ANKARA ÜNİVERSİTESİ
EĞİTİM BİLİMLERİ ENSTİTÜSÜ

EĞİTİM BİLİMLERİ ANABİLİM DALI
EĞİTİM PROGRAMLARI VE ÖĞRETİM PROGRAMI

İNGİLİZCE ÖĞRETİMİNDE PROJE TABANLI ÖĞRENME YAKLAŞIMININ ÖĞRENCİ, ÖĞRETMEN VE YÖNETİCİ GÖRÜŞLERİNE GÖRE DEĞERLENDİRİLMESİ

YÜKSEK LİSANS TEZİ

HAYAL ARKAN

ANKARA
TEMMUZ, 2021


ANKARA ÜNİVERSİTESİ
1946

ANKARA ÜNİVERSİTESİ
EĞİTİM BİLİMLERİ ENSTİTÜSÜ

EĞİTİM BİLİMLERİ ANABİLİM DALI
EĞİTİM PROGRAMLARI VE ÖĞRETİM PROGRAMI

İNGİLİZCE ÖĞRETİMİNDE PROJE TABANLI ÖĞRENME YAKLAŞIMININ ÖĞRENCİ, ÖĞRETMEN VE YÖNETİCİ GÖRÜŞLERİNE GÖRE DEĞERLENDİRİLMESİ

YÜKSEK LİSANS TEZİ

HAYAL ARKAN

DANIŞMAN: DR. ÖĞR. ÜYESİ MUSTAFA CEM BABADOĞAN

ANKARA
TEMMUZ, 2021

Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü Müdürlüğüne

Hayal Arkan adlı öğrencinin hazırladığı "İngilizce Öğretiminde Proje Tabanlı Öğrenme Yaklaşımının Öğrenci, Öğretmen ve Yönetici Görüşlerine Göre Değerlendirilmesi" başlıklı bu çalışma Eğitim Bilimleri Anabilim Dalı / Eğitim Programları ve Öğretimi Programı'nda jüri üyelerince oy birliği ile Yüksek Lisans Tezi olarak kabul edilmiştir.

	Jüri Üyeleri	İmza
Başkan	Dr. Öğr. Üyesi Erdem AKSOY	
Üye	Doç. Dr. Canay DEMİRHAN İŞCAN	
Üye	Dr. Öğr. Üyesi Mustafa Cem BABADOĞAN	

ONAY

Bu tez Ankara Üniversitesi Lisansüstü Eğitim Öğretim Yönetmeliği'nin ilgili maddeleri uyarınca, jüri üyeleri tarafından 01/07/2021 tarihinde, Enstitü Yönetim Kurulu tarafından ise …/…/2021 tarihinde kabul edilmiştir.

Prof. Dr. Yasemin KEPENEKCİ
Eğitim Bilimleri Enstitüsü Müdürü

ETİK İLKELERE UYGUNLUK BİLDİRİMİ

Tez içindeki bütün bilgileri akademik yazım kurallarına uygun biçimde raporlaştırdığımı ve bunları etik ilkelere (atıfta bulunulan tüm yapıtlara kaynaklarda yer verilmesi, tezde kullanılan bilgi ve belgelere resmi yollarla ulaşılması ve bunların aslı bozulmadan kullanılması vb.) uygun olarak elde ettiğimi ve sunduğumu bildiririm.

Hayal ARKAN

ÖZET

İNGİLİZCE ÖĞRETİMİNDE PROJE TABANLI ÖĞRENME YAKLAŞIMININ ÖĞRENCİ, ÖĞRETMEN VE YÖNETİCİ GÖRÜŞLERİNE GÖRE DEĞERLENDİRİLMESİ

ARKAN, Hayal
Yüksek Lisans Tezi, Eğitim Bilimleri Anabilim Dalı
Tez Danışmanı: Dr. Öğr. Üyesi Mustafa Cem BABADOĞAN
Temmuz, 2021, xvii +120

Yabancı dil öğrenimi, tüm dünyada eğitimin vazgeçilmez ve ayrılmaz bir parçasıdır. Öğrencinin anadil ortamında anadil olmayan bir dili öğrenmeyi ifade eder. Bununla birlikte 9-10 yaşlarındaki öğrencilere yabancı dil öğretmek, yetişkinlere veya ergenlere öğretmekten oldukça farklıdır. İlgilerini yetişkin öğrencilere göre daha çabuk kaybetme eğilimindedirler ve görevler zor göründüğünde motive edilmeleri gerekir. Bu nedenle, dil öğretmenleri 9-10 yaşlarındaki öğrencilerin dikkatlerini çeken etkinlikler kullanmalıdır. Öğrencilerin daha kolay ve etkili olarak öğrenmesi, öğretmenin görüşleri doğrultusunda öğrencinin de ihtiyacını göz önünde bulundurarak seçtikleri sınıf içi etkinlikler ve kullanılan tekniklerle mümkündür. Öğrenci merkezli yaklaşımda, öğrenme aktif ve sosyal bir süreç olarak görülürken, öğretmenler kolaylaştırıcı olup öğrenciler arasında bir işbirliği vardır. Öğrenci merkezli yaklaşımlardan biri, çocukların ve öğretmenlerin bir amaç veya proje için işbirliği içinde çalıştıkları proje tabanlı öğrenmedir. Proje tabanlı öğrenme, öğrencilere gerçek dünyada karşılaşabilecekleri zorluklar ve problemler etrafında belirlenen projeler aracılığıyla bilgi ve beceriler geliştirme fırsatı vermek için tasarlanmış bir öğretim yaklaşımıdır. Bu araştırmada, özel bir okulun 4. Sınıf İngilizce derslerinde Proje Tabanlı Öğrenme yaklaşımı uygulamasının İngilizce öğretmenleri, öğrenciler ve yönetici görüşleri açısından değerlendirilmesi amaçlanmıştır. Araştırmanın kapsamını; proje tabanlı öğrenme yaklaşımının kullanıldığı, merkezi Ankara'da olan bir özel okulun Ankara-Merkez ve Keçiören, İstanbul-Çekmeköy ve Antalya-Kumluca şubelerinde görev yapan 12 okul yöneticisi ile 4. Sınıf İngilizce derslerine giren 12 İngilizce öğretmeni ve bu okullarda eğitim gören 133 4. Sınıf öğrencisi oluşturmuştur. Bu araştırmada karma yöntem kullanılmış olup nicel ve nitel veriler beraber toplandığı için katılımcılarla ilgili bilgi ve veriler iki farklı biçimde ortaya çıkmıştır. Örnekleme ilişkin nicel veriler anket aracılığıyla toplanmıştır. Verilere yönelik normallik testi, güvenirlik testi, Kruskal Wallis Testi ve post Hoc Testi gerçekleştirilmiş ve veri toplama araçlarına verilen cevapların frekans ve yüzdelik değerleri bulunarak

maddeler tek tek analiz edilmiştir. Nitel veri toplama aracı olarak da görüşme formu kullanılmış olup söz konusu verilerin toplanması için yukarıda ismi geçen okullarda görevli olan 4. Sınıf İngilizce öğretmenlerinin hepsiyle odak grup görüşme yöntemi gerçekleştirilmiştir. Elde edilen sonuçlara göre, öğretmenlerin ve öğrencilerin proje tabanlı öğrenme yaklaşımıyla ilgili olumlu düşüncelerinin yöneticilerden daha yüksek olduğu ortaya çıkmıştır. Verilen yanıtlara göre öğretmenlerin proje tabanlı öğrenme yaklaşımını İngilizce derslerinde uygulama esnasında herhangi bir zorlukla karşılaşmadıkları ve bu sınıflarda öğrenim gören öğrencilerin İngilizce öğrenme düzeylerinin arttığı, yabancı dilin daha kolay öğrenildiği, öğrenilenlerin daha kalıcı olduğu, öğrencilerin derse katılımlarının arttığı ve öğrenme sürecine severek katıldıkları saptanmıştır. Öğretmenlerin süre, veli portföyü ve öğrencilerin ilgi alanlarının ve seviyelerinin farklılıklarından kaynaklı sıkıntılar yaşadıkları saptanmıştır. Bununla birlikte demografik değişkenlerin öğretmenler için sorun oluşturduğu ancak planlı eğitimin bu problemleri göz ardı ettiği değerlendirilmektedir. Öğretmenlerin COVİD-19 küresel salgınından dolayı da çeşitli sorunlar yaşadıkları bu sorunları da uzaktan eğitim programlarıyla giderdikleri saptanmıştır. Ayrıca Proje tabanlı öğrenme yaklaşımının kullanıldığı İngilizce dersi öğretim programlarının öğrencilerin gelişimine katkı sunduğu, öğrencileri araştırmaya sevk ettiği, öğrenme sürecinde öğrenci aktif olduğu ve bilgiye kendisi ulaştığı için öğrencileri daha çok motive ettiği, program içeriğinde var olan ilginç konulardan dolayı program içeriğinin öğrencilerin dikkatini çektiği görülmüştür. Ancak proje hazırlama sürecinde öğrencilerin verilen süreyi etkili kullanamaması, istenen materyali getirmemesi ve grup arkadaşlarıyla çatışması da karşılaşılan zorluklardandır. Ölçme ve değerlendirme boyutu bağlamında elde edilen sonuçlara göre öğrenciler ilkokul seviyesinde oldukları için öğretmenlerin objektif olamadıkları ancak yine de değerlendirme konusunu yerine getirdikleri sonucuna ulaşılmıştır. Öğretmenler proje tabanlı öğrenme yaklaşımının uygulaması esnasında, öğrencilerin öğrenme güçlükleri yaşadığı zamanlarda, tekrarlama, farklı yollardan anlatım, konuyu çeşitlendirme gibi yöntemlerle öğretim sürecini daha anlaşılabilir hale getirdiklerini ve öğrenme güçlüğü ile bu şekilde mücadele ettiklerini dile getirmişlerdir. Araştırmanın önerileri bağlamında öğretmenler, öğrencilerin yaptığı çalışmalar konusunda sürekli olarak rehberlik görevi üstlenerek öğrencileri grup çalışmasına teşvik edebilirler. Ancak grupların oluşumu öğrencilerin kendi girişimlerine bırakılabilir. Araştırmacılar ise proje tabanlı İngilizce konuşma derslerinin öğretmenlerin konuşma sınıflarına yönelik tutumları üzerindeki etkisini inceleyebilirler.

Anahtar Sözcükler: Proje tabanlı öğrenme, İngilizce öğretimi, öğretmen-öğrenci-yönetici görüşleri.

