyla BS öğretmenlerinin deneyimlerini paylaşabilecekleri, alan uzmanlarına başvurabilecekleri bir sistem geliştirilerek ortadan kaldırılabilir.

Araştırma sonuçları ortaya koymuştur ki bu okullarda çok sayıda ücretli öğretmen ve farklı alanlardan öğretmenler görev yapmaktadır. Öğretmenler PTÖ uygulaması için yapılabilecek değişiklikler arasında BS'lerde yeni mezun ve ücretli öğretmenlerin görevlendirilmesi yerine tecrübeli ve kadrolu öğretmenlerin görevlendirilmesine değinmişlerdir. Yeni mezun öğretmenlerin öğrencileri tanıma konusundaki deneyimsizlikleri ve ücretli öğretmenlerin ise geleceğe dönük öğrencileriyle plan yapma yönündeki çekinceleriyle bağlantılı olabileceğinden BS'lerde görevlendirilecek öğretmenlerin seçimine özel şartlar getirilebilir.

Yine öğretmenle PTÖ'nün BS'de uygulanabilirliği ile ilgili veli katılımını bir sınırlılık olarak görmektedir. Bu konuda öğretmenler tarafından velileri derslerde kullanılan/ kullanılacak yöntemler hakkında bilgilendirecek toplantılar düzenlenebilir. Yapılacak proje çalışmalarında bu toplantılar aracılığıyla veli sorumlulukları belirtilip destekleri sağlanabilir.

Bu çalışmanın gerek literatür taraması gerek de BS’de görev yapmakta olan öğretmenlerin PTÖ’nün uygulanabilirliği hakkındaki görüşleri konularındaki ayrıntılı analizleriyle BS’de PTÖ ile ilgili araştırma yapmayı düşünen araştırmacılar için yararlı olacağı düşünülmektedir. PTÖ’yi BS’de uygulamış olan az sayıda öğretmen bu çalışmanın da çalışma grubu içindedir. Bu öğretmenlerle BS’de gerçekleştirilen proje süreçleri ayrıntılı olarak izlenerek bir de araştırmacı gözüyle yöntemin BS öğretmen ve öğrencileri için avantaj ve dezavantajlarının belirlenmesi, yöntemin uygulanmasında yaşanan güçlüklerin yerinde tespit edilmesi uygulanabilirliği ortaya koymak adına yararlı olacaktır. Benzer şekilde araştırmacılar da kendi hazırladıkları proje süreçlerini BS’lerde deneyerek PTÖ’nün BS’lerde uygulanabilirliği adına çeşitli sonuçlara ulaşabilirler.





## 7. KAYNAKÇA

- Abay, S. (2006). *Birleştirilmiş sınıf uygulamasında öğretmenlerin öğretim-öğrenme sürecinde karşılaştığı sorunlar*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Atatürk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü İlköğretim Anabilim Dalı. Erzurum.
- Abay, S. (2007). *Birleştirilmiş sınıflarda sosyal bilgiler öğretimindeki sorunlar*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Ondokuz Mayıs Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü İlköğretim Anabilim Dalı. Samsun.
- Abbak, A. C. (2015). Nitel Araştırmalarda Örneklem Seçimi. Url: <http://www.slideshare.net/canabbak/ntel-aratirma-yntemlerinde-rneklem-sem> 01.02.2016 tarihinde edinilmiştir.
- Acaray, C. (2014). *Fen ve Teknoloji öğretiminde proje tabanlı öğrenme yönteminin çevre bilgisine ve enerji farkındalığına etkisi*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Gaziosmanpaşa Üniversitesi, Tokat.
- Açık Öğretim Fakültesi (AÖF). (2013). Url: <http://notoku.com/ogrenmenin-tanimi/> 18.12.2015 tarihinde edinilmiştir.
- Ada, S., Baysal, Z. N. ve Kadioğlu, H. (2009). Projeye dayalı öğrenme yaklaşımının öğrencilerin sosyal bilgiler dersine ilişkin tutumlarına ve görsel sunu uygulamalarına etkisi. *Ahi Evran Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 3.
- Adanur, Z. (2011). *Birleştirilmiş sınıflarda yapılandırmacı yaklaşımın uygulanabilirliğinin öğretmen görüşleri açısından değerlendirilmesi: Trabzon İli örneği*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Karadeniz teknik Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü İlköğretim Anabilim Dalı Sınıf Öğretmenliği Eğitimi Bilim Dalı, Trabzon.
- Akdoğan, M. (2007). *Birleştirilmiş sınıflı ilköğretim okullarında görev yapan müdür yetkili öğretmenlerin yönetim sürecinde karşılaştıkları sorunlar*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Yeditepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Eğitim Yöneticiliği ve Denetçiliği Bölümü, İstanbul.
- Akgül, E. (2011). *İlköğretim 4. sınıf öğrencilerine matematik dersinde “açılar” konusunun öğretilmesinde proje tabanlı öğretim yönteminin etkisinin incelenmesi*.

Yayımlanmış Yüksek Lisans Tezi, Marmara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü İlköğretim Anabilim Dalı Sınıf Öğretmenliği Bilim Dalı, İstanbul.

- Akın, M. Y. (2014). *Birleştirilmiş sınıflı ilkokul öğrencilerinin sosyal bilgiler dersine yönelik tutumları.* , Yayımlanmış Yüksek Lisans Tezi. Bülent Ecevit Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Eğitim Programı ve Öğretimi Anabilim Dalı, Zonguldak.
- Alioğlu, E. (2014). *Proje tabanlı öğrenme yaklaşımının ortaokul 6.sınıf görsel sanatlar dersi ebru ünitesinin öğrenci başarısına, tutumuna ve kalıcılığa etkisi.* Yayımlanmış Yüksek Lisans Tezi, Dicle Üniversitesi, Diyarbakır.
- Altıntaş, S., Görgen, İ. (2014). Sınıf öğretmeni adaylarının öğretmenlik uygulaması üzerine görüşleri (muğla sıtkı koçman üniversitesi örneği). *International Periodical For The Languages, Literature and History of Turkish or Turkic*, 8.
- Aslan, Ö. (2009). *Proje tabanlı öğrenme yaklaşımının ilköğretim öğrencilerinin fen ve teknoloji dersine yönelik motivasyonlarına ve bilimin doğasını anlama düzeylerine etkisi.* Yayımlanmış Yüksek Lisans Tezi, Hacettepe Üniversitesi, Ankara.
- Aslan, S. (2012). *Birleştirilmiş sınıflı okullarda dizgeli eğitimin akademik başarıya ve tutuma etkisi.* Yayımlanmış Yüksek Lisans Tezi, Fırat Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü Eğitim Programları ve Öğretim Anabilim Dalı, Elazığ.
- Atasever, G. (2012). *Birleştirilmiş sınıflarda Türkçe öğretiminin incelenmesi.* Yayımlanmış Yüksek Lisans Tezi, Atatürk Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü İlköğretim Anabilim Dalı, Erzurum.
- Atik, C. (2009). *İlköğretim fen ve teknoloji öğretiminde proje tabanlı öğrenme yaklaşımının öğrencilerin akademik başarıları üzerine etkisi.* Yayımlanmış Yüksek Lisans Tezi, Süleyman Demirel Üniversitesi, Isparta.
- Ay, Ş. (2013). Öğretmen adaylarının proje tabanlı öğrenme ve geleneksel öğretime ilişkin görüşleri. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 28.
- Ayan, M. (2012). Proje tabanlı öğrenme yaklaşımının ilköğretim öğrencilerinin fen bilgisi dersi akademik başarı düzeyine etkisi. *Türk Eğitim Bilimleri Dergisi*, 10.

- Aybek, B ve Aslan, S. (2014). Birleştirilmiş Sınıflarda Görev Yapan Öğretmenlerin Ses Temelli Cümle Yönteminin Uygulanmasında Yaşamış Oldukları Sorunlara ve Çözüm Önerine Yönelik Görüşlerinin İncelenmesi (Nitel Bir Araştırma). *International Periodical For The Languages, Literature and History of Turkish or Turkic*, 5.
- Aydın, A. (1999 ). Birleştirilmiş Sınıflarda Sosyal Bilgiler Dersi Amaçlarının Gerçekleşme Düzeyi. *Pamukkale Üniversitesi. Eğitim Fakültesi Dergisi*. Url: <http://jobaf.gazi.edu.tr/pauefd/issue/view/5000005696> adresinden 11.08.2015 tarihinde edinilmiştir.
- Aydın, M., Bacanak, A. ve Çepni, S. (2013). Analysis of science and technology teachers' needs related with project-based teaching method (PBTM). *Necatibey Eğitim Fakültesi Elektronik Fen ve Matematik Dergisi*, 1.
- Aydın, S. (2012). *Proje tabanlı öğrenme ortamlarının biyoloji öğretmen adaylarının öz-düzenleme seviyeleri ve öz-yeterlik inançları üzerine etkisi*. Yayımlanmamış Doktora Tezi, Gazi Üniversitesi, Ankara.
- Ayva. Ö. (2010). Sosyal bilgiler dersi öğrenme öğretme süreci ile ilgili öğrenci görüşleri. *International Conference on New Trends in Education and Their Implication*. ISBN: 9786053641049. Antalya.
- Baki, A. ve Bütünler, S. Ö. (2009). Reflections on the project implementation process in a primary school in rural area. *Elementary Education Online*, 1.
- Bal, A. P. (2012). Öğretmen adaylarının matematik dersinde proje görevi hazırlama sürecine ilişkin görüşleri. *Ç.Ü. Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 2.
- Baş, G ve Beyhan, Ö. (2010). Effects of multiple intelligences supported project-based learning on students' achievement levels and attitudes towards english lesson. *International Electronic Journal of Elementary Education*, 3.
- Başbakanlık İletişim Merkezi (BİMER). (2015). 2014-2015 Yılı Birleştirilmiş Sınıflı Okul, Öğretmen ve Öğrenci Sayısı. Resmi Yazışmayla E-Posta ile Elde Edilmiştir.

- Başbay, A. (2005). Basamaklı öğretim programıyla desteklenmiş proje tabanlı öğrenme yaklaşımının öğrenme sürecine etkileri. *Ege Eğitim Dergisi*, 1.
- Başbay, A. (2006). *Basamaklı öğretim programıyla desteklenmiş proje tabanlı öğrenmenin sürece, öğrenen ve öğretmen görüşlerine etkisi*. Yayımlanmamış Doktora Tezi, Hacettepe Üniversitesi, Ankara.
- Başbay, M ve Ateş, A. (2009). The reflections of student teachers on project based learning and investigating self evaluation versus teacher evaluation. *Procedia Social and Behavioral Sciences*, 1.
- Bayar, S. A. (2009). *Sınıf öğretmenliği eğitimi anabilim dalı sınıf öğrencilerinin birleştirilmiş sınıflar hakkındaki görüşleri: gazi üniversitesi örneği*. Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü İlköğretim Anabilim Dalı Sınıf Öğretmenliği Bilim Dalı, Ankara.
- Bayram, H. ve Seloni, Ş. R. (2014). Proje tabanlı öğrenme yaklaşımının ilköğretim 5. Sınıf öğrencilerinin fen bilgisi başarılarına, kavramsal anlamalarına ve tutumlarına etkisi. *Eğitim Bilimleri Dergisi*, 39.
- Bektaş, M., Dündar, H. ve Ceylan, A. (2013). Ulusal sınıf öğretmenliği eğitimi sempozyumu(usos) bildirimlerinin çeşitli değişkenler açısından incelenmesi. *Uşak Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 2.
- Bilgü, H. (2008). *İlköğretim sosyal bilgiler dersinde proje tabanlı öğrenme yönteminin öğrenci başarısına etkileri*. Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Dicle Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Eğitim Bilimleri Eğitimi/Eğitim Programları ve Öğretim Anabilim Dalı. Diyarbakır.
- Bilir, A. (2008). Teacher and educational fact at multigraded classrooms rural primary scholls. Ankara University, *Journal of Faculty of Educational Sciences*, 2.
- Birinci, E. (2008). *Materyal tasarımı ve geliştirilmesinde proje tabanlı öğrenmenin kullanılmasının öğretmen adaylarının eleştirel düşünme, yaratıcı düşünme ve bilimsel süreç becerilerine etkisi*. Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Zonguldak Karaelmas Üniversitesi, Zonguldak.

- Bolat, A., Bacanak, A., Kaşıkçı, Y. ve Değirmenci, S. (2014). Bu benim eserim proje çalışması hakkında öğretmen ve öğrenci görüşleri. *Eğitim Öğretim Araştırma Dergisi*, 4.
- Brunswic. E. ve Valerien. J. (2004) Multigrade School: Improving Access İn Rural Africa?. International Institute for Educational Planning Url'si: <http://www.unesco.org/iiep>. 15.01.2016 tarihinde edinilmiştir.
- Can, A. (2014). *SPSS ile bilimsel araştırma sürecinde nicel veri analizi* (3. Baskı). Pegem Akademi. Ankara.
- Canoğlu, M. (2007). *Okul öncesi eğitim kurumlarına devam eden 6 yaş grubu çocuklarda proje tabanlı öğrenmenin sezgisel matematik becerilerine etkisi*. Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Abant İzzet Baysal, Bolu.
- Ceran, E. ve Önder, A. (2012). İlköğretim 4. sınıf öğrencilerine matematik dersinde “açılar” konusunun öğretilmesinde proje tabanlı öğretim yönteminin etkisinin incelenmesi. *International Journal of New Trends in Arts, Sports & Science Education*, 1.
- Chu. K.W.S (2009). Inquiry project-based learning with a partnership of three types of teachers and the school librarian. *Journal of the American Society For Information Science and Tecnology. Faculty of Education. The University of Hong Kong*.
- Chu. S. (2008). Grade 4 students' development of research skills through inquiry- based learning projects. *School Libraries Worldwide*. 14-1.
- Civelekoğlu, M. ve Öztürk, Ş. (2010). İlköğretim fen ve teknoloji dersinde proje tabanlı öğrenme(PTÖ) yönteminin uygulanması ile ilgili öğretmen ve öğrenci görüşleri. *İlköğretim Online*, 3.
- Civelekoğlu, M. ve Öztürk, Ş. (2010). Teachers and students observations on application of project based learning method in science and technology class of primary scholls. *Elementary Education Online*, 3.
- Cornish. L. (2006). Parents views of composite classes in an australian primary school. *The Australian educational researcher*. 33-2.

- Çağlayan, A. (2012). *Birleştirilmiş sınıf öğretmenlerinin tükenmişlik düzeyleri*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Atatürk Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü İlköğretim Anabilim Dalı Sınıf Öğretmenliği Bilim Dalı. Erzurum.
- Çakan, S. (2005). *Proje tabanlı öğrenme yaklaşımının uygulandığı 6. Sınıf matematik dersine ilişkin öğrenci ve öğretmen görüşleri; bir eylem araştırması*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Balıkesir Üniversitesi/ Fen Bilimleri Enstitüsü OFMA Matematik Eğitimi Anabilim dalı. Balıkesir.
- Çeliker, H. D. (2012). *Fen ve Teknoloji dersi "güneş sistemi ve ötesi: uzay bilmecesi" ünitesinde proje tabanlı öğrenme uygulamalarının öğrenci başarılarına, yaratıcı düşüncelerine, fen ve teknolojiye yönelik tutumlarına etkisi*. Yayınlanmamış Doktora Tezi, Dokuz Eylül Üniversitesi, İzmir.
- Çıbık, A. (2009). The effect of the project based learning approach to the attitudes of students towards science lesson. *Elementary Education Online, 1*.
- Çıbık, A. S. (2006). *Proje tabanlı öğrenme yaklaşımının fen bilgisi dersinde öğrencilerin mantıksal düşünme becerilerine ve tutumlarına etkisi*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Çukurova Üniversitesi, Adana.
- Çıbık, A. S. (2011). *Elektrik akımı konusunda yanlış kavramalar ve bunların giderilmesinde analogilerle desteklenmiş proje tabanlı öğrenme yönteminin etkisi*. Yayınlanmamış Doktora Tezi, Gazi Üniversitesi, Ankara.
- Çiftçi, F. (2011). *İlköğretim din kültürü ve ahlak bilgisi dersinde proje tabanlı öğrenme yaklaşımı ve uygulama örnekleri*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Cumhuriyet Üniversitesi, Sivas.
- Çiftçi, S. (2006). *Sosyal Bilgiler öğretiminde proje tabanlı öğrenmenin öğrencilerin akademik risk alma düzeylerine, problem çözme becerilerine, erişilerine kalıcılığa ve tutumlarına etkisi*. Yayınlanmamış Doktora Tezi, Selçuk Üniversitesi, Konya.
- Çiftçi, S. (2014). The effects of using project-based learning in social studies education to students attitudes towards social studies courses. *Procedia-Social and Behavioral Sciences, 186*.

- Çiftçi, S. ve Baykan, A. A. (2013). Project based learning in multi-grade class. *Educational Research and Reviews*, 8.
- Dal, A. (2004). *Birleştirilmiş sınıflı köy ilköğretim okullarında görevli müdür yetkili öğretmenlerin stres kaynakları*. İnönü Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Malatya.
- Değirmenci, Ş. (2011). *Fen ve Teknoloji dersinde 'canlılar ve enerji ilişkileri' ünitesinin öğretilmesinde proje tabanlı öğrenmenin öğrenci başarısına etkisi*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Selçuk Üniversitesi, Konya.
- Demir, K. (2008). *Bütünleştirilmiş öğretim programının işbirliğine dayalı ve proje tabanlı öğrenme yaklaşımıyla uygulanmasının etkililiği*. Yayınlanmamış Doktora Tezi, Hacettepe Üniversitesi, Ankara.
- Demir, T. (2013). Türkçe öğretimi dersinde proje tabanlı öğrenme yaklaşımı. *Ana Dili Eğitimi Dergisi*, 1.
- DiCicco. B., Bloom ve Crabtree. B. F. (2006). Making sense of qualitative research. The qualitative research interview. Url: [http://scholar.google.com.tr/scholar\\_url?url=https://www.researchgate.net/profile/Barbara\\_Dicicco-Bloom/publication/7205220\\_The\\_qualitative\\_research\\_interview/links/546a5ad30cf2397f7830177b.pdf&hl=tr&sa=X&scisig=AAGBfm\\_0dSHCIOo\\_PVqzmdBdKCO5k2HrnEwQ&nossl=1&oi=scholar&ved=0ahUKEwjysaXqmoXNAhWHCMAKHQS2B3wQgAMIGigAMAA](http://scholar.google.com.tr/scholar_url?url=https://www.researchgate.net/profile/Barbara_Dicicco-Bloom/publication/7205220_The_qualitative_research_interview/links/546a5ad30cf2397f7830177b.pdf&hl=tr&sa=X&scisig=AAGBfm_0dSHCIOo_PVqzmdBdKCO5k2HrnEwQ&nossl=1&oi=scholar&ved=0ahUKEwjysaXqmoXNAhWHCMAKHQS2B3wQgAMIGigAMAA) 02.01.2016 tarihinde edinilmiştir.
- Dilşeker, Z. (2008). *Fen ve Teknoloji dersinde proje tabanlı öğrenme yöntemi kullanımının ilköğretim 5. Sınıf öğrencilerinin fen ve teknoloji dersine yönelik tutumlarına, ders başarısına ve kavram yanılgılarının giderilmesine etkisi*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Dokuz Eylül Üniversitesi, İzmir.
- Döş, İ. ve Sağır, M. (2013). Birleştirilmiş sınıflı ilkokulların yönetim sorunları. *Atatürk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü*, 2.
- Erdem, M. ve Akkoyunlu, B. (2002). İlköğretim sosyal bilgiler dersi kapsamında beşinci sınıf öğrencileriyle yürütülen ekiple proje tabanlı öğrenme üzerine bir çalışma. *İlköğretim Online*, 1.