ABSTRACT

EVALUATION OF THE PROJECT-BASED LEARNING APPROACH IN ENGLISH TEACHING ACCORDING TO STUDENT, TEACHER AND MANAGER OPINIONS

ARKAN, Hayal
Master Degree, Department of Educational Sciences
Supervisor: Assist. Prof. Dr. Mustafa Cem BABADOĞAN
July 2021, xvii+120

Foreign language learning is an indispensable and integral part of education all over the world. It refers to learning a non-native language in the students' native language environment. However, teaching a foreign language to young learners aged 9-10 is quite different from teaching adults or adolescents. They tend to lose their interest more quickly than adult learners and need to be motivated when tasks seem difficult. Therefore, language teachers should use activities that grab their attention. It is possible for students to learn more easily and effectively with class activities and techniques used according to teacher's opinions and taking into account the needs of the student. In student-centered approach, while learning is seen as an active and social process, teachers are facilitators and there is cooperation between students. One of the student-centered approaches is project-based learning, in which children and teachers work collaboratively on a goal or project. Project-based learning is a teaching approach designed to give students the opportunity to develop knowledge and skills through projects identified around the challenges and problems they may encounter in the real world. This study aimed to evaluate the application of Project Based Learning approach in 4th grade English lessons in a private school and its branches in terms of the opinions of English teachers, students and administrators. The study consisted of 12 school administrators, 12 English teachers and 133 4th grade students from Ankara, Keçiören, Çekmeköy and Kumluca Private Schools, where the project-based learning approach has been used. In this study, mixed method was used and since quantitative and qualitative data were collected together, information and data about the participants emerged in two different ways. Quantitative data regarding the sample were collected through a questionnaire. Normality test, reliability test, Kruskal Wallis Test and post Hoc Test were performed for the data.

The items were analyzed one by one by finding the frequency and percentage values of the answers given to the data collection tools. As a qualitative data collection tool, an interview form was used and a focus group interview method was held with the English

teachers working in the above-mentioned schools. According to the results, it was revealed that teachers and students had higher positive thoughts about the project-based learning approach than the administrators. It was found that teachers did not encounter any difficulties regarding the implementation of this approach. It was stated that project-based learning increases the learning level of students, provides convenience in learning, and makes the subjects learned more permanent. In addition, it was determined that students' participation in the lesson increased and they participated in the learning process with pleasure. It has been determined that teachers experience difficulties due to differences in duration, parent portfolio and students' interests and levels. However, it is considered that demographic variables create problems for teachers, but planned education eliminates these problems. Teachers stated that they experienced various problems due to the COVID-19 pandemic and they solved these problems with distance education programs. It has been seen that the English course curriculum in which the project-based learning approach is used contributes to the development of the students, encourages the students to research, motivates the students more because the students are active in the learning process and reach the information themselves, and the program content attracts the attention of the students due to the interesting topics in the program content. However, during the project preparation process, students' inability to use the given time effectively, not bringing the requested material, and conflict with their groupmates are the difficulties that the teachers encountered.In the context of the measurement and evaluation dimension, it was concluded that the teachers could not be objective because the students were at the primary school level, but they still fulfilled the subject of evaluation.They stated that during the project-based teaching practice, when students had learning difficulties, they made the subject more understandable by methods such as repetition, expression in different ways and diversification. In the context of the research's suggestions, teachers can encourage students to work in groups persistently by taking on the task of guiding the students' work. However, the formation of groups can be left to the students' own initiatives. Researchers, on the other hand, can examine the impact of project-based English-speaking lessons on teachers' attitudes towards speaking classes.

Key Words: Project-based learning, English teaching, teacher-student-manager opinions.

ÖNSÖZ

Yabancı dil öğretimi tüm dünyada eğitimin vazgeçilmez bir parçasıdır ve ülkemizde İngilizce öğrenen öğrencilerin başarısını artırmak için kullanılabilecek yapılandırmacı yaklaşımlardan biri proje tabanlı öğrenme yaklaşımıdır. Proje tabanlı öğrenme, öğrencilerin ihtiyaçlarına ve hedeflerine paralel olacak şekilde öğrenciyi merkeze alan, çocukların ve öğretmenlerin bir amaç veya proje için işbirliği içinde çalıştıkları bir yaklaşımdır. Bu yaklaşımın ilkokul 4. Sınıf İngilizce derslerinde ne kadar kullanılabilir olduğunun araştırılması, İngilizce öğretiminde yeni yaklaşımların etkililiğini görmek ve daha yaygın olarak kullanabilmek açısından önemlidir.

Bu araştırmanın ortaya çıkmasında ve yüksek lisans hayatım boyunca karşılaştığım tüm zorluklarla mücadele etmemde bana yol gösteren, vazgeçeceğim anlarda hoşgörüsü ve tecrübesiyle beni yüreklendiren, araştırmanın ilk aşamasından son aşamasına kadar yönlendirmeleriyle süreci aydınlatan çok değerli danışmanım Dr. Öğr. Üyesi Mustafa Cem Babadoğan'a teşekkür ederim.

Ayrıca veri toplama sürecinde değerli vakitlerinden ayırıp deneyimlerini ve görüşlerini paylaşarak araştırmama katkı sağlayan İngilizce öğretmenlerine, yöneticilere ve öğrencilere, proje tabanlı öğrenmeyi sisteme dâhil ederek çok verimli planlar yazan ve araştırma konumu bulmamda payı büyük olan çok kıymetli Colette Tunç'a ve tez çalışmam boyunca fikirlerinden faydalandığım tüm arkadaşlarıma en içten teşekkürlerimi sunarım.

Eğitim hayatım boyunca beni bilgisiyle besleyen, hep örnek aldığım, desteğini üzerimden çekmeyen biricik babama, sıkıştığım noktada en büyük kurtarıcım olan canım anneme, pozitif enerjisiyle beni hep mutlu eden kardeşime teşekkür ederim.

Son olarak, varlığıyla beni çok mutlu eden, attığım her adımda en büyük destekçim olan, sabrıyla, anlayışıyla ve sevgisiyle hayatımı kolaylaştıran sevgili eşime ve bu süreçte en büyük motivasyon ve neşe kaynağım olan canım oğluma sevgiyle ve minnetle teşekkürlerimi sunarım.



Akif Efe'me…

İÇİNDEKİLER

Sayfa

ÖZET ..... **v**
ABSTRACT ..... **viii**
ÖNSÖZ ..... **x**
TABLOLAR DİZİNİ ..... **xv**
ŞEKİLLER DİZİNİ ..... **xvi**
KISALTMALAR ..... **xvii**
BÖLÜM 1 ..... **1**
GİRİŞ **1**
Problem 1
Amaç 6
Önem 7
Sınırlılıklar 8
Sayıltılar 8
Tanımlar 8
Kavramsal Çerçeve 9
Dil Nedir? 9
Dillerin Kökeni 11
İngilizcenin Dünya Dilleri Arasındaki Önemi 14
İngilizce Öğrenmede Önemli Faktörler 15
İngilizce Öğretiminde Kullanılan Yöntem ve Yaklaşımlar 19
Dilbilgisi-Çeviri Yöntemi 21
Doğrusal Yöntem/Dolaysız Yöntem 22
Doğal Yöntem 23
İşitsel-Dilsel Yöntem 24
Bilişsel Yöntem 24
İletişimsel Yaklaşım 25
Karma Yöntem 27
Ters Yüz Öğrenme 28
Proje Tabanlı Öğrenme 29
Proje Tabanlı Öğrenme 29
Proje Tabanlı Öğrenmenin Tarihsel Temelleri 33
Proje Tabanlı Öğrenmenin Felsefi Temelleri 34
Proje Tabanlı Öğrenme ve Program Geliştirme 35
Proje Tabanlı Öğrenmenin Uygulanış Aşamaları 37
Ulaşılacak noktaların belirlenmesi 38
Yapılacak işe ve incelenecek duruma karar verilip, açıklanması 39
Grupların Belirlenmesi 39
Raporun Hazırlanıp Sunumun Nasıl Yapılacağının Belirlenmesi 40
Sürenin Belirlenmesi 40
Hangi Aşamalarda Öğretici Kontrolünden Geçeceğinin Belirlenmesi 40
Yapılan Çalışmanın Değerlendirilmesinde Dikkat Edilecek Hususlara ve Yeterlilik Seviyesine Karar Verilmesi 40

Bilgi Edinmek İçin Çalışmaya Başlama 40
Elde Edilenlerin Düzenlenip Rapor Haline Getirilmesi 41
Çalışmanın Sunumu 41
Proje Tabanlı Öğrenmede Öğrencinin Rolleri 41
Proje Tabanlı Öğrenmede Öğretmenin Rolleri 42
Projenin Uygulanması ve Seçiminde Dikkat Edilmesi Gerekenler 43
Proje Tabanlı Öğrenmenin Yararlı ve Kısıtlı Yönleri 43
Proje Tabanlı Öğrenmenin İngilizce Öğretimindeki Etkileri 46
Proje Tabanlı Öğrenmede Potansiyel Sorunlar ve Önerilen Çözümler 47
Proje Tabanlı Öğrenmenin Ayırt Edici Özellikleri 49
Proje Tabanlı Öğrenme Yaklaşımı ile Diğer Dil Öğrenme Yaklaşımları Arasındaki İlişki 55
İlgili Araştırmalar 56
BÖLÜM 2 62
YÖNTEM 62
Araştırmanın Modeli 62
Çalışma Grubu 62
Veri Toplama Araçları 65
Araştırmacının Rolü 69
Verilerin Çözümlenmesi 69
BÖLÜM 3 71
BULGULAR VE YORUMLAR 71
İngilizce Dil Öğretimi Sürecinde Kullanılan Proje Tabanlı Öğrenme Yaklaşımının İşleyişine İlişkin Öğrenci, Öğretmen ve Yönetici Görüşleri 71
İngilizce Dil Öğretimi Sürecinde Kullanılan Proje Tabanlı Öğrenme Yaklaşımının İşleyişine İlişkin Öğrenci, Öğretmen ve Yönetici Görüşlerinin Okullara Göre Değişimi 80
İngilizce Dil Öğretimi Sürecinde Kullanılan Proje Tabanlı Öğrenme Yaklaşımının İşleyişiyle İlgili Öğretmen Görüşleri 82
Hedef Boyutu Bağlamında Öğretmen Görüşleri 82
İçerik Boyutu Bağlamında Öğretmen Görüşleri 85
Öğretme ve Öğrenme Boyutu Bağlamında Öğretmen Görüşleri 86
Ölçme ve Değerlendirme Boyutu Bağlamında Öğretmen Görüşleri 90
BÖLÜM 4 94
SONUÇLAR VE ÖNERİLER 94
Sonuçlar 94
Öneriler 97
Uygulayıcılara öneriler: 98
Araştırmacılar için Öneriler: 99
KAYNAKLAR 100
EKLER 110
EK 1. Proje Tabanlı Öğrenmeye Yönelik Görüş Belirleme Öğrenci Formu 111
EK 2. Proje Tabanlı Öğrenmeye Yönelik Görüş Belirleme Öğretmen Formu 112
EK 3. Proje Tabanlı Öğrenmeye Yönelik Görüş Belirleme Yönetici Formu 113
EK 4. İnsan Araştırmaları İçin Aydınlatılmış Onam Formu 114