- Erdoğan, İ. (2012). Proje tabanlı öğrenme yaklaşımının öğrenme ortamı ile ilgili algılara ve başarıya etkisi. *Sakarya University Journal of Education*, 3.
- Erdoğan, N. F. (2009). İlköğretim sosyal bilgiler öğretiminde proje tabanlı öğrenmenin ders başarısına ve sınıf atmosferine etkisi. Dokuz Eylül Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü/ İlköğretim Anabilim Dalı Sınıf Öğretmenliği Programı, İzmir.
- Ersoy, A. (2006). *İlköğretim beşinci sınıfta teknoloji destekli proje tabanlı öğrenme uygulamaları*. Yayımlanmamış Doktora Tezi, Anadolu Üniversitesi, Eskişehir.
- Ersoy, A., Bayır, Ö. ve Güvey, E. (2010). İlköğretimde proje çalışmaları: sınıf öğretmenlerinin velilerden beklentileri. *Anadolu Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 3.
- Erstad, O. (2002). Norwegian students using digital artifacts in project-based learning. *Journal Of Computer Assisted Learning*, 18.
- Fırat, Ş. (2008). *İlköğretim 4. sınıf öğrencilerinin sosyal bilgiler dersine yönelik akademik başarıları üzerinde proje tabanlı öğrenme yaklaşımının etkisi*. Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi. İnönü Üniversitesi. Malatya.
- Fidan, N. (1988). *Birleştirilmiş sınıflarda öğretim*. Anadolu Üniversitesi, Eskişehir.
- Fidan, N.(1987) *Birleştirilmiş sınıflarda öğretim*. Anadolu Üniversitesi. Açık Öğretim Fakültesi Yayınları, Eskişehir.
- Filippatou, D. ve Kaldi, S. (2010). The effectiveness of project-based learning on pupils with learning difficulties regarding academic performance, group work and motivation. *International Journal of Special Education*, 1.
- Fragoulis, L. (2009). Project-based learning in the teaching of english as a foreign language in greek primary schools: from theory to practice. *English Language Teaching*, 3.
- Gelebek, M. S. (2011). *Birleştirilmiş sınıf öğretmenlerinin yapılandırmacılık temelli yeni ilköğretim programının birleştirilmiş sınıflarda uygulanmasına ilişkin görüşlerinin incelenmesi (Kilis örneği)*. Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Gazi Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Eğitim Bilimleri Anabilim Dalı, Gaziantep.



- Gibson. I. W. (1994) Preparing teacher for rural education setting in australlian issues of policy, practice and quality. American Educational Research Association. New Orleans. America.
- Girgin, D. (2009). *Canlılar ve hayat ünitesinde proje tabanlı öğrenme yaklaşımının ilköğretim. Sınıf öğrencilerinin akademik başarı ve tutumları üzerindeki etkisi.* Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Dokuz Eylül Üniversitesi Eğitim Bilimleri enstitüsü İlköğretim Sınıf öğretmenliği Anabilim Dalı İlköğretim Ana Bilim Dalı İlköğretim Sınıf Öğretmenliği Programı. İzmir.
- Göksoy, S., Arıcan, K. ve Eriş, M. (2015). Birleştirilmiş sınıflı ilkokullarda görevli öğretmenlerin stres düzeyleri. *Asya Öğretim Dergisi, 1.*
- Gömleksiz, M. N. ve Fidan, E. K. (2013). Proje tabanlı öğrenme yönteminin web tasarımı dersinde kullanılmasına ilişkin nitel bir çalışma. *Mersin Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi, 1.*
- Gömleksiz, M. N., Cüro, E. ve Kılınc, H. H. (2011). Birleştirilmiş sınıflarda etkinliklerin uygulanabilirliğine ilişkin öğretmen görüşleri. *E-Journal Of New World Sciences Academy, 2.*
- Gözler, A. (2009). Birleştirilmiş sınıflı okulların yönetim problemleri ve çözüm önerileri. Yayınlanmamış Doktora Tezi. Fırat Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Eğitim Yönetimi Teftişi Planlaması ve Ekonomisi Ana Bilim Dalı. Elazığ.
- Güler. A. (1989). Türkiye Cumhuriyeti eğitim politikasının ana devreleri ve karakteristikleri. Url: <file:///C:/Users/H61H2-H6-EK-PRO/Downloads/5000114132-5000169037-1-SM.pdf> 12.03. 2016 tarihinde edinilmiştir.
- Gültekin, M. (2006) Okulöncesi öğretmenliği programı öğrencilerinin proje tabanlı öğrenmeye ilişkin görüşleri. *Eskişehir Osmangazi Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi.* Eskişehir.
- Gültekin, M. (2007). Proje tabanlı öğrenmenin beşinci sınıf fen bilgisi dersinde öğrenme ürünlerine etkisi. *İlköğretim Online, 1.*

- Gültekin, Z. (2009). *Fen eğitiminde proje tabanlı öğrenme uygulamalarının öğrencilerin bilimin doğasıyla ilgili görüşlerine, bilimsel süreç becerilerine ve tutumlarına etkisi*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Marmara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü İlköğretim Ana Bilim Dalı Fen Bilgisi Öğretmenliği Bilim Dalı. İstanbul.
- Gündüz, M. (2014). *İlköğretim 3. Sınıf hayat bilgisi dersinde “ sorumluluk” değerinin proje tabanlı öğrenme yaklaşımı ile öğretiminin akademik başarı ve tutuma etkisi*. Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü Sınıf Öğretmenliği Bilim dalı. Ankara.
- Gündüz, M. (2014). *İlköğretim 3.sınıf hayat bilgisi dersinde “sorumluluk” değerinin proje tabanlı öğrenme yaklaşımı ile öğretiminin akademik başarı ve tutuma etkisi*. Yayınlanmamış Doktora Tezi. Gazi Üniversitesi. Ankara.
- Gürel, N., Çapar, D. ve Kartal, S. (2014). Birleştirilmiş sınıf uygulamalarına ilişkin öğretmen görüşleri: nitel bir araştırma. *International Journal Of Human Sciences*, 1.
- Güven, E. (2011). *Çevre eğitiminde tahmin-gözlem-açıklama destekli proje tabanlı öğrenme yönteminin farklı değişkenler üzerine etkisi ve yönetime ilişkin öğrenci görüşleri*. Yayınlanmamış Doktora Tezi, Gazi Üniversitesi, Ankara.
- Güven, E. (2011). *Çevre eğitiminde tahmin-gözlem-açıklama destekli proje tabanlı öğrenme yönteminin farklı değişkenler üzerine etkisi ve yönetime ilişkin öğrenci görüşleri*. Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü İlköğretim Anabilim Dalı Fen Bilgisi Öğretmenliği Bilim Dalı. Yayınlanmamış Doktora Tezi. Ankara.
- Güven, Y. ve Duman, H. G. (2007). Project based learning for children with mild mental disabilities. *International Journal Of Special Education*, 1.
- Hasanoğlu, G. (2013). *Birleştirilmiş sınıflardaki kaynaştırma eğitiminde yaşanan sorunlara ilişkin görüşler*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Eskişehir Osman Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü İlköğretim anabilim Dalı Sınıf Öğretmenliği Bilim Dalı. Eskişehir.
- Işık, D. E. (2007). *Hayat bilgisi öğretiminde proje tabanlı öğrenmenin akademik başarı, yaratıcı düşünme, kalıcılık, hayat bilgisi dersine karşı tutum düzeylerine etkisi*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Dokuz Eylül Üniversitesi. İzmir.