EK 5. Odak Grup Görüşme Formu 115
EK 6. Etik Kurul Onayı 117
EK 7. Kurum Uygulama Onayı 118
BENZERLİK BİLDİRİMİ 119
ÖZGEÇMİŞ 120

TABLOLAR DİZİNİ

Tablo **Sayfa**

Tablo 1. Geleneksel Öğretim anlayışı ve Proje Tabanlı Öğrenme Yaklaşımı Arasındaki Temel Farklılıklar....36
Tablo 2. Proje Tabanlı Öğrenmenin Uygulanış Aşamaları, Öğretmenlerin ve Öğrencilerin Rolleri.... 37
Tablo 3. Katılımcılara Ait Bilgiler- 1.... 63
Tablo 4. Katılımcılara Ait Bilgiler-2.... 64
Tablo 5. Güvenirlik Analizi 66
Tablo 6. Normallik Testi 68
Tablo 7. Yönetici Katılım Düzeyi.... 71
Tablo 8. Öğrenci ve Öğretmen Katılım Düzeyi 72
Tablo 9. Yönetici Veri Toplama Aracı Açısından Bulgular 73
Tablo 10. Öğretmen Veri Toplama Aracı Açısından Bulgular 75
Tablo 11. Öğrenci Veri Toplama Aracı Açısından Bulgular 77
Tablo 12. Okul Değişkenine Göre Kruskal Wallis Testi 81
Tablo 13. Okul Değişkeni-Öğrenci Proje Tabanlı Öğrenme Veri Toplama Aracı post-Hoc Analizi 81
Tablo 14. Okul Değişkeni-Yönetici Proje Tabanlı Öğrenme Veri Toplama Aracı Fiziki Çevre Alt Boyutu post-Hoc Analizi 82

ŞEKİLLER DİZİNİ

Şekil **Sayfa**

Şekil 1. Proje Çerçevesi.....54

KISALTMALAR

ATC21S	21. Yüzyıl Becerilerinin Değerlendirilmesi ve Öğretimi
BİT	Bilgi ve iletişim teknolojisi
NREL	Northwest Regional Educational Laboratory
SPSS	Statistical Program for Social Sciences

BÖLÜM 1

GİRİŞ

Bu bölümde araştırmanın problem durumu, amacı, önemi, sınırlılıkları, sayıltıları ve tanımları yer almaktadır.

Problem

Günümüzde giderek önem kazanan yabancı dil öğretimi uluslararası ilişkileri sağlayabilmek adına oldukça önemlidir. Gelişen teknoloji sayesinde yabancılarla iletişim kolaylaşmış ve yabacı dil öğretimi bir ihtiyaç haline gelmiştir. Dünyayı ve kültürleri daha iyi anlayabilmenin yanında meslek edinimi için de olanak sağlaması kaçınılmazdır (Soyupek, 2015). Yabancı dil olarak İngilizce, Türkiye'de Milli Eğitim Bakanlığı'nın öğretim programında zorunlu dersler arasındadır. Yabancı dil olarak İngilizce öğretimi, 1997-1998 eğitim-öğretim yılından itibaren dördüncü ve beşinci sınıflarda da zorunlu hale getirilmiştir. Ancak, yabancı dil öğretimine ilişkin düzenlemeler değiştirilmiş ve Türkiye'de 2012-2013 eğitim-öğretim yılından bu yana devlet okullarında yabancı dil öğretimi ilköğretimde ikinci sınıflardan itibaren zorunlu hale getirilmiştir.

Yabancı dil öğretimi, tüm dünyada eğitimin vazgeçilmez ve ayrılmaz bir parçasıdır. Öğrencinin anadil ortamında anadili olmayan bir dili öğrenmeyi ifade eder (Gass, 2013: 4). Yabancı dil öğretimi genellikle ana dilin konuşulduğu resmi bir sınıf ortamında gerçekleşir. Örneğin; Türkiye'de İngilizce öğrenen Türk öğrencilere verilen eğitim. Yabancı dil öğrenmek özel okullarda okul öncesi yaşlarda devlet okullarında ise ilkokulda başlayabilir ve bir öğrencinin tüm eğitim veya mesleki hayatı boyunca devam edebilir. Yabancı dil öğrenme, öğrencinin ihtiyaçları ve hedefleri doğrultusunda ilerler. Bir öğrenci, öğrenme motivasyonuna sahip olması ve bir yabancı dil öğrenmek için amacına uygun eğitim alması koşuluyla yabancı dilini geliştirebilir (Reece ve Walker, 1997). Brown (2007: 18) 'nun açıkladığı gibi, yabancı dil öğrenimi, bir yabancı dil öğrenirken başarılı bir şekilde mesajlar gönderip almak için fiziksel, entelektüel ve duygusal olarak öğrenmeye ve dâhil olmaya tamamen kararlı bir öğrenciyi gerektirir.

Tüm pedagojik alanlarda olduğu gibi, yabancı dil öğretiminde kullanılan bazı yaklaşımlar vardır. Bu yaklaşımlar, öğretmenin kuramsal alan bilgisini öğretmenlik

mesleği bilgisi ile bütünleştirme becerisine göre kullanılmaktadır. Brown (2007: 29), ihtiyatlı, aydınlatıcı, eklektik bir yaklaşım kullanarak, öğretmenin ikinci dil öğrenme ve öğretme ilkelerine dayalı bir dizi temel oluşturabileceğini öne sürmektedir. Yabancı dil öğretme sürecine dâhil edilmesi gereken bazı ortak alanlar vardır. Brown'a (2007: 13) göre bu alanlar, öğrencilerin özelliklerini, dilsel faktörleri, öğrenme süreçlerini, yaşı ve edinimi, öğretim değişkenlerini, bağlamı ve amacı içerir. Bu alanlar, örgün bir eğitimde öğretim programını şekillendirir. Dilbilimciler ve dil öğretmenlerinin, bir yabancı dil öğretiminin başarılı olarak sonuçlanması için bunları dikkate almaları beklenir.

Öğrenme sürecinin dil ile öğrencilerin karışımı olduğuna inanan Nunan (2001), dilin analizi, öğrenen hakkında bilgi, öğrenme süreci hakkındaki inançlar ve bunların bir kombinasyonu ile başlamayı önermektedir. Okul öncesi çağdaki öğrenciler ile yetişkin öğrenciler arasındaki ayrımın farkına varmak, okuma yazma bilmeyen çocuklara yabancı dil öğretmek ve mesleki nedenlerle akademik çalışma isteyen yetişkinlere öğretmek, bir sürekliliğin farklı amaçları olarak kabul edilmektedir (Ellis, 2008; Gass, 2013).

Okul öncesi ya da ilkokul öğrencilerine yabancı dil öğretmek, yetişkinlere veya ergenlere öğretmekten oldukça farklıdır. Onursal (2019), yetişkinlere dil öğretmek söz konusu olduğunda, yabancı dil öğrenme nedenlerine bağlı gereksinimleri, ilgi alanları ve kişisel farklılıkları gözetilerek bir sürecin planlanması gerektiğini, yetişkinlerin sahip olduğu beceriler ve gelişim süreçleri tamamlanmış olduğu için bu alanda bir fark gözetmeye gerek olmadığı ancak 9-10 yaşlarındaki çocukların becerileri ve kapasiteleri günden güne değişiklik gösterdiği ve etkili bir öğretim sürecinin de bu farklılıklar dikkate alındığında mümkün olduğunu belirtmektedir. İlkokul öğrencilerine yabancı dil öğretmek, çeşitli pedagojik alanların bir kombinasyonunu gerektirir. Çocuklara yabancı dil öğretmesi beklenen dil öğretmeninin, yabancı dil öğretme ve ilkokul öğrencilerine öğretme pedagojilerini birleştirmesi gerekmektedir (Demircan, 2013: 197).

Okul öncesi ve ilkokul öğrencileri ile yetişkin öğrenciler arasındaki ayrıma odaklanan Gass (2013), çocukların yetişkinlerden daha iyi dil öğrenen bireyler olarak görüldüğünü, yani küçük çocukların tipik olarak bir yabancı dilde ustalık kazanırken yetişkinlerin kazanamayacağını belirtmiştir. Çocuklar ayrıca yetişkinlerden daha iyi bir fonolojiye (sesbilgisi) sahiptir. Kritik dönem hipotezi de bu görüşü yansıtır. Birdsong (1999: 2) Kritik dönem hipotezini şu şekilde tanımlar:

“Kritik dönem hipotezi, ana dil veya yabancı dil olsun, normal anadil benzeri seviyelere kadar bir dil edinmenin mümkün olduğu sınırlı bir gelişim dönemi olduğunu belirtir. Bu fırsat penceresi geçtikten sonra, ancak dil öğrenme yeteneği azalır”.

Böylelikle kritik dönemde çocukların mümkün olduğu kadar erken bir zamanda yabancı dil öğrenmeye başlamalarının daha iyi olacağı sonucuna varılabilir.

Cameron'a (2001:1) göre çocuklar coşkulu ve canlı öğrenici bireylerdir. Bununla birlikte, ilgilerini yetişkin öğrencilerden daha çabuk kaybetme eğilimindedirler ve görevler zor göründüğünde motive edilmeleri gerekir. Bu nedenle, dil öğretmenleri dikkatlerini çeken etkinlikler kullanmalıdır. Öğrenci merkezli yapılandırmacı yaklaşımlarda, öğrenme aktif ve sosyal bir süreç olarak görülürken, öğretmenler kolaylaştırıcı olup öğrenciler arasında bir işbirliği vardır.

Eğitim programları ve öğretim alanının yeterlilikleri doğrultusunda kavram, kuram ve yaklaşımların bilimsel temellerle yorumlanmasına dayanarak araştırılan kavram ve kuramlar arasında olan öğrenci merkezli yaklaşımlardan biri, çocukların ve öğretmenlerin bir amaç veya proje için işbirliği içinde çalıştıkları proje tabanlı öğrenme yaklaşımıdır (Gültekin, 2005). Öğrenciler projeyi seçerler, faaliyetleri planlarlar ve hangi materyallerin gerekli olduğuna karar verirler. Proje tamamlandıktan sonra çocuklar ve öğretmenler projeyi değerlendirirler. Ne yaptıklarına ne öğrendiklerine ve bundan sonra ne yapacaklarına dair bir değerlendirme yaparlar. Daha sonra proje gerçek izleyicilere sunulur (Thomas, 2000).