- İlter, İ. (2013). Sosyal Bilgiler dersinde sorgulayıcı-araştırma tabanlı öğrenme modeli: başarı ve öğrenmede kalıcılığın incelenmesi. *International Periodical For The Languages, Literature and History of Turkish or Turkic*, 12.
- İlter, İ. (2015). Sınıf öğretmeni adaylarının birleştirilmiş sınıf kavramına ilişkin metaforik algıları. *Elementary Education Online*, 4.
- İmer, N. (2008). *İlköğretim fen ve teknoloji öğretiminde proje tabanlı öğrenme yaklaşımının öğrencilerin akademik başarı ve tutumuna etkisinin araştırılması*. Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Gazi Üniversitesi. Ankara.
- İncik, E., Çakır, Ö. ve Alıcı, D. (2015). İlkokul öğrencilerinin proje tabanlı öğrenme tutumlarına yönelik bir ölçek geliştirme çalışması. *İlköğretim Online*, 3.
- Kadivar, P., Nejad, S. N. ve Emamzade, Z. M. (2005). Effectiveness of multi-grade classes: cooperative learning as a key element of success. *World Academy Of Science, Engineering and Technology*, 8.
- Kafadar. O. (2014). Nicel ve Nitel Araştırma Yöntemleri. Afyon Kocatepe üniversitesi. Afyon. Url: <http://caymyoisletmeogrenci.com/wp-content/uploads/2014/03/N%C4%B0CEL-VE-N%C4%B0TEL-ARA%C5%9ETIRMA-Y%C3%96NTEMLER%C4%B0-pdf.pdf> 01.01.2016 tarihinde edinilmiştir.
- Kaldi, S., Filippatou, D. ve Govaris, C. (2011) Project-based learning in primary schools: effects on pupils learning and attitudes. *Education Department of Primary Educatşon of Thessaly*. 3-13. (39/1).
- Kale, M. ve Demir, S. (2015). Birleştirilmiş ve bağımsız sınıflarda öğrenim gören öğrencilerin toplumsal değer algılarının karşılaştırılması. *Bartın Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi, Özel Sayı*.
- Kalyoncu, R. (2009). *İlköğretim 8. Sınıf görsel sanatlar dersi kent projesi konusunda proje tabanlı öğrenmeye dayalı bir uygulama örneği*. Yayımlanmamış Doktora Tezi. Gazi Üniversitesi. Ankara.
- Karaca, E. (2011). *The effect of project based learning aproach in pedagogical agent assisted learning environment on students achievementsand attitudes in human*

*computer interaction course*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Bahçeşehir Üniversitesi. İstanbul.

Karaçallı, S. (2011). *İlköğretim 4. Sınıf Fen ve Teknoloji dersinde proje tabanlı öğrenme yönteminin akademik başarıya, tutuma ve kalıcılığa etkisi*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü İlköğretim Anabilim Dalı. Burdur.

Karaman, F. (2006). *Birleştirilmiş sınıflarda matematik dersindeki başarı düzeyi ile normal sınıflardaki başarı düzeylerinin karşılaştırılması*. Yüksek Lisans Tezi, Yüzüncü Yıl Üniversitesi Fen Bilimleri Enstitüsü Orta Öğretim fen ve Matematik Alanları Eğitimi Anabilim Dalı. Van.

Karcı, C. ve Vural, R. (2011). Birleştirilmiş sınıflarda zorunlu ingilizce dersinin yürütülmesine ilişkin öğretmen görüşleri. *İlköğretim Online*, 2.

Kaşarcı, İ. (2013). *Proje tabanlı öğrenme yaklaşımının öğrencilerin akademik başarı ve tutumlarına etkisi: bir meta-analiz çalışması*. Eskişehir Osmangazi Üniversitesi/ Eğitim Bilimleri Enstitüsü Eğitim Bilimleri Anabilim Dalı Eğitim Programları ve Öğretim Bilim Dalı. Eskişehir

Kaya, K. ve Taşdemirci, E. (2005). Birleştirilmiş sınıflar ile bağımsız sınıflarda ilk okuma yazma öğretiminde karşılaşılan sorunların karşılaştırmalı incelemesi. *Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 19.

Kayran, T. (2009). *Çoklu zeka kuramı destekli proje tabanlı öğrenme yönteminin sosyal bilgiler dersinde akademik başarı, tutum ve kalıcılığa etkisi*. Yüksek Lisans Tezi. Çukurova Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Eğitim Bilimleri Ana Bilim Dalı. Adana.

Keskin, E. (2011). *Proje tabanlı öğrenme yönteminin ilköğretim ikinci kademe öğrencilerinin başarı ve fen motivasyonlarına etkisinin incelenmesi*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Uludağ Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü İlköğretim Fen Bilgisi Öğretmenliği Anabilim Bilim Dalı. Bursa.

- Kılıç, D. ve Abay, S. (2009). Birleştirilmiş sınıf uygulamasında öğretmenlerin öğrenme-öğretme sürecinde karşılaştığı problemlere ilişkin görüşleri. *Türk Eğitim Bilimleri Dergisi*, 3.
- Kirk, J. ve Miller, M. L. (1986). *Reability and validity in qualitative research*. Beverly Hills, CA: Sage.
- Korkmaz, H. ve Kaptan, F. (2001). Fen eğitiminde proje tabanlı öğrenme yaklaşımı. *Hacettepe Eğitim Fakültesi Dergisi* 20:193-200. Ankara
- Köksal, K. (2005). *Birleştirilmiş sınıflarda öğretim*. 4. Baskı. Pegem A. Ankara.
- Kramer, B., Walker, A. ve Brill, J. (2007). The underutilization of information and communication technology-assisted collaborative project-based learning among international educators: a delphi study. *Education Technology and Research Development Journal*, 3.
- Kutlu, N. ve Gökdere, M. (2013). Proje tabanlı öğrenmeyi zenginleştirme: üç aşamalı purdue modeli. *Dicle Üniversitesi Ziya Gökalp Eğitim Fakültesi Dergisi*, 20.
- Lawshe. C. H. (1975). A quantitative approach to content validity. *Personel Pyschology*. 28-4.
- Mettas, A. C. ve Constantinou, C. C. (2007). Technology fair: a project-based learning approach for enhancing problem solving skills and interest in design and technology education. *International Journal of Design Education*. 18.
- Meydan, A. ve Yıldız, N. (2015). Birleştirilmiş sınıflarda görev yapan öğretmenlerin çalıştıkları yerin kültürü ile etkileşiminin değerlendirilmesi. *International Journal Of Eurasia Social Sciences*, 19.
- Miles, M. B. ve Huberman, A. M. (1984). *Qualitative data analysis: a source book of new methods*. Bervely Hills, C. A.:Sage.
- Miles, M. B. ve Huberman, A. M. (1994). *Qualitative data analysis, 2nd ed.*, Newbury Park, CA: Sage.

- Miller, B. A. (1991) A review of the qualitative research on multigrade instruction. *Rural Education Symposium.17. Nashville.*
- Nikbay, N. A. (2009). *Anlatma yöntemi ile proje tabanlı öğrenme yönteminin öğrenci başarısı açısından verimliliğinin karşılaştırılması (besinlerin bozulma nedenleri ve bozulmayı engelleme yolları fermantasyon ünitesi)*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü Aile ve Tüketici Bilimleri Anabilim Dalı. Ankara.
- Odevsel,(2007).<http://www.odevsel.com/index.php?s=proje+tabanlı%C4%B1&searchbutton=Ara%21,2007>. İnternet adresinden 11.04.2015 tarihinde edinilmiştir.
- Özahioğlu, B. (2012). *İlköğretim fen ve teknoloji dersinde proje tabanlı öğrenmenin bilimsel süreç becerilerine, başarı ve tutum üzerine etkisi*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Çanakkale Onsekiz Mart Üniversitesi Eğitim Bilimler Enstitüsü. Çanakkale.
- Özerbaş, M. A. ve Gündüz, M. (2014). Sorumluluk değerinin proje tabanlı öğrenmeyle öğretiminin ilköğretim 3. Sınıf öğrencilerinin tutumlarına etkisi. *Uluslar arası Sosyal Araştırmalar Dergisi. 32.*
- Özgüven, İ. E. (2012). *Bireyi tanıma teknikleri*. Nobel. Ankara.
- Özkalp. E. (1983). *Davranış bilimlerine giriş*, Anadolu Üniversitesi Yayınları, Eskişehir.
- Özkarabacak, A. B. (2013). *Aile katılımlı proje tabanlı öğrenme yaklaşımının 60-72 aylık çocukların farklı kültürlere bakış açısına etkisinin incelenmesi*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Marmara Üniversitesi, İstanbul.
- Öznacar. A. (2010). Geleceğin Öğrenen Profili. Url: [https://www.google.com.tr/url?sa=t&rct=j&q=&esrc=s&source=web&cd=10&cad=rja&uact=8&ved=0ahUKEwi5mIHqIIHNAhWJaxQKHTfiAVcQFghZMAk&url=http%3A%2F%2Fmembers.comu.edu.tr%2Fmsalahli%2FEgitimTeknolojileri%2F1.Seferoglu\\_Egitim\\_Ogrenme\\_ilkeleri.pps&usq=AFQjCNEZkhrpRVioH3CRVRnOlVsQmX2JcQ&sig2=LSXff2bAnIPOFvcLbuSXsg&bvm=bv.123325700,d.d2405.12.2015](https://www.google.com.tr/url?sa=t&rct=j&q=&esrc=s&source=web&cd=10&cad=rja&uact=8&ved=0ahUKEwi5mIHqIIHNAhWJaxQKHTfiAVcQFghZMAk&url=http%3A%2F%2Fmembers.comu.edu.tr%2Fmsalahli%2FEgitimTeknolojileri%2F1.Seferoglu_Egitim_Ogrenme_ilkeleri.pps&usq=AFQjCNEZkhrpRVioH3CRVRnOlVsQmX2JcQ&sig2=LSXff2bAnIPOFvcLbuSXsg&bvm=bv.123325700,d.d2405.12.2015) tarihinde edinilmiştir.

- Öztürk, E. (2004). *Sosyal bilgiler eğitiminde proje tabanlı öğrenme ve portfolyo değerlendirme yaklaşımlarının eğitim ve sınama durumlarına yansımaları*. Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Kafkas Üniversitesi, Kars.
- Öztürk, M., Akkan, Y., Yılmaz, G. ve Kaplan, A. (2015). Birleştirilmiş sınıflı bir okulda drama yöntemiyle kesir öğretiminde yansımalar: Bayburt örneği. *Mustafa Kemal Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 31.
- Palavan, Ö. (2007). *İlköğretim birinci kademe birleştirilmiş sınıflardaki 4. Sınıf öğrencilerinin, sosyal bilgiler dersinin kazanımlarına erişim düzeyleri*. Yüksek Lisans Tezi. Ondokuz Mayıs Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü İlköğretim Anabilim Dalı Programı. Samsun.
- Palavan, Ö. (2011). Birleştirilmiş ve bağımsız sınıflı ilköğretim 4. Sınıf öğrencilerinin sosyal bilgilerin kazanımlarına erişim düzeyleri. *Ondokuz Mayıs Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 2.
- Pektaş, H. M. (2009). *Okul müdürleri ile fen ve teknoloji öğretmenlerinin ilköğretim okullarında yürütülen proje tabanlı öğrenme uygulamalarında karşılaştıkları sorunlar (Kırıkkale ili örneği)*. Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Kırıkkale Üniversitesi, Kırıkkale.
- Pektaş, H., Çelik, H. ve Köse, S. (2009). Proje tabanlı öğrenme yaklaşımı üzerine uygulama güçlük ölçeğinin geliştirilmesi. *Ahi Evran Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 3.
- Russell, V. J., Rowe, K. J. ve Hill, P. W. (1998). Effects of multigrade calasses on student progress in literacy and numeracy: quantitative evidence and perceptions of teacher and school leaders. *The Australlian Association for Research in Education*. Australia.
- Sağ, R. (2010). Etkinlik teorisine göre zenginleştirilmiş birleştirilmiş sınıflarda öğretim uygulamalarının adayların öz yeterlik algılarına etkisi. *Eğitim ve Bilim*, 158.
- Sağ, R. (2011). Birleştirilmiş sınıf öğretmeni olmaya yönelik öz yeterlik ölçeği geliştirilmesi. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 41.

- Sağ, R. ve Sezer, R. (2012). Birleştirilmiş sınıf öğretmenlerinin mesleki eğitim ihtiyaçları. *İlköğretim Online*, 2.
- Sağ, R., Savaş, B. ve Sezer, R. (2009). Burdur'daki birleştirilmiş sınıf öğretmenlerinin özellikleri, sorunları ve ihtiyaçları. *İnönü Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 1.
- Saraçoğlu, S., Böyük, U. ve Tanık, N. (2012). Birleştirilmiş ve bağımsız sınıflarda öğrenim gören ilköğretim öğrencilerinin bilimsel süreç beceri düzeyleri. *Türk Fen Eğitimi Dergisi*, 1.
- Seferoğlu, S. S. (2010). *Temel kavramlar ve öğrenme ilkeleri*. Hacettepe Üniversitesi. Eğitim Fakültesi. URL: <http://slideplayer.biz.tr/slide/2306400/> 10.12.2015 tarihinde edinilmiştir.
- Seloni, Ş. R. (2005). *Fen Bilgisi öğretiminde oluşan kavram yanlışlarının proje tabanlı öğrenme ile giderilmesi*. Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Marmara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü İlköğretim Anabilim Dalı Fen Bilgisi Öğretmenliği Bilim Dalı. İstanbul.
- Seyhan, B. Ç. ve Güler, T. (2015). Teacher opinion on multiplied classroom programs: Turkey example. *Future of Education. Edition 6*. Florence. İtalya
- Sezer, R. (2010). *Birleştirilmiş sınıf öğretmenlerinin mesleki ihtiyaç analizi*. Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Sınıf Öğretmenliği Anabilim Dalı. Burdur.
- Sezgin, F. (2008). *Proje tabanlı öğrenme ve portfolyo değerlendirmenin öğrenci başarısına ve tutum düzeylerine etkisi*. Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Zonguldak Karaelmas Üniversitesi, Zonguldak.
- Sınmaz, A. (2009). *Birleştirilmiş sınıf öğretmenlerinin yeni ilköğretim programının uygulanmasına ilişkin görüşlerinin değerlendirilmesi (Düzce İli örneği)*. Yüksek Lisans Tezi. Abant İzzet Baysal Üniversitesi Sosyal Bilimler enstitüsü. Bolu.
- Summak, M. S., Summak, A. E. ve Gelebek, M. S. (2011). Birleştirilmiş sınıflarda karşılaşılan sorunlar ve öğretmenlerin bakış açısından olası çözüm önerileri. *Gaziantep Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 3.



- Şahin, Ç. (Ed.) (2012). Birleştirilmiş sınıflarda öğretim. Pegem Akademi. Ankara.
- Şahin, F., Güven, İ. ve Yurdatapan. M. (2011). Proje tabanlı eğitim uygulamalarının okul öncesi çocuklarında bilimsel süreç becerilerinin gelişimine etkisi. *M.Ü. Atatürk Eğitim Fakültesi Eğitim Bilimleri Dergisi*, 33.
- Şahin, M. (2009). *İlköğretim fen ve teknoloji dersinde proje tabanlı öğrenme yönteminin uygulanması ile ilgili öğretmen ve öğrenci görüşleri*. Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Ondokuz Mayıs Üniversitesi, Samsun.
- Şallı, D. (2011). *Proje tabanlı öğrenme yaklaşımı ile 48-60 aylık çocuklara geri dönüşüm kavramının kazandırılması*. Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Marmara Üniversitesi, İstanbul.
- Şallı, D., Dağal, A., Küçüköğlü, E., Niran, Ş. ve Tezcan, G. (2013). Okul öncesinde geri dönüşüm kavramı: aile katımlı proje tabanlı bir program örneği. *Eğitim ve Öğretim Araştırma Dergisi*, 2.
- Şeker, H. (2014). *Birleştirilmiş sınıflı okullardan mezun olan öğrencilerin üst eğitim kademelerindeki akademik ve sosyal başarı durumları*. Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü İlköğretim Anabilim Dalı Sınıf Öğretmenliği Bilim Dalı. Ankara.
- Tabuk, M. (2009). *Proje Tabanlı Öğrenmede çoklu zekâ yaklaşımının matematik öğrenme başarısına etkisi*. Yayımlanmamış Doktora Tezi. Marmara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü İlköğretim Ana Bilim Dalı. İlköğretim Matematik Öğretmenliği Bilim Dalı. İstanbul.
- Tabuk, M. (2009). *Proje tabanlı öğrenmede çoklu zekâ yaklaşımının matematik öğrenme başarısına etkisi*. Yayımlanmamış Doktora Tezi, Marmara Üniversitesi, İstanbul.
- Talim ve Terbiye Kurulu Başkanlığı (TTK). (2015). 2015 Öğretim Programları. <http://ttkb.meb.gov.tr/www/ogretim-programlari/icerik/72> 08.12.2015 tarihinde edinilmiştir.

- Talim ve Terhiye Kurulu Başkanlığı (TTK). (2005). 2005 Öğretim Programları. <http://ttkb.meb.gov.tr/www/ogretim-programlari/icerik/72> 09.12.2015 tarihinde edinilmiştir.
- Tanberkan, H. (2015). İçerik analizinde geçerlik ve güvenilirlik. URL'si [https://prezi.com/yrhdpwinv\\_3a/icerik-analizinde-gecerlik-ve-guvenirlik/](https://prezi.com/yrhdpwinv_3a/icerik-analizinde-gecerlik-ve-guvenirlik/) adresinden 10.01.2016 tarihinde edinilmiştir.
- Taşdemir, M. (2012). *Birleştirilmiş sınıflarda öğretim öğretmen el kitabı* (Geliştirilmiş 6. Baskı. Pegem Akademi. Ankara.
- Tertemiz, N ve Şahinkaya, N. (2010). Proje ve etkinlik destekli öğretimin sınıf öğretmeni adaylarının matematik öğretimine yönelik yeterlik inançlarına etkisi. *Abant İzzet Baysal Üniversitesi Dergisi, 1*.
- Thomas, J. W. (2000) A review of research on project- based learning. Url: [http://www.bie.org/research/study/review\\_of\\_project\\_based\\_learning\\_2000](http://www.bie.org/research/study/review_of_project_based_learning_2000) 12.12.2016 tarihinde edinilmiştir.
- Tonbuloğlu, B., Aslan, D., Altun, S. ve Aydın, H. (2013). Proje tabanlı öğrenmenin öğrencilerin biliş üstü becerileri ve öz-yeterlik algıları ile proje ürünleri üzerindeki etkisi. *Mustafa Kemal Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi, 23*.
- Toprak, E. (2007). *Proje tabanlı öğrenme metodunun ilköğretim 5. Sınıf öğrencilerinin fen ve teknoloji dersindeki akademik başarısına etkisi*. Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Marmara Üniversitesi, İstanbul.
- Tunç, H. S. (2013). *Birleştirilmiş sınıflarda yapılandırmacı öğrenme ortamının değerlendirilmesi (Kilis örneği)*. Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Necmettin Erbakan Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü Eğitim Bilimleri Anabilim Dalı Eğitim Programı ve Öğretimi Bilim Dalı. Konya.
- Tuzcuoğlu, N. ve Tunç, A. (2014). Aile katılımlı proje tabanlı öğrenme yaklaşımının 60-72 aylık çocukların farklı kültürlere bakış açısına etkisinin incelenmesi. *Akademik Sosyal Araştırma Dergisi, 7*.