Proje tabanlı öğrenme yaklaşımının kullanıldığı öğretim programlarını sürdürmek yeni olmasa da bir yabancı dil öğretmek için proje tabanlı öğrenme yaklaşımını kullanmak, dil öğretim çalışmalarında yeni bir eğilimdir (Hilton-Jones, 1988). Beckett (1999)'in bir vaka çalışmasında, Kanadalı yabancı dil öğretmenleri ve Çinli yabancı dil öğrencileriyle görüşme, gözlem, okul yönetimi, bakanlık belgeleri, öğrencilerin yazılı çalışmalarının ve okulun incelenmesi yoluyla Kanada'daki bir ortaokuldaki yabancı dil sınıflarında proje tabanlı öğrenme yaklaşımı uygulanmıştır. Sonuç olarak öğretmenler proje tabanlı öğrenme yaklaşımını olumlu olarak değerlendirirken bu araştırmacının gözlemleri öğretmenlerin değerlendirmelerini desteklemiştir. Ancak, öğretmenlerin ve öğrencilerin başarılarına rağmen bazı öğrenciler proje tabanlı öğrenme sürecini olumsuz olarak değerlendirmiştir. Bu nedenle araştırmacı, gelecek vaat eden stratejilerle zorluk ve başarı noktalarını belirleyerek proje tabanlı öğrenme yaklaşımının uygulandığı süreçlerin incelenmesi gerektiğine işaret etmiştir.

Beneke (2000) ise proje tabanlı öğrenme yaklaşımı kullanmanın hem faydalarını hem de zorluklarını araştıran bir çalışmada, üç farklı yarı zamanlı erken çocukluk eğitimi programında beş öğretmenle çalışmıştır. Çalışma, proje yaklaşımında tek kredilik bir ders alan öğretmenlerin deneyimlerini içermiştir. Çalışma, sürecin sonunda öğretmenlerin

yaklaşım konusunda istekli olduklarını ve yaklaşımı müfredatlarına dahil etme konusunda oldukça tutarlı olduklarını ortaya koymuştur. Dahası, yaklaşım ders planlamasına yön vererek ebeveynleri dahil etmiş, değerlendirme için örneklerin toplanmasına yardımcı olmuş, çeşitli yeteneklere sahip çocukları içine alarak çok yönlü bir "uygulamalı müfredat" sağlamıştır. Böylece bu yaklaşımın öğretmenler tarafından değerli olduğu görülmüştür.

Fragoulis ve Tsiplakides (2009: 114), kuram ile uygulama arasında bağlantı kurarak yaptıkları çalışmada, Yunanistan devlet ilkokullarında yabancı dil olarak İngilizce öğretiminde proje çalışması gerçekleştirmişlerdir. Çalışmada, altı ay boyunca haftada iki saat çalışan 15 kişiden oluşan 6. sınıf ilkokul öğrencileri kullanılmıştır. Uygulayıcılara, bir yabancı dil öğrenme ortamında gün boyu okul çerçevesinde proje tabanlı öğrenme yaklaşımını etkin bir şekilde uygulamak için bir araç sağlanmıştır. Sonuç olarak, projeyi uygulayan öğretmenler kazandıkları deneyimleri çok beğenmişlerdir.
Sınıflarında proje tabanlı bir yaklaşım uygulayan öğretmenler, genellikle proje tabanlı öğrenme yaklaşımının öğrenciler ve öğretim açısından yararlı olduğunu bildirmektedir. Konular öğrencilerin ilgisini uyandırdığında, öğrenciler aktif katılım ve araştırma için motive edilir. Dolayısıyla öğrencilerin öğrenci merkezli bir ortamda gerçekleştirilen projelere aktif olarak katılımları olasıdır. Yabancı dil öğretme yaşı önceki yıllara göre azalırken eğitim yeniliklerinden sorumlu devlet kurumlarının modern öğretim yaklaşımlarının kullanılmasına öncülük etmek için ilkokul öğrencilerine yabancı dil öğretme konusunda çok boyutlu çalışmalar yapmasına ihtiyaç vardır. İlkokul öğrencilerine bir yabancı dil öğretmek, uygulamadaki tüm faktörleri birleştirme becerisine sahip olmayı da gerektirmektedir. Özellikle, bu öğrencilerin ilk dönemlerinde proje tabanlı öğrenme yaklaşımın uygulanması, değerlendirilmesi ve analiz edilmesi öğrencilere farklı bir bakış açısı kazandırabilir (Wahyuni, Sujoko ve Sarosa, 2018).

Alanyazın çerçevesinde bir çocuğun ilk yılları, gelişimin tüm yönleri için önemli yıllar olarak kabul edilir. Çocuklar etkinliklere katıldıklarında daha iyi öğrenirler. Dersleri aktif olarak deneyimleme fırsatına sahip oldukları için derse katılarak öğrenme, öğrencilerin ders başarısı için önemlidir. Yapılandırmacı yaklaşımlardan biri olan proje tabanlı öğrenme, öğrencilerin bir öğretmenin hazırladığı ünitelerden veya temalardan gelen deneyimlere büyük ölçüde entelektüel olarak dâhil oldukları öğrenci merkezli yaklaşımlardan biridir (Helm ve Katz, 2001). Proje tabanlı öğrenme yaklaşımı projeler etrafında öğrenmeyi düzenler ve soruyu yönlendiren bir soruyu teşvik etmeyi ve probleme bir çözüm olarak faaliyetler tasarlamayı içerir. Sonunda bir ürün ortaya çıkar

ve gerçek izleyicilere sunulur (Thomas, 2000). Yabancı dil öğretiminde, proje tabanlı öğrenme yaklaşımının ilkokul çocuklarını sürece entegre ederek ve öğrenme sürecinin bir temsilcisi olarak bir eser üretmelerine olanak sağlayarak dilin doğal olarak öğretildiği özgün bir model sunması beklenir.

Proje tabanlı öğrenme yaklaşımının etkili olarak sınıfta uygulanması için öncelikle öğretmen adaylarının ve deneyimli öğretmenlerin bu konuda bilgi sahibi olmaları, süreci doğru yönetmeleri ve öğrenciye yol göstermeleri gerekmektedir (Helle, Tynjala ve Olkinuora, 2006). Çünkü günümüzde öğrencilerin dili yaşayarak, eğlenerek, arkadaşlarıyla iş birliği içerisinde, kurallardan ve ezbere dayalı sistemden uzak, iletişim becerilerinin gelişmesine destek olacak eğitim yaklaşımlarının başında proje tabanlı öğrenme yaklaşımı gelmektedir.

Araştırmanın yapıldığı merkezi Ankara'da olan özel bir okulun tüm şubelerindeki 4. Sınıfların İngilizce derslerinde 2018 yılından beri uygulanan proje tabanlı öğrenmenin amacı, öğrencilerin takım olarak çalışma becerilerini araştırma becerileriyle bütünleştirip İngilizceyi kullanarak iletişim kurmasını ve takım arkadaşlarıyla beraber bir ürün çıkarmasını sağlamaktır. Öğretmenlere proje tabanlı öğrenme ile ilgili kuramsal ve uygulamalı bilgiler dönem başında verilmektedir. İngilizce Koordinatörlüğü tarafından aylık olarak hazırlanmış ders planları detaylı olarak o ayın projesini, hedeflerini ve izlenecek adımları içermektedir. Haftalık ya da iki haftalık olarak planda yer alan projelerin konusu öğrenciyle paylaşıldıktan sonra konu tartışılmaktadır. Öğrencilerin konuyla ilgili araştırma yapması ve ne yapacaklarını netleştirmeleri için sınıflara her İngilizce dersinde 2 adet dizüstü bilgisayar getirilmekte ve takımlar sırasıyla araştırma yaparak projeleriyle ilgili çalışmaktadırlar. İngilizce derslerinde Türkçe konuşmak kesinlikle yasak olduğu için öğrenciler takım arkadaşlarıyla konuları İngilizce olarak tartışmakta ve ilgili araştırmaları da İngilizce olarak yapmaktadırlar. Sınıflarda yeterli miktarda materyalin olması öğrencilerin ders esnasında projelerini hazırlamalarını kolaylaştırmaktadır. Bu süreçte öğretmenler takımları tek tek gezerek onları yönlendirmekte ve öğrencilere çeşitli sorular sorarak projelerinin içeriğine katkı sağlamaktadırlar. Ders esnasında hazırlanan projeler cuma günleri sunulmakta ve takımlar tarafından değerlendirilmektedir. Öğretmenlere gelen planlarda yer alan değerlendirme ölçütlerine göre öğretmenler de öğrencileri değerlendirerek onlara dönüt vermektedirler. Bir eğitim-öğretim yılı boyunca düzenli olarak yapılan projeler öğrencileri dönem sonunda ailelerine sunacakları projeye hazırlamaktadır. Dönem sonunda yapılan projelerin çalışmaları okul dışında da devam etmektedir. Öğrenciler

takım arkadaşlarıyla birlikte hazırladıkları projeyi, sunum, maket ve posterlerini de kullanarak belirlenen günlerde İngilizce olarak ailelerine, okul yöneticilerine ve arkadaşlarına sunmaktadırlar. Bu süreci başarıyla tamamlamak için öğrenciler, öğretmenler ve yöneticiler sürekli iletişim halindedirler. Bu yüzden öğrenci, öğretmen ve yöneticilerin bu yaklaşıma karşı olan tutumları sınıfta başarı sağlanması bakımından çok önemlidir (Öztuna Kaplan, Diker Coşkun, 2012). Ancak farklı nedenler bu yaklaşımın uygulanmasını zorlaştırabilir. Proje tabanlı öğrenme yaklaşımı öğretmenler, öğrenciler ve yöneticiler tarafından zaman zaman sadece iş yükü olarak görülmekte ve etkililiği bir avantaja çevrilememektedir (Bayraktar, 2015).

Bu noktadan hareketle bu özel okul ve şubelerindeki 4. sınıflarda uygulanan proje tabanlı öğrenme yaklaşımının öğretmenler, öğrenciler ve yöneticiler tarafından etkili bir öğrenme yaklaşımı olarak mı yoksa iş yükü olarak mı görüldüğünü anlamak için araştırmanın problem durumunu yöneticilerin, öğretmenlerin ve öğrencilerin deneyimleri oluşturmaktadır.

Amaç

Bu araştırmanın amacı, bir özel okulun dördüncü sınıf İngilizce derslerinde proje tabanlı öğrenme yaklaşımının uygulanmasının İngilizce öğretmenleri, öğrenciler ve yönetici görüşleri açısından değerlendirilmesidir.

Bu amaçla aşağıda yer alan sorulara yanıt aranmıştır:

1. İngilizce dil öğretimi sürecinde kullanılan proje tabanlı öğrenme yaklaşımına ilişkin; öğrenci, öğretmen ve okul yöneticisi görüşleri nelerdir?
2. İngilizce dil öğretimi sürecinde kullanılan proje tabanlı öğrenme yaklaşımına ilişkin; öğrenci, öğretmen ve okul yöneticisi görüşleri okullara göre değişim göstermekte midir?
3. İngilizce dil öğretimi sürecinde kullanılan proje tabanlı öğrenme yaklaşımıyla ilgili öğretmenlerin;
   a. Hedeflere ilişkin görüşleri nelerdir?
   b. İçerik öğesine ilişkin görüşleri nelerdir?
   c. Öğretme-öğrenme sürecine ilişkin görüşleri nelerdir?
   d. Öğretim ortamlarına ilişkin görüşleri nelerdir?
   e. Değerlendirmeye ilişkin görüşleri nelerdir?