Türkmen, L. (2009). Sınıf öğretmeni adaylarına yönelik proje tabanlı öğrenmeyle ilgili etkinlik örnekleri. *Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 18.

United Nations Educational Scientific and Cultural Organization (UNESCO). (1989) Multigrade teaching in single teacher primary school. *Asia and the Pacific Programme of Educational Innovation for Development*.

URL 2. <http://www.turkcebilgi.com/%C3%B6%C4%9Frenme> 06.12.2016 tarihinde edinilmiştir.

URL1:<https://www.google.com.tr/search?q=%C3%B6%C4%9Frenme+nedir&oq=%C3%B6%C4%9Frenme+nedir&aqs=chrome..69i57j0j69i6113j0.2543j0j7&sourceid=chrome&ie=UTF-8> 12. 12.2016 tarihinde edinilmiştir.

Uzun, Ç. (2007). *İlköğretim 4. Ve 5. Sınıf fen ve teknoloji dersi, canlılar dünyasını gezelim tanyalım ünitesinde proje tabanlı öğrenmenin akademik başarı ve kalıcılığa etkisi*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Afyon Kocatepe Üniversitesi, Afyon.

Uzun, Y. (2007). *Proje tabanlı öğrenme yaklaşımı ve ilköğretim din kültürü ve ahlak bilgisi derslerinde kullanılması*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Marmara Üniversitesi, İstanbul.

Ünsal, F. Ö., Yıldız, T., Küçüköğlü, E.ve Dağal, A. (2013). Dikkat burası İstanbul!: okul öncesinde aile katılımlı proje tabanlı bir program örneği. *Eğitim ve Öğretim Araştırmaları Dergisi*, 2.

Vatansever Bayraktar. H. (2015). *Proje Tabanlı Öğrenme Yaklaşımı. Uluslararası Sosyal Araştırmalar Dergisi. Cilt 8-38. Url: [http://www.sosyalarastirmalar.com/cilt8/sayi37\\_pdf/5egitim/BAYRAKTARVATANSEVER\\_Hatice.pdf](http://www.sosyalarastirmalar.com/cilt8/sayi37_pdf/5egitim/BAYRAKTARVATANSEVER_Hatice.pdf)* 04.02. 2016 tarihinde edinilmiştir.

Yaman, İ. (2014). *EFL students attitudes toward the development of speaking skills via project-based learning: an omnipresent learning perspective*. Gazi University Graduate School Of Educational Sciences Department of Foreign Languages Education English Language Teaching Program. Ankara.

- Yıldırım, A. ve Şimşek, H. (2011). *Sosyal bilimlerde nitel araştırma yöntemleri* (8.Baskı), Seçkin, Ankara.
- Yıldırım, H. (2011). *Probleme dayalı öğrenme ve proje tabanlı öğrenme yöntemlerinin ilköğretim öğrencilerinin başarılarına ve tutumlarına etkisi*. Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Selçuk Üniversitesi, Konya.
- Yıldırım, M. (2008). *Birleştirilmiş sınıflı ilköğretim okullarında ses temelli cümle öğretimi yöntemi ile ilk okuma yazma öğretimi sırasında karşılaşılan güçlükler*. Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Çukurova Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü İlköğretim Anabilim Dalı. Adana.
- Yıldırım, M. ve Sezek, F. (2014). Sınıf öğretmeni adaylarının birleştirilmiş bilimsel süreç becerileri arasındaki ilişkilerin belirlenmesi. *Kastamonu Eğitim Dergisi*, 2.
- Yıldırım, S. (2007). *İlköğretim 4. Sınıf Sosyal Bilgiler dersinde proje tabanlı öğrenme modelinin araştırma becerilerinin gerçekleşme düzeyine etkisi*. Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Marmara Üniversitesi, İstanbul.
- Yıldız, F. (2008). *“Oran, orantı ve yüzdeler” ünitesinin proje tabanlı öğrenme ile öğrenilmesinin matematik dersindeki başarıya ve tutuma etkisi*. Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Marmara Üniversitesi, İstanbul.
- Yıldız, N. (2011). *Birleştirilmiş Sınıflarda Görev Yapan Öğretmenlerin Çalıştıkları Yerin Kültürü İle Etkileşiminin Değerlendirilmesi*. Selçuk Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü İlköğretim Ana Bilim Dalı Sınıf Öğretmenliği Bilim Dalı. Yüksek Lisans Tezi. Konya.
- Yıldız, S. Ş. (2009). *2005 hayat bilgisi dersi öğretim programının birleştirilmiş sınıflarda uygulanabilirliğinin öğretmen görüşlerine göre değerlendirilmesi (nitel bir araştırma)*. Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Afyon Koca Tepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü İlköğretim Anabilim Dalı. Afyonkarahisar.
- Yılmaz, M. (2011). *2005 sosyal bilgiler dersi öğretim programının birleştirilmiş sınıflarda uygulanabilirliğinin öğretmen görüşlerine göre değerlendirilmesi (nitel bir araştırma)*. Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Afyon Koca Tepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü İlköğretim anabilim Dalı. Afyonkarahisar.

Yurtluk, M. (2003). *Proje tabanlı öğrenme yaklaşımın matematik dersi öğrenme süreci ve öğrenci tutumlarına etkisi*. Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Hacettepe Üniversitesi, Ankara.

Yurttepe, S. (2007). *İlköğretim fen bilgisi dersinde proje tabanlı öğrenmenin öğrenci başarısına etkisi*. Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Eskişehir Osmangazi Üniversitesi, Eskişehir.



## 7. EKLER

### Ek1

### Proje Tabanlı Öğrenmenin Birleştirilmiş Sınıflarda Uygulanabilirliğine İlişkin Anket Soruları

#### Uzman Görüşü Formu 1

Saygı değer Hocalarım,

Aşağıda, yüksek lisans tezimin verilerini toplamak amacıyla oluşturduğum açık uçlu sorular, belirtke tablosu, değerlendirme tablosu yer almaktadır. Yüksek lisans tez konum proje tabanlı öğrenmenin birleştirilmiş sınıflara uygulanabilirliği konusunda öğretmenlerin görüşlerini belirlemeyle ilgilidir. Lütfen diğer sayfalarda yer alan Değerlendirme Tablosu, Belirtke Tablosu ve Anket sorularını inceleyerek; Değerlendirme Tablosu üzerindeki kutucuklardan uygun gördüğünüzü işaretleyiniz. Eğer anket sorularından düzeltilmesi gerekenler var ise Düzeltme Önerileri kısmına sorunun düzeltilmiş şeklini yazınız. Ayırdığınız kıymetli zamanınız ve emeğiniz için teşekkür ederim.

Tekin GÜLER

İletişim: [tekin.guler@giresun.edu.tr](mailto:tekin.guler@giresun.edu.tr)

05061812807

#### Değerlendirme Tablosu

	Uygun	Düzeltilmeli	Uygun Değil	Kapsam Geçerlik Oranları
MADDE1				
MADDE2				
MADDE3				
MADDE4				
MADDE5				
MADDE6				
MADDE7				
MADDE8				

**Belirtke Tablosu**

	<b>Bilgi</b>	<b>Kavram a</b>	<b>Uygulama</b>	<b>Analiz</b>	<b>Sentez</b>	<b>Değerlendirme</b>
<b>Madde 1</b>	<b>x</b>					
<b>Madde2</b>				<b>x</b>		
<b>Madde3</b>		<b>x</b>				
<b>Madde4</b>	<b>x</b>					
<b>Madde5</b>			<b>x</b>			
<b>Madde 6</b>					<b>x</b>	
<b>Madde7</b>						<b>x</b>
<b>Madde8</b>						<b>x</b>

**Anket maddeleri**

1. Proje tabanlı öğrenme nedir?
2. Proje tabanlı öğrenme ve ödev arasında benzerlik veya farklılık var mıdır? Bu farklılık veya benzerlikler nelerdir?
3. Proje tabanlı öğrenmenin kullanıldığı birleştirilmiş sınıf ortamında öğretmen-öğrenci-veli arasındaki iş bölümü nasıl olmalıdır?
4. Proje tabanlı öğrenmenin uygulama aşamaları nelerdir?
5. Proje uygulamasında sizi en zorlayan aşama hangisi olur?
6. Bir proje tasarlasanız hangi projeyi hazırlardınız?
7. Proje tabanlı öğrenme ile disiplinlerarası yaklaşımın benzer yönleri var mıdır ? Varsa nelerdir?
8. Proje tabanlı öğrenme ile probleme dayalı öğrenme arasında fark var mıdır? Varsa nedir?



Ek 2

**Proje Tabanlı Öğrenmenin Birleştirilmiş Sınıflarda Uygulanabilirliğine İlişkin Anket Soruları**  
**Uzman Görüşü Formu 2**

**Saygı değer Hocalarım,**

Aşağıda, yüksek lisans tezimin verilerini toplamak amacıyla oluşturduğum açık uçlu sorular, belirtke tablosu, değerlendirme tablosu yer almaktadır. Yüksek lisans tez konum proje tabanlı öğrenmenin birleştirilmiş sınıflara uygulanabilirliği konusunda öğretmenlerin görüşlerini belirlemeyle ilgilidir. Lütfen diğer sayfalarda yer alan Değerlendirme Tablosu, Belirtke Tablosu ve Anket sorularını inceleyerek; Değerlendirme Tablosu üzerindeki kutucuklardan uygun gördüğünüzü işaretleyiniz. Eğer anket sorularından düzeltilmesi gerekenler var ise Düzeltme Önerileri kısmına sorunun düzeltilmiş şeklini yazınız. Ayırdığınız kıymetli zamanınız ve emeğiniz için teşekkür ederim.

Tekin GÜLER

İletişim: [tekin.guler@giresun.edu.tr](mailto:tekin.guler@giresun.edu.tr)

05061812807

**Değerlendirme Tablosu**

	Uygun	Düzeltilmeli	Uygun Değil	Kapsam Geçerlik Oranları
MADDE1				
MADDE2				
MADDE3				
MADDE4				
MADDE5				
MADDE6				

MADDE7				
--------	--	--	--	--

### Belirtke Tablosu

Madde no	PTÖ				Öğrenci	Öğretmen	Veli	Konu	Öğrenme
	Avantaj-Dezavantaj	BS'da Uygulama	BS'da etkisi	Etkileşim					
1		x						X	
2	x				x				
3	x					x			
4			x						x
5		x				x			
6		x				x			
7				x	x	x	x		

**Kısaltmalar:** PTÖ: Proje Tabanlı Öğrenme

BS : Birleştirilmiş Sınıflar

### Anket maddeleri

**Evet Hayır**

- Proje tabanlı öğrenmeyi daha önce uyguladım.
- Halen devam eden proje çalışmam var.
- Proje tabanlı öğrenmeyi ileride uygulamayı düşünüyorum.
- Proje tabanlı öğrenme hakkında yeterli bilgiye sahibim

1. Proje tabanlı öğrenme birleştirilmiş sınıflı okullarda, hangi sınıflarda hangi ders ve konular için en uygundur?

<b>Sınıf</b>	<b>Ders</b>	<b>Konu</b>

2. Proje tabanlı öğrenmenin birleştirilmiş sınıfta uygulanmasının öğrenciler açısından avantajları ve dezavantajları nelerdir?

<b>Avantajları</b>	<b>Dezavantajları</b>

3. Proje tabanlı öğrenmenin birleştirilmiş sınıfta uygulanmasının öğretmenler açısından avantajları ve dezavantajları nelerdir?

<b>Avantajları</b>	<b>Dezavantajları</b>

4. Proje tabanlı öğrenmenin birleştirilmiş sınıfta etkili bir şekilde uygulanabilmesi için ne gibi değişiklik veya düzenlemeler önerirsiniz?

5. Proje tabanlı öğrenmenin birleştirilmiş sınıfta uygulanmasını sınırlandıran faktörler var mıdır? Varsa neler olabilir?



4. Sizce proje tabanlı öğrenme birleştirilmiş sınıflı okullarda, hangi kademe, hangi dersler ve hangi konular için en uygundur? Aşağıdaki tabloda belirtiniz.

<b>Kademe</b>	<b>Ders</b>	<b>Konu</b>

5. Sizce proje tabanlı öğrenmenin birleştirilmiş sınıfta uygulanmasının öğrenciler açısından avantajları ve dezavantajları nelerdir? Aşağıdaki tabloda belirtiniz.

<b>Avantajları</b>	<b>Dezavantajları</b>

6. Proje tabanlı öğrenmenin birleştirilmiş sınıfta uygulanmasının öğretmenler açısından avantajları ve dezavantajları nelerdir? Aşağıdaki tabloda belirtiniz.

Avantajları	Dezavantajları

7. Sizce proje tabanlı öğrenmenin birleştirilmiş sınıflarda etkili bir şekilde uygulanabilmesi için değişiklik veya düzenlemelere ihtiyaç var mıdır? Lütfen kısaca belirtiniz.

8. Sizce proje tabanlı öğrenmenin birleştirilmiş sınıfta uygulanmasını sınırlandıran faktörler nelerdir? Lütfen nedenleriyle birlikte açıklayınız.

Ek 4

## Proje Tabanlı Öğrenmenin Birleştirilmiş Sınıflarda Uygulanabilirliğine İlişkin Görüşme Soruları

### Uzman Görüşü Formu

**Saygı değer Hocalarım,**

Aşağıda, yüksek lisans tezimin verilerini toplamak amacıyla oluşturduğum görüşme soruları ve değerlendirme tablosu yer almaktadır. Yüksek lisans tez konum proje tabanlı öğrenmenin birleştirilmiş sınıflara uygulanabilirliği konusunda öğretmenlerin görüşlerini belirlemeyle ilgilidir. Lütfen diğer sayfalarda yer alan Değerlendirme Tablosu ve Anket sorularını inceleyerek; Değerlendirme Tablosu üzerindeki kutucuklardan uygun gördüğünüzü işaretleyiniz. Eğer görüşme sorularından düzeltilmesi gerekenler var ise Düzeltme Önerileri kısmına sorunun düzeltilmiş şeklini yazınız. Ayırdığınız kıymetli zamanınız ve emeğiniz için teşekkür ederim.

Tekin GÜLER

İletişim: [tekin.guler@giresun.edu.tr](mailto:tekin.guler@giresun.edu.tr)

05061812807

### Değerlendirme Tablosu

	Uygun	Düzeltilmeli	Uygun Değil
MADDE1			
MADDE2			
MADDE3			
MADDE4			
MADDE5			
MADDE6			
MADDE7			
MADDE8			
MADDE9			
MADDE10			



**1- Proje tabanlı öğrenmenin olmazsa olmaz özellikleri nelerdir?**

Öğretmenlerin büyük bir bölümü problemlerin çözümü, ortaya ürün çıkarma süreci ve öğrenci işbirliği noktalarının vurgu yaparak yöntemi tanımlamış. Siz ne düşünüyorsunuz? Neler ekleyebilir siziz?

**2- Proje ile ödev arasında hangi farklar vardır?**

Öğretmenlerin büyük bölümü projeler daha uzun sürelidir ve ödevler konunun pekişmesi için verilir demişler. Siz ne düşünüyorsunuz? Ne eklemek istersiniz?

**3- Daha önce proje uygulamış biri olarak projede hangi aşamaları kullandınız ?**

**4- Projenin uygulanması bakımından 4. Sınıf>3.sınıf>2.sınıf>1. Sınıf durumu ortaya çıkmıştır. Bu durumun sebebi sizce nedir?**

**5- Proje tabanlı öğrenmenin uygulanması konusunda öğretmenlerin görüşlerine göre sıralama yapıldığında en etkili uygulanabilecekten en aza doğru sıralanırsa; fen ve teknoloji>Türkçe=sosyal bilgiler>Matematik> Hayat Bilgisi sıralaması ortaya çıkıyor. Bu konu ile ilgili siz ne düşünüyorsunuz?**

**6- Proje tabanlı öğrenmenin öğrenci açısından dezavantajları olarak zaman problemi, maliyetin yüksek oluşu, öğrencinin yetersizlik duygusu yaşaması en yüksek frekanslara sahipken alt sınıf ve üst sınıf çatışması, öğrenci sayısı azlığı en düşük frekanslı cevaplardan olmuştur. Bu konuda siz ne düşünüyorsunuz? Bu dezavantajları gidermek için neler yapılabilir?**

**7- Öğretmen açısından avantajları?**

Verilen cevaplara göre öğretmenlerin iş yükünün azaldığı sonucu ortaya çıkmış siz ne düşünüyorsunuz?

**8- Öğretmen açısından dezavantajları?**

Verilen cevaplara göre, iş yükünün artacağı, sorumluluğun artacağı, zamanlama probleminin oluşacağı, maliyetin artacağı sonucu ortaya çıkmıştır. Siz bu konuda ne düşünüyorsunuz? Sizce bu dezavantajlara nasıl bir çözüm bulunabilir?

**9- Daha iyi uygulanabilmesi için ne önerirsiniz?**

Kazanımlar azaltılmalı, tecrübeli öğretmenler gönderilmeli, hizmet içi eğitim verilmeli, program ayrılmalı, ücretli öğretmenle gönderilmemeli gibi sonuçlar ortaya çıkmıştır. Sizin fikriniz nedir? Ne önerirsiniz? Bu eksiklikler nasıl giderilebilir? Hizmet içi eğitimin problemlerin çözümü noktasında yeterliliği sizce ne olacaktır?