Önem

İlkokul döneminde yabancı dil eğitimine başlayan çocuklara yönelik eğitimlerin etkili ve başarılı dil öğrenimi açısından daha iyi çözümler sağlayacağına inanılmaktadır (Shin, 2006). Krashen, Long ve Scarcella (1979: 574), başka bir dili öğrenmeye geç başlayanlarla, daha erken yaşta başlayanları kıyaslayarak, yetişkinlerin ve ilkokul döneminin ardından ikinci bir dil öğrenmeye başlayanların, dili ses bilgisi açısından, ana dil kullanıcılarına yakın bir seviyede aksanlı kullanmakta zorlandıkları, ancak yapı bilgisi ve biçimbirim gelişimi açısından daha üst seviyede performans gösterdikleri genellemesine ulaşmışlardır (Harley 1986; Ekstrand 1978; Munoz 2001; Ervin-Tripp 1974; Fathman 1975).

Yetişkin öğrenciler, ilkokul öğrencilerinden daha hızlı öğrenebilseler de (Gass, 2013: 434); öğrenme hızı nihai başarıyı yansıtmaz (Larsen-Freeman, 2003: 22). Çocuklar hem Türkçe hem de İngilizce öğrenirken aynı stratejilerden yararlanırlarken İngilizce öğreniminde yetişkinlere göre daha iyi sesbilimine sahiptirler. Bu nedenle, erken yaştaki öğrencilerin (8 yaş altı) uzun vadede daha yüksek dil yeterliliği vardır (Jaekel vd., 2017: 634).

Türkiye'de ilgili konu ile ilgili araştırmaya bakıldığında, bu alanın özellikle öğrenci merkezli modern yöntemlerle daha fazla araştırmaya ihtiyaç duyduğu açıktır. Birçok çalışmada proje tabanlı öğrenme yaklaşımının konunun derinlemesine anlaşılmasını öğretmede yararlı olduğu bildirilse de yabancı dil öğretimine katkıları hakkında daha fazla araştırmaya ihtiyaç vardır.

Proje tabanlı öğrenme yaklaşımının dördüncü sınıf öğrencilerine İngilizce öğretiminde etkili bir yaklaşım olarak kullanılabileceği varsayımında bulunan bu çalışma, aynı zamanda Türkiye'deki ilkokullarda yabancı dilin nasıl öğretildiğinin belirlenmesi açısından önem taşımaktadır. Ayrıca proje tabanlı öğrenme yaklaşımının araştırmanın yapıldığı özel okul ve şubelerinde nasıl uygulandığı; öğrencilerin, öğretmenlerin ve yöneticilerin bu yaklaşım hakkındaki görüşleri incelenerek proje tabanlı öğrenme uygulamalarını ortaya çıkarmasının yanı sıra bu uygulamalar sırasında ortaya çıkabilecek sorunların belirlenmesine ve belirlenen sorunların en aza indirilmesine katkı sağlayacaktır. Ayrıca; İngilizce öğretiminde proje tabanlı öğrenmenin daha etkili olarak kullanılması konusunda öğretmenlere ve ilgili kişilere ışık tutacaktır.

Eğitim programları ve öğretme-öğrenme süreçlerine öğrenciyi dahil etmeye çalışan proje tabanlı öğrenme yaklaşımının uygulanmasının İngilizce öğretiminde ne kadar kullanılabilir olduğunu araştırmaya çalışmak, eğitim programları ve yeterlilikleri çerçevesinde Eğitim programları ve öğretme-öğrenme süreçleri arasındaki ilişkiyi analiz etme açısından da önemlidir.

Sınırlılıklar

Bu araştırmanın sınırlılıkları maddeler halinde aşağıda verilmiştir:

1. Araştırma 2020-2021 eğitim-öğretim döneminde özel bir okulun Ankara'da bulunan Merkez ve Keçiören, İstanbul'da bulunan Çekmeköy ve Antalya'da bulunan Kumluca şubelerinin dördüncü sınıf öğrencilerinden elde edilen veriler ile sınırlıdır.

2. Araştırma 2020-2021 eğitim-öğretim döneminde özel bir okulun Ankara'da bulunan Merkez ve Keçiören, İstanbul'da bulunan Çekmeköy ve Antalya'da bulunan Kumluca şubelerinin 4. sınıf İngilizce öğretmenlerinden elde edilen veriler ile sınırlıdır.

3. Araştırma 2020-2021 eğitim-öğretim döneminde özel bir okulun Ankara'da bulunan Merkez ve Keçiören, İstanbul'da bulunan Çekmeköy ve Antalya'da bulunan Kumluca şubelerinin yöneticilerinden elde edilen veriler ile sınırlıdır.

Sayıltılar

Araştırmaya katılan öğrenci, öğretmen ve yöneticilerin veri toplama araçlarına yansız cevaplar verdikleri varsayılmıştır.

Tanımlar

Geleneksel Öğretim Yaklaşımları: Öğretmenlerin sınıfta bilgileri öğrencilere doğrudan sunduğu, Öğrencilerin de dinleyici olarak pasif ve bilgiyi alıcı rolde oldukları öğretim yaklaşımlarıdır (Uden ve Beaumont, 2005).

Proje Tabanlı Öğrenme Yaklaşımı: Öğrencilere yeni kavramları öğrenme ve geliştirme fırsatı vermek için tasarlanmış bir öğrenme yaklaşımıdır. Öğrencileri projelere bireysel

ya da gruplar halinde dahil ederek ve derinlemesine bilgi toplayarak karşılaşılan zorlukların üstesinden gelme ve gerçek dünyada karşılaştıkları sorunlara çözüm bulma becerisi kazandırır. Öğrencinin aktif, öğretmenin ise yönlendirici olduğu bir yaklaşımdır (Patton, 2012).

İngilizce Öğretimi: Örgün ve uzaktan öğretim kurumlarında Milli eğitimin genel amaç ve temel ilkelerine uygun olarak okul ve kurumların amaç ve seviyeleri de göz önünde bulundurularak eğitim ve öğretim yapılan İngilizce dilinde, bireylerin dinleme-anlama, okuma-anlama, konuşma-yazma becerileri kazanmalarını, İngilizceyi kullanarak iletişim kurmalarını ve bu dile karşı olumlu tutum geliştirmelerini sağlamaktır (MEB, Tebliğler Dergisi: HAZİRAN 2006/2585-EK).

İngilizce Dersi Öğretim Programı: Öğrencilerin İngilizce öğrenmelerini desteklemek için onların ihtiyaçları doğrultusunda, öğrenme süreçlerini gerçek yaşam pratiğine dönüştürerek öğrencilerin dilde akıcılık, yeterlilik ve dili hafızada tutma becerilerini geliştirmek için hazırlanmış, dili sistemli olarak öğretme planıdır (CoE, 2001).

Kavramsal Çerçeve

Bu bölümde dillerin kökeni, İngilizcenin önemi, İngilizce öğrenmede kullanılan yaklaşımlar ve proje tabanlı öğrenme yaklaşımı ile ilgili bilgiler yer almaktadır.

Dil Nedir?

Dil, insanın kullandığı en güçlü iletişim aracıdır. İnsan dili kendisini ve etrafındakileri ifade etmede, düşünceler geliştirmede, yaşananlarla ilgili çeşitli kültür birikimlerini ve bilgilerini aktarmada, başka kişilerle iletişim sağlamada, umutlarını, üzüntülerini, düşüncelerini, sevinçlerini, isteklerini, hissettiklerini ifade etmede ve başkalarınınkini anlamada, diğer insanları etkilemede, yönetme ve yönlendirmede kullanır. (Erdoğan, Bekir ve Aras, 2005; Kerem, 2005'ten akt. Kayılı, Koçyiğit ve Erbay, 2009: 348).

Dili farklı yönleriyle ele alan dilbilimciler, dili farklı şekillerde tanımlamışlardır. Aristo'ya göre konuşma, zihin deneyimlerinin bir temsilidir. Dil, insanların fikirlerini, duygularını, düşüncelerini, arzularını ve duygularını ifade etmek için ürettikleri bir konuşma sesidir. Saussure'e (1966) göre ise; dil ilk olarak mantığa veya akla dayanmayan

bir sistemdir; ikincisi, dil sistemi hem nesneleri hem de nesneler için kullanılan ifadeleri kapsar ve üçüncüsü, nesneler ve ifadeler nedensiz olarak bağlıdır ve son olarak, ifadeler, iletişim amacıyla insanlar tarafından konuşma ve yazma için kullanılan sesleri ve grafikleri içerir. Noam Chomsky (1957) ise dili dil bilgisel olarak cümleleri anlama ve biçimlendirme yeteneği olarak tanımlamıştır. Dilin bu tanımı, cümleleri bir dilin temeli olarak kabul eder. Cümleler sınırlı sayıda veya sınırsız olabilir ve yalnızca sınırlı bileşenlerden oluşur.

Dil, sebepsiz göstergelerle şekillendirilmiş sesli bir bildirim sistemidir. İnsan hayatının ortasında yer alır ve onun kendini, sosyal çevresini ve evreni tanımasını, insanlarla iletişim kurmasını, içinde yaşadığı toplumun geçmiş birikimlerinden faydalanmasını, geleceği tasarlamasın sağlar. Biyolojik temelleri olan dil evreni algılayış ve yansıtmanın ses ve sözlerle ifadesidir. İnsanoğlu bilinciyle algıladığı evreni dil aracılığıyla başka insanlara yansıtır. İnsanoğlunun dili evreni algılama ve yansıtma ile paralel doğrultuda güçlüdür. Bu bağlamda dil, bireyin evrene açılan kapısıdır.

Ergin (1996: 3), tarafından yapılan tanıma göre "dil, insanlar arasında iletişimi sağlayan doğal bir araçtır. Bu aracın kendine özgü kuralları vardır ve sadece bu kurallar doğrultusunda gelişen canlı bir varlık, kökleri bilinmeyen zamanlara dayanan gizli antlaşmalar sistemi, seslerden oluşmuş sosyal bir kurumdur." Bu tanım Tekin (1994), tarafından eleştirilmiştir. Tekin (1994), sosyal bir kurum, kökleri bilinmeyen zamanlara dayanan bir gizli sözleşmeler ve antlaşmalar sistemidir yargılarına katılırken doğal bir araç olduğu yargısını eleştirmiş dilin yaratıcısının insanoğlu olmasından dolayı yapay bir araç olduğunu ifade etmiştir.

Dünyadaki tüm dillerin ilk çıktığı günden bu yana sahip oldukları temel özellikler vardır. Bu özellikler sayesinde binlerce yıldır insanoğlunun duygu ve düşüncelerini ifade etmesinde kullanılmaktadır. Dillerin sahip olduğu temel özellikler şunlardır:

- Dil bir sistemdir. Dil tüm konuşanları tarafından aynı şekilde anlaşılması için belirli kalıplara ve kurallara uyar. Her dilin kendine has kuralları vardır.
- Dil, dili kullanan kişinin düşüncesini, karşısındaki kişiye iletebilmesini sağlayan seslerden oluşur ve bu seslerin farklı bir anlamı ve simgesi vardır.
- Dil bir iletişim aracıdır. Kişi hedefine, ortama ve duruma göre karşısındaki kişinin istek ve beklentilerini de göz önünde bulundurarak farklı dil kullanımları

sunabilir. Her birey cinsiyeti, sosyal durumu, konumu, yaşı, evreni algılayış biçimi, öğrenim seviyesi gibi etmenlere bağlı olarak belirli dil türü dağarcığına sahiptir (Ünal Gürocak, 2007: 11).

- Dil bir düşünce aracıdır. Dil bireyin düşüncesini somut bir araca dönüştürür.
- Dil insanlar tarafından oluşturulmuş toplumlarda kullanılır. Kişiler bu toplumlarda birbirlerini anlamak için kendilerine has oluşturdukları dili kullanır (Şahin, 2013).

Dillerin Kökeni

Dillerin geçmişten günümüze varoluşları ile ilgili tarihsel görüşler iki temel gruba ayrılmaktadır. Bu gruplardan ilki inanç temelli açıklamalardır. Uzun süre dilin kökeni konusunda Âdem'e konuşma yeteneğinin verilmesi ve onun bu yetiyi kullanarak nesneleri isimlendirmesi, Bâbil Kulesi hikâyesi gibi inanca dayalı, bilimsel olmayan açıklamalar olarak kabul edilmiştir. Bu açıklamalar, gücünü inançtan almaları sebebiyle çeşitli fikirlerin ortaya çıkmasına mani olmuş, hemen hemen 18.yüzyıla kadar bu kuvvetini muhafaza etmiş fakat bundan sonraki dönemlerde inanç dışındaki köken açıklamaları zaman zaman tedirgin bir şekilde de olsa yavaş yavaş meydana gelmeye başlamıştır. Diğer grubu inanç kaynaklı olmayan kurgusal görüşler oluşturur.

18. yüzyıl öncesinde de konuyla ilgili bazı düşünceleri olan filozoflar vardır. Epikur (M.Ö. 300)'un bu konuda kökenle ilgili görüş bildiren ilk kişi olduğu söylenir. (Johansson 2005: 158). Ona göre insanı belirli durumlar için bazı sesleri çıkarmaya zorlayan şey olaylardır. Bundan dolayı, aynı olaylar yaşandıkça aynı sesler çıkmaya başlamış ve dil bu sesler sayesinde ortaya çıkmıştır. Daha önemli yargılar Aydınlanma Çağı (18. yüzyıl) felsefecileri tarafından dile getirilmiştir. Leibniz 1710'da yaptığı açıklamalar yansımaları merkeze almaktadır. 1746'da Condillac dili meydana getiren şeyin el hareketleri olduğunu savunmuştur. A. Smith 1759'da ilk insanların başlarda sessiz dil, yüz ve vücut hareketleriyle anlaşmaya çalıştığı görüşünü ortaya atmıştır. Reid'in de 1765'te yaptığı köken açıklaması mimik ve pantomime dayalı bir açıklamadır.

Dilin temelleriyle ilgili bakış biçimleri Altınörs (2003) tarafından mitolojik/teolojik, mimolojik/spekülatif, kültürel/antropolojik, empirist/behaviorist, rasyonalist/nativist ve evrimsel/biyolojik olmak üzere altı başlığa ayrılmıştır.

Biyolojik açıklamalar dışındaki diğer açıklamalar, deneysel olmadıkları için bilimsellikten uzak, kurgusal açıklamalar olarak nitelendirilirler. Mitler, dinî açıklamalar, ihtiyaca dayalı görüşler ve doğa taklidiyle ilgili yorumlar biyoloji konusundaki bilgi birikimdeki ilerlemeler öncesi fikirler grubunda bulunmaktadır. Din ve mitolojiyi ayrı tuttuğumuzda öne çıktığını gördüğümüz şey uzun bir süre doğadaki seslerin benzerini çıkarmaya dayanan yansıma görüşleridir. Yukarıda kronolojik bir şekilde sıralanan kişi ve onların görüşlerine bakıldığında bu durum net olarak ortaya çıkar.

Dilin nasıl oluştuğuna dair biyolojik temelli yaklaşımları, yansımaya dayalı görüşler ve ihtiyaca dayalı görüşler olarak iki gruba ayırabiliriz. Çünkü şu anda yapılan incelemelerde dilin kökeni konusu insanların özellikleri ve insan türünün gelişimi üzerinden ele alınmaktadır. İnsan türünün evrimine benzer olarak dil de, ilk ortaya çıkışından günümüze gelişerek gelmiştir. İlk başlarda sadece ihtiyaçlarımızı karşılamak için kullandığımız birkaç sesten oluşan bu kavram, modern dünyada duyguları ifade etme, sanat yapma, teknoloji üretme ve bilimsel gelişmeler sağlama gibi birçok alanda kendimizi ifade etmemizi sağlamaktadır. Yansımaya (onomatopoeia) dayalı görüşlere aşağıda yer verilmiştir: (Kerimoğlu, 2016)

- Ding-dong hipotezi (Ding-dong hypothesis): Bu kurama göre, kişinin yaşamı içerisinde duyduğu farklı seslerden etkilenerek yeni sesler üretmesi sonucu dil ortaya çıkar. Bu hipoteze göre kişiler nesnelerin çıkarmış olduğu seslerden yararlanarak bu nesnelere isim vermişlerdir. Platon ve Pythagoras da aynı fikirdedir. Fakat bu hipotez sessiz varlıklara nasıl isim verildiğini açıklayamamaktadır. Örneğin bulutlar sesi yoktur.

- Hayvan taklidi hipotezi (Bow-wow hypothesis): Bu hipotez dillerin hayvan seslerinin insanlar tarafından taklit edilmesi sonucu meydana geldiğini öne sürer. Hav, mee vb. Ancak her dilin hayvan seslerinin farklı olması bu hipotez için yapılan açıklama için sorun teşkil etmektedir. Örneğin Türkçede koyunlar "me"ler, ancak İngilizcede koyunlar "ba-ba"lar. Köpekler Japoncada wan wan, Çincede wu-wu, İngilizcede bow-wow, Korecede mon-mong şeklinde "havlar".

- Ünlem hipotezi (Pooh-pooh hypothesis): Kişinin mutluluk, heyecan ve acı, gibi durumlarda ürettiği güçlü bir duygu içeren bu seslerin dili meydana getirdiğini ileri sürer. Bu hipotezde de hayvan taklidi hipotezi ile aynı olabilecek türde bir sorun vardır. Örneğin, acı duyulduğunda İngilizce' de "ouch" denilirken, Türkçede "ah" Rusçada ise "oi" denir.

- Müzik hipotezi (La-la hypothesis): O. Jespersen'in hipotezi olan müzik kuramına göre, dil oyun ve özellikle de şarkılardan doğmuştur.

- Jest-mimik hipotezi (Ta-ta hypothesis): Bu hipotez Darvin tarafından ortaya atılmıştır. Bu hipoteze göre bir çeşit ağız pantomiminden meydana gelmiştir dil. El hareketleri ağız ve dudaklarla gösterilmeye çalışılırken meydana gelen ilk sözcükler sonradan vücut hareketlerinin taklit edilmesiyle daha da zenginleşmiştir. Bu hipotezin sıkıntısı ise farklı kültürlerin farklı beden hareketlerine sahip olmasıdır. Örnek verilecek olursa; kafayı öne doğru sallamak Türk kültüründe "tamam, evet" anlamında kullanılırken başka kültürlerde "hayır" anlamında kullanılabilmektedir.

İhtiyaca dayalı görüşler ise şu şekildedir:

- İş hipotezi (Ye-he-ho hypothesis): Dilin kökeninin bir arada çalışan kişiler tarafından çalışırken üretilen sesler sayesinde meydana geldiğini ortaya atan görüştür.

- Emir hipotezi (Warning hypothesis): Bu hipotezin ileri sürdüğü görüş dilin, insanlar tarafından oluşturulan uyarı işaretleri sayesinde meydana geldiğidir. Başkalarını uyarmaya çalışırken üretilen git, bak gibi seslerden dilin ortaya çıktığını savunur.

- Yalan hipotezi (Lying hypothesis): Bu hipoteze göre; gerçek olan durumlar için ses, bakış ve jest gibi kavramları kullanan ilk insanlar, gerçek dışı olayları inandırıcı kılmak adına aldatma ve yalana başvurmuş bunun için de dili geliştirmişlerdir.

Tüm görüşleri göz önünde bulundurduğumuzda dillerin tam olarak ne şekilde evrimleşip günümüze kadar geldiği konusunda ortak bir görüş olmadığını görmekteyiz. Buna karşın dillerin yüzyıllardır insanların en etkili iletişim aracı olması şüphe götürmez bir gerçektir ve küreselleşen dünyada yabancı dil öğrenmek her geçen gün daha fazla

önem kazanmaktadır. Bu yabancı diller arasında İngilizcenin evrensel dil olarak kabul edilmesi dolayısıyla ezici bir üstünlüğü bulunmaktadır.

İngilizcenin Dünya Dilleri Arasındaki Önemi

İngiliz dili, Hint-Avrupa diller topluluğunun bir üyesidir. Bu topluluk, şimdiki Avrupa dillerinden birçoğunun, İran ve Hindistan'ın birçok bölgeleriyle birlikte, kuramsal dilbilgisi türlerini kapsamaktadır. İlkel biçimdeki İngilizcenin yayılmaya başlaması, İsa'dan binlerce yıl önce Hindukuş dağlarına yakın bölgelerden başlayarak doğu ve batıya doğru göç eden boylar aracılığı ile gerçekleşmiştir. Bu yayılma esnasında özgün biçimini de yavaşça kaybederek bulunulan yerin özelliklerinden etkilenmeye başlamıştır. Bu gelişme ve değişiklikler bölgenin coğrafya durumu, iklim, ırk ve özellikle öteki dillerle olan ilişkilerin neden olduğu dil bilgisel etkiler gibi çeşitli durum ve koşullarla karşılaşarak olmuştur. Böylece dil ve kolları, çağlardan beri gelişmekte olan kendi öz bölgesindeki yapısından sıyrılıp birçok değişik yolla atalarının izlerini taşıyarak farklılık ve benzerlikleriyle Avrupa'ya gelmiştir.