**10- Sürenin az oluşu, maddi yetersizlikler, kaynak eksiklikleri, farklı düzeyde sınıfların bir arada olması, gibi faktörlerin birleştirilmiş sınıflarda proje tabanlı öğrenmenin uygulanmasını sınırlandırdığı belirtilmiş. Siz ne söylemek istersiniz? Bu sınırlılıklar nasıl giderilebilir?**

**Ek 5****Proje Tabanlı Öğrenmenin Birleştirilmiş Sınıflarda Uygulanabilirliğine İlişkin Yarı Yapılandırılmış Görüşme Formu**

**Proje tabanlı öğrenme sizce nedir?**1.a. Birleştirilmiş sınıflarda çalışmakta olan öğretmenlerin büyük bir bölümü proje tabanlı öğrenmeyi; problemlerin çözümü, ortaya ürün çıkarma süreci ve öğrenciler arası işbirliğinden bahsederek tanımlamıştır. Siz bu tanımlamalar hakkında ne düşünüyorsunuz?

**2. Sizce proje ile ödev arasındaki farklar nelerdir?**

2.a. Birleştirilmiş sınıflarda çalışmakta olan öğretmenlerin büyük bölümü projeler daha uzun sürelidir ve ödevler konunun pekişmesi için verilir demişler. Siz bu konuda ne düşünüyorsunuz?

2.b. Sizce projelerin konuların pekiştirilmesine etkisi var mıdır? Nasıl?

2.c. Sizce ödevler uzun süreli olabilir mi? Nasıl?

**3. Daha önce proje uygulamış biri olarak projede hangi aşamaları kullandınız?**

3.a. Bu aşamalarda siz ve öğrencilerinizin neler yaptığını açıklayabilir misiniz?

3.b. Sizin ve öğrencilerinizi hangi aşamalarda zorlandığınızı, hangi aşamaları daha kolay gerçekleştirdiğinizi anlatabilir misiniz?

**4. Siz proje tabanlı öğrenmeyi kaçınıcı sınıflarda uyguladınız?**

4.a. Bu sınıf seviyesinde yapmanızın nedenini açıklar mısınız?

4.b. Birleştirilmiş sınıflarda çalışmakta olan öğretmenlerin görüşlerine göre proje tabanlı öğrenmenin uygulanması için uygunluk bakımından 4. Sınıf>3.sınıf>2.sınıf>1. Sınıf sıralaması ortaya çıkmıştır. Siz bu konuda ne düşünüyorsunuz?

4.c. Sizce birden fazla sınıf seviyesinin beraber çalışabileceği proje uygulamaları yapılabilir mi? Nasıl?

**5. Siz proje tabanlı öğrenmeyi hangi derste uyguladınız?**

5.a. Bu derste yapmanızın nedenini açıklar mısınız?

5.b. Proje tabanlı öğrenmenin uygulanması konusunda öğretmenlerin görüşlerine göre sıralama yapıldığında en etkili uygulanabilecekten en aza doğru sıralanırsa; Fen ve Teknoloji>Türkçe=Sosyal Bilgiler>Matematik> Hayat Bilgisi Dersi sıralaması ortaya çıkmaktadır. Bu konu ile ilgili siz ne düşünüyorsunuz?

5.c. Sizce birden fazla dersi kapsayacak bir proje tabanlı öğrenme uygulaması yapılabilir mi?

**6. Yapmış olduğunuz proje tabanlı öğrenme uygulamasına dayanarak bu uygulamanın öğrencileriniz için avantajları oldu mu?**

6.a. Eğer olduysa bu avantajlar nelerdir? Açıklar mısınız?

6.b. Verilen cevaplara göre proje tabanlı öğrenme öğrencilerin iletişim becerilerini geliştirmekte, sosyalleşmelerini sağlamakta, öğrenci motivasyonunu artırmakta ve yaparak yaşayarak öğrenmelerini sağlamaktadır. Bu avantajlarla sizin uygulamalarınızda da karşılaşıldı mı? Nasıl?

6.c. Sizin uygulamanızda bu avantajlarla karşılaşılmadıysa sizce başka uygulamalarda karşılaşıma ihtimali var mıdır? Neden?

**7. Yapmış olduğunuz proje tabanlı öğrenme uygulamasına dayanarak bu uygulamanın dezavantajları oldu mu?**

7.a. Eğer olduysa bu dezavantajlar nelerdir? Açıklar mısınız?

7.b. Sizce bu dezavantajlar ortadan kaldırılarak bir proje tabanlı öğrenme uygulaması yapılabilir mi? Nasıl?

7.c. Proje tabanlı öğrenmenin öğrenci açısından dezavantajları olarak zaman problemi, maliyetin yüksek oluşu, öğrencinin yetersizlik duygusu yaşaması, alt sınıf ve üst sınıf çatışması, öğrenci sayısı azlığı öğretmenlerin belirttiği dezavantajlar olmuştur. Bu dezavantajlarla sizin uygulamalarınızda da karşılaşıldı mı? Nasıl?

7.d. Sizin uygulamanızda bu dezavantajlarla karşılaşılmadıysa sizce başka uygulamalarda karşılaşıma ihtimali var mıdır? Neden?

7.e. Sizce bahsi geçen bu dezavantajlar nasıl ortadan kalkabilir?

**8. Yapmış olduğunuz proje tabanlı öğrenme uygulamasına dayanarak bu uygulamanın öğretmen olarak sizin için avantajları oldu mu?**

8.a. Eğer olduysa bu avantajlar nelerdir? Açıklar mısınız?

8.b. Verilen cevaplara göre proje tabanlı öğrenme öğretmenlerin motivasyonunu artırmakta, kendilerini geliştirmelerini sağlamakta, iş yükünü azaltmakta ve öğrenme ortamını daha eğlenceli bir hale getirmektedir. Bu avantajlarla sizin uygulamalarınızda da karşılaşıldı mı? Nasıl?

8.c. Sizin uygulamanızda bu avantajlarla karşılaşılmadıysa sizce başka uygulamalarda karşılaşıma ihtimali var mıdır? Neden?

**9. Yapmış olduğunuz proje tabanlı öğrenme uygulamasına dayanarak bu uygulamanın öğretmen olarak sizin için dezavantajları oldu mu?**

9.a. Eğer olduysa bu dezavantajlar nelerdir? Açıklar mısınız?

9.b. Sizce bu dezavantajlar ortadan kaldırılarak bir proje tabanlı öğrenme uygulaması yapılabilir mi? Nasıl?

9.c. Birleştirilmiş sınıflarda çalışmakta olan öğretmenlerin verdiği cevaplara göre proje tabanlı öğrenme uygulaması yapıldığında öğretmenin iş yükünün artacağı, sorumluluğun artacağı, zamanlama probleminin oluşacağı ve maliyetin artacağı dezavantajları ortaya çıkmıştır. Bu dezavantajlarla sizin uygulamalarınızda da karşılaşıldı mı? Nasıl?

9.d. Sizin uygulamanızda bu dezavantajlarla karşılaşılmadıysa sizce başka uygulamalarda karşılaşıma ihtimali var mıdır? Neden?

9.e. Sizce bahsi geçen bu dezavantajlar nasıl ortadan kalkabilir?

9.f. Öğretmenlerin bir kısmı proje tabanlı öğrenmenin, öğretmenin iş yükünü azaltacağını söylemesine karşın bir kısmı da öğretmenin iş yükünü artıracığını belirtmişlerdir. Sizce bu farklılaşmanın sebepleri neler olabilir?

**10. Proje tabanlı öğrenmenin birleştirilmiş sınıfta etkili bir şekilde uygulanabilmesi için sizce ne gibi değişiklik veya düzenlemeler yapılmalıdır? Nasıl?**

10.a. Birleştirilmiş sınıflarda çalışmakta olan öğretmenler öğretim programlarıyla ilgili kazanımlar azaltılması ve birleştirilmiş sınıf programının ayrılması; öğretmenlerle ilgili olarak da birleştirilmiş sınıflara ücretli öğretmenlerin gönderilmemesi, tecrübeli öğretmenlerin gönderilmesi ve öğretmenlere hizmet içi eğitim verilmesi önerilerini sunmuşlardır. Siz bu öneriler hakkında ne düşünüyorsunuz?

10.b. Hizmet içi eğitimin problemlerin çözümü noktasında yeterliliği sizce ne olacaktır? Açıklar mısınız?

**11. Sizce proje tabanlı öğrenmenin birleştirilmiş sınıfta uygulanmasını sınırlandıran faktörler nelerdir?**

11.a. Birleştirilmiş sınıflarda çalışmakta olan öğretmenler sürenin az oluşu, maddi yetersizlikler, kaynak eksiklikleri ve farklı düzeyde sınıfların bir arada olması gibi faktörlerin birleştirilmiş sınıflarda proje tabanlı öğrenmenin uygulanmasını sınırladığı belirtilmiş. Siz bu sınırlılıklar hakkında neler düşünüyorsunuz?

11.b. Sizce bu sınırlılıklar nasıl giderilebilir?



**ÖZGEÇMİŞ**

Tekin GÜLER, 1992 yılında Giresun'da doğmuştur. İlköğrenimini YavuzkemaI Yatılı İlköğretim Okulunda tamamlamış olup, lise öğrenimini ise İstanbul Esenler Atışalanı Lisesinde tamamlamıştır. 2010 yılında Giresun Üniversitesi İlköğretim Anabilim Dalı Sınıf Öğretmenliği Programına girmiş ve 2014 yılında programı tamamlamıştır. 2014 yılında Giresun Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Sınıf Öğretmenliği Anabilim Dalında Tezli Yüksek Lisans programına başlamıştır. 2015 yılında Giresun Defterdarlığı bünyesinde çalışmaya başlamış ve halen devam etmektedir.