Dilin değişimi, Hindistan'a göç eden ve Hint-Avrupalı olarak tanımlanan Aryan'lar arasında giderek hız kazanmıştır. Fakat asıl yerine daha yakın bulunan bölgelerde (örneğin İranlıların atalarında) bu değişim, ayırt edilemeyecek kadar küçük boyutta olmuştur. İngiliz dilinin dünya üzerinde yayıldığı bölgeler düşünülecek olursa, bu dilin neden Hint-Avrupa grubuna girdiği kolayca anlaşılmaktadır.

Son üç yüz yıl içinde ise, İngiliz halkı birçok yabancı ülke ile kurduğu ilişkiyle dilini dünyanın neredeyse her yerine taşıyarak, bu bölgelerden aldığı yabancı köklerden yepyeni sözcükler üretmiştir. Bu arada kazanılan sözcüklerin birçoğu zamanla dilden elense de kalanlar dilin zenginleşmesini sağlamıştır.

İngilizce, büyük oranda Roma ve Lâtin öğeleri ve küçük bir oranda çeşitli başka kaynaklardan Almanca sözcüklerle yapısını geliştirip zenginleşmiştir. Temelde bir Cermen dili sayılmaktadır. Cermen ve Roma öğelerinin karışımı ile İngilizce derinlik ve anlatım gücü kazanmış ve gerçek anlamda çağdaş (modern) İngilizcenin temeli de atılmıştır. Bu temelde, daha sonra 16. yüzyıl İngiliz edebiyatının ünlü şairi Shakespeare' nin çok önemli etkisinin bulunduğunu gözden kaçırmamak gerekir.

İngilizce, dünya üzerinde gerçekten şaşırtıcı bir şekilde hızlı yayılmıştır. Eski ya da çağdaş hiç bir dil bu denli yaygınlaşmayı başaramamıştır. Günümüzde Büyük

Britanya, İrlanda, Birleşik Amerika, Kanada, Avustralya, Yeni Zelanda, Güney Afrika, Pakistan ve Hindistan'ın çeşitli bölgelerinde ana dil ya da yasal dil olarak kullanılmaktadır. Bunun yanında dünyanın birçok ülkesinde de ikinci dil olarak konuşulmakta, öğrenilmekte, uluslararası bilimsel, ekonomik ve ticari ilişkilerin yanı sıra turizm için de büyük önem arz etmektedir. İngilizce, geçirdiği tüm bu aşamalar neticesinde, bugün artık sağlam, güçlü bir dil olarak ortaya çıkmıştır. Avrupa dilleri arasında, en esnek, bir başka deyişle biçim verilebilen dil niteliğini taşıyor olması da İngilizceyi ayrıcalıklı kılmaktadır. Pek az dilde bulunan üstün bir anlatım gücüne sahip oluşu, zenginliği, cümle yapısındaki kolaylık, bugünkü uygar dünyanın dilleri arasında en önemli yeri almasını sağlamıştır (Sözer, 1977: 582).

İngilizce dilinin günümüzde bu kadar büyük bir önem arz etmesi İngilizce öğrenmeye olan talebi de her geçen gün arttırmaktadır. Bu da İngilizce dilinin kolay, hızlı ve kalıcı şekilde öğrenilebilmesi için arayışlara girilmesine sebep oluştur.

İngilizce Öğrenmede Önemli Faktörler

Dil öğrenimi geçmişten günümüze en önemli konulardan biri olmuştur. İnsanlar etraflarındaki kişilerle iletişim kurabilmek için öncelikle ana dillerini edinmişler ardından diğer milletlerle bağlantı kurabilmek, bilgi paylaşımında bulunmak, onları tanımak, eğitim almak gibi amaçlarla farklı dilleri öğrenme ihtiyacı duymuşlardır.

Dünyada yabancı dil öğrenimine duyulan ilgi giderek artmaktadır. Çünkü dil öğrenimi gelişen teknolojik iletişim araçları sayesinde toplumlar arası iletişimin çoğalmasıyla hayati bir önem kazanmıştır. Bunun yanı sıra, günümüzde başka bir dili biliyor olmak daha çağdaş olmak yolunda atılmış önemli bir adım olarak görülmektedir. Bu yüzden ülkemizde yaşayan insanlar başka bir dili bilmenin önemini kavramış ve yeni bir dili öğrenmek için emek harcamaya hazır hale gelmişlerdir. Ülkemiz de insanların bu ilgisine yönelik olarak ikinci bir dil öğrenmelerine olanak sağlamak amacıyla hedef dildeki derslerin daha yoğun olduğu okulların sayısını artırmak için çabalamaktadır. Bir süredir yabancı dil öğretimi okuma yazmayı öğrendikten hemen sonra öğrencilere verilmeye başlamıştır. (Doğan, 2008: 49).

Günümüzde, İngilizcenin sosyal, sanatsal, bilimsel, ekonomik ve politik alanlarda küresel olarak herkes tarafından kullanılan uluslararası iletişim dili olduğundan dolayı ülkemizde de İngilizce zorunlu bir dil olarak öğretilmektedir. Bu dilin öğretilmesinde

amaçlanan öğrencilerin İngilizce öğrenimine karşı olumlu tutum geliştirmelerini ve sınıf içi ve dışındaki ortamlarda İngilizceyi kullanmalarını sağlamaktır (MEB, 2018). Öğrencilerin başka dilleri öğrenirken gerçekleştirdiği tüm uygulamalar ve etkinlikler yabancı dil öğretimi olarak ele alınır. Kişilerin ana dilleri haricinde başka bir dil öğrenmeleri birçok faktöre bağlıdır (Anşin, 2006).

İngilizce öğretmenlerine göre yabancı dil öğretiminde öğrencilerin başarılarını etkileyen farklı faktörler vardır. Öğretmenlerin öğrenci başarısını artırmadaki rolü çok büyüktür. Her sınıfta farklı seviyelerde ve farklı öğrenme stillerine sahip öğrenciler bulunmaktadır. Bu farklılıklara göre dersi planlamak, öğrencilere karşı ılımlı, sevgi dolu ama aynı zamanda kuralları olan bir öğretmen olarak yaklaşmak öğrenci başarısını artırmakta ancak İngilizce dersini klasik bir ders gibi görüp sıradan ve sıkıcı bir ders ortamı yaratmak da öğrenci başarısını olumsuz yönde etkilemektedir.

İngilizce öğretmenleri, öğretmenlerin öğrenciye karşı tavırlarının, ders esnasında kullandığı yöntem ve tekniklerin ve aynı zamanda öğretme yaklaşımlarının öğrenci başarısı üzerinde anlamlı etkileri olduğunu düşünmektedirler (Özer ve Korkmaz, 2016). Örnek verecek olursak, öğretmenin öğrencilerine karşı olumsuz ya da olumlu tepkileri, sınıf yönetimini kolayca sağlayıp sağlayamadığı, dersi işlerken gösterdiği performans ve sınıf içi uygulanmasını istediği kural ve uygulamalar gibi birçok etmenden söz edilebilir.

Öğrencilerin İngilizce öğrenmelerine yönelik olumlu yaklaşımlarından bahsedilecek olursa İngilizceye karşı ilgi ve merak duyup büyük bir istekle bu yabancı dili öğrenmek için çaba göstermelerinden söz edilebilir. Bunun yanında öğrencilerin öğretmenlerini sevmesi, onlara hayran olması ve İngilizcenin ne kadar önemli olduğunun farkına varmaları aynı zamanda özgüvenli bir şekilde derse katılmaları İngilizce öğrenirken hedefe ulaşma açısından büyük önem taşımaktadır Tersi durumda öğrencilerin öğretmenini ve hedef dili sevmemeleri ve hatta korkmaları, bu yüzden İngilizcenin zor olduğu ön yargısına kapılıp derse olan ilgiyi yitirmeleri öğrenci başarısını olumsuz yönde etkilemektedir. Öğrencileri olumsuz etkileyen diğer unsurlar arasında dili öğrenmek, hatta edinmeye çalışmak yerine İngilizceyi sadece sınavlardan geçecek kadar çalışmak zorunda hissedip, sınav sonrası konuyla ilgili her şeyi unutmaları gösterilebilir.

İngilizce derslerinin sınıf ortamında farklı uygulamalar kullanılarak çeşitli duyu ve yetilerin etkili halde kullanılmasını sağlayıp hem kulağa hem görselliğe hem dokunmaya hem de bedene hitap eden etkinlikler yardımıyla İngilizce başarısının anlamlı

oranda arttığı öğretmenlerin ortak görüşüdür. Öğrenci merkezli bir öğretimin gerçekleştiği bir sınıf ortamında öğrencinin dili daha fazla kullanmak zorunda kalarak hedeflerine daha çok yaklaşması İngilizce öğretiminde önemli ve etkili kabul edilen etkenler arasında yer almaktadır. Bu nedenle dersler monoton ve öğretmen merkezli bir şekilde işlendiği sürece öğrencilerin dikkatini çekmek zorlaşır ve dersin tek düze işlendiği bir sınıftaki öğrencilerin İngilizceye karşı ilgisinden ve başarısının artma ihtimalinden bahsedilemez.

Öğrenci başarısı için çevresel faktörlerin önemi de çok büyüktür. Öğrencilerin etrafı dile daha fazla maruz kalabilmelerine yönelik olumlu koşullarla çevrelendiği zaman öğrencilerin dil öğrenmeye daha yakınlaşması kaçınılmazdır. Ayrıca zaman zaman İngilizce öğrenme sürecinde yeterli destek ve ilgi gösteremeyen ailelerin de bilinçlendirilmesi ve de dil öğreniminde katkısı kaçınılmaz olan teknolojik değişime ayak uydurup gelişmeleri takip etmek yabancı dil öğrenmeye olumlu katkı sağlayacaktır. Uygun çevre koşularını sağlamak için sınıflardaki öğrenci sayılarında yeni düzenlemeler yapılmalıdır ki öğrenciler daha çok söz hakkı alıp çok kez etkinlik içinde yer alabilsin. Sınıflardaki öğrenci sayılarının fazlalığı, eğitim programlarının sıradanlığı, konuşma ve dinleme becerisinden çok dil bilgisi ağırlıklı derslerin işlenmesi ve kullanılan materyallerin azlığı gibi birçok etmen dil öğrenme sürecinde öğrencileri olumsuz olarak etkilemektedir (Şahin, Çelik ve Gök Çatal, 2018). Eğitim sistemimizin, İngilizce dersini fen bilimleri, sosyal bilgiler veya matematik gibi formüllerle ya da sadece kuralları ezberleyerek öğrenilecek bir ders gibi gördüğünü söylemek yanlış olmaz. Fakat dil edinimi hayatın bir parçasıdır. Dolayısıyla okullarda sadece 2-3 saatlik derslerle öğrenilebilecek bir kavram değildir (Özer ve Korkmaz, 2016: 60).

Anşin (2006: 10), anadile ek olarak öğrenilecek diğer dillerin etkili ve daha kolay öğrenilebilmesinin, dili öğrenmeye ne kadar erken başlanıldığıyla doğru orantılı olduğunu ileri sürmüştür. Cohen'den (1997) aktardığına göre çok erken yaşta dili öğrenmeye başlayan çocuklar, zihinsel aktivitelerinin uygunluğundan ötürü hedef dili daha kolay benimseyip edinmektedirler. Çok küçük yaşta anadil haricinde başka bir dil öğretimini araştıran İlter ve Er (2007: 28) öğretmen ve velilerin görüşlerini alarak yaptığı araştırmasında her iki grubun da yabancı dil öğretiminin erken yaşta başlaması gerektiği konusunda fikir beyan etmiştir. Sevinç (2006)'in araştırmasına göre İngilizce öğretmenlerinin çoğunluğu bu dili öğrenmeye 5-7 yaşlarında başlamanın daha uygun bir

yaş aralığı olduğunu düşünürken, yaklaşık beşte biri İngilizceye başlama yaşı olarak 8-10 yaşlarını uygun görmüştür.

İngilizce öğretmenlerine göre dil öğrenirken öğrenci başarısını olumlu yönde etkileyen faktörler arasında öncelikle ana dilin tam anlamıyla öğrenilmiş olması yer almaktadır. Öğrenenlerin yabancı dili çok iyi kavrayabilmesi öncelikle ana dillerine çok iyi hakim olmalarına bağladır. Çelebi (2006), çalışmasında ikinci dil edinimi için ana dili iyi bilmek zorunda olmanın önemini vurgulamaktadır. İkinci dile ana dili tam öğrenmeden başlayanların yabancı dil öğretiminin ana dili yozlaştırdığını çalışmasında işlemiştir.

Öğrencilerin diğer kişilerle iletişimi esnasında ve yabancı dizilerin, kitapların, filmlerin, şarkıların kolaylıkla anlaşılabilmesi için dilin ne kadar önemli olduğunun farkına varması, dil öğrenmede öğrencilere yüksek motivasyon kaynağı olmaktadır (Arslan ve Akbarov, 2010). Sınıftaki motivasyon kaynağı için öne çıkarılan görüş ise "öğretmenin öğrenciler için sağladığı destek ve yardım" ifadesidir. Ayrıca öğretmenlerin yanı sıra, çevresel faktörlerden olan arkadaş çevresi ve ailede öğrencilerin motivasyonunu etkileyen faktörlerdendir. Acat ve Demirel (2002) öğrencilerin motivasyonuna etki eden etmenlerin içsel, bütünleştirici ve araçsal etmenler olduğunu söylemişlerdir. Çalışmada öğrencilerin İngilizceye karşı istekli olması, ilgi duyması ve derse katılımının içsel motivasyona, üniversite sınavlarında hedef dilden soruların sorulması gerektiği araçsal motivasyona ve öğrenilmek istenen dilin yaşama şekli ve kültürünün de öğrenilmesi gerektiği için kısa süreliğine de olsa dilin konuşulduğu ülkeye gidilmesi ifadesi de bütünleştirici motivasyon olarak örneklenmiştir. "Öğrencinin yabancı dile karşı olumlu tutum, ilgi, isteklilik ve katılımı" ifadesi içsel motivasyona, "Üniversite sınavlarında İngilizceden soru sorulmalı" ifadesi araçsal motivasyona, "Yabancı bir dil öğrenilmek isteniyorsa onun kültürü ve yaşayış şekli de öğrenilmeli, 1 ya da 2 aylığına da olsa İngiltere görülmeli" ifadesi ise bütünleştirici motivasyona örnek olarak çalışmada sunulmuştur.

İngilizce öğretmenleri gramer ağırlıklı olan derslerin, teknolojik alt yapı eksikliğinin, sınıflarda sayıca fazla öğrenci olmasının ve ders kitaplarının yeterli olmamasının İngilizce öğretimini olumsuz yönde etkilediğini ileri sürmektedirler. Öner (2008)'in araştırmasının sonuçlarına göre anne-babanın eğitim seviyesi, öğrencinin gittiği

okul, öğretmenin derste kullandığı öğretim teknik ve yöntemleri ve yabancı dil algıları ile öğrencilerin hedef dili başarılı olarak öğrenmeleri arasında önemli bir ilişki vardır.

Türkoğlu (2004) dil öğretiminde başarıyı etkileyen faktörleri, kullanılan yöntemler, anadilin etkisi ve yabancı kültürel ve sosyal etmenler olarak gruplandırmıştır. Bu araştırmada da hedef dilin konuşulduğu ülkenin kültürünün öğrenilmesi, anadilin tam anlamıyla öğrenilmiş olması, dili öğretirken kullanılan yaklaşımların önemi ve öğretmen görüşlerine yer verilmiştir.

İngilizce Öğretiminde Kullanılan Yöntem ve Yaklaşımlar

Geçmişten günümüze yabancı bir dilin en etkili şekilde nasıl öğretilmesi gerektiği her zaman tartışılan bir konu olmuştur. İngilizce öğretirken kullanılan yöntemler ve yaklaşımlar dili sadece bilgi edinme amaçlı öğrenme şeklinde değil de öğrenciyi keyif alarak ve daha yetkin olarak öğrenen bireyler haline getirmeyi amaçlayan sistemlerdir. Dil öğretiminde yöntem, öğreneni eğitimin hedeflerine en kolay ve en güvenilir şekilde ulaştıracak olan öğretim etmenidir. Yabancı dillerin ilk öğretilmeye başlamasından bugüne kadar çeşitli öğretim ve öğrenim yöntemleri geliştirilmiştir ancak tam anlamıyla ideal ve yeterli bir yöntem yoktur demek yanlış olmaz.

Yabancı dil öğretiminde kullanılan yöntemlerin fazla olması, dili öğretme sürecinde bu yöntemlerden hangisinin daha etkili olduğu sorusunu da gündeme getirmektedir. Bir kişi üzerinde yararlı olabilecek bir yöntem bir başkası üzerinde aynı etkiyi yaratmayabilir ya da tamamen başarısız olabilir (Tarcan, 2004: 6). Bu sürecin takibi açısından yabancı dil öğretim yöntemleri ve yaklaşımlarının iyi bilinmesi, bundan sonra da yeni yöntem ve yaklaşımların geliştirilmesi de oldukça önemlidir (Demircan, 2013: 197).

İkinci dil öğretiminde şimdiye kadar var olan yöntemler ve yaklaşımlar, genel olarak ve hali hazırda kullanılıyor olan yöntem ve yaklaşımların yetersizliğini gidermek amacıyla oluşturulmuştur. Bu çabalar, hem ikinci dilin daha iyi öğretimi açısından faydalı olmuş, hem de dil öğretimi alanına çeşitli yöntem ve yaklaşımlar kazandırmıştır. Avrupa Konseyi Modern Diller Bölümü tarafından kabul edilen ve yaygın bir biçimde kullanılan yabancı dil öğretim yöntemleri sırasıyla aşağıdaki gibidir (Akcan ve Bayyurt, 2016). Söz konusu yöntemlere ilişkin detaylı bilgiler daha sonraki bölümde verilecektir.

- Dilbilgisi-Çeviri,

- Doğrudan Dolaysız,
- Doğal,
- İşitsel-Dilsel,
- Bilişsel,
- İletişimsel,
- Karma

Bu yöntemlerin dışında yabancı dil öğretiminde çok yaygın olmasa da gerektiğinde alternatif olarak kullanılabilecek başlıca diğer yöntemler ve yaklaşımlar ise şöyledir:

- Telkin Yöntemi: "Bulgar psikoterapist ve eğitimci Georgi Lozanov tarafından ruhbilimin verilerinden yararlanılarak 1960 sonrasında geliştirilen yabancı dil öğretim yöntemidir. Telkin yöntemi, akla ve/veya bilince dayalı olmayan etkileri denetim altına alıp öğrenimi sağlayacak şekilde yeniden yönlendirmeyi amaçlar" (Hengirmen, 2006: 29).
- Danışmanlı (Grupla) Dil Öğretim Yöntemi: Öğrenci merkezli olan bu yöntemi 1960'larda ortaya çıkaranlar Amerikalı psikiyatr Charles Curran (1899-1978), arkadaşları Paul G. La Forge ve Carl R. Rogers'tır.
- Sessizlik Yöntemi: Sessizlik Yöntemi, 1972 yılında Fransa'da bir matematik öğretmeni olan Calep Gattegno tarafından geliştirilmiştir. Bu yöntemde öğretmen sessiz kalmayı yeğleyerek öğrencilerin aktif olmasını sağlamaya çalışır. Öğretmen öğrencilerin dikkatini çekmek, onlardan yanıtlar almak ve onları kendi hatalarını düzeltmeye teşvik etmek için sessizlik ve jestleri kullanır.
- Tüm Fiziksel Tepki Yöntemi: James Asher tarafından geliştirilmiş bu yöntem konuşma ve eylemin koordinasyonu etrafında oluşturulmuş bir dil öğretim yöntemidir; fiziksel aktivite yoluyla dili öğretmeye çalışır. Dil üretimi açısından iddiasız olan ve oyun benzeri hareketleri içeren bu yöntem, öğrencinin stresini azaltır ve öğrencide öğrenmeyi kolaylaştıran olumlu bir ruh hali yaratır.
- İşitsel-Görsel Yöntem: Bu yöntem Fransa'da 1960'larda ortaya çıkmıştır. Yabancı dil öğreniminin erken aşamasında günlük dili öğretmek için tasarlanmıştır. Dilin alışkanlık edinmekle ile kazanıldığını savunan davranışçı bir

yaklaşıma dayanır. Yabancı dilin temelde mekanik bir süreç olduğu ve sözlü biçimin yazılı biçimden önce gelmesinin daha etkili olduğunu savunur.

- Görev Temelli Yöntem: Bu yöntem, dinleme, konuşma, yazma ve okuma becerilerinin aynı oranda önemli olduğunun altını çizip, hepsinin de eşit derecede geliştirilmesi gerektiğini temel alan bir dil öğretimidir. Bu yöntemi geliştiren Dr. N.S. Prabhudur. Harold Palmer ile Chomsky'den esinlenerek Görev Temelli Yöntemi geliştirmiştir.
- İçerik Merkezli Yöntem: Dilin kendisine değil, dil aracılığıyla öğretilenlere odaklanan bir dil öğretim yaklaşımıdır; yani dil, yeni bir şeyin öğrenildiği bir araç haline gelir. Bu kuramın arkasındaki düşünce, öğrencilerin daha fazla içerikle meşgul olduklarında, içsel motivasyonların artacağıdır.

Bu yöntemleri etkinlik düzeyi çerçevesinde değerlendirdiğimizde ideal tek bir yöntemden bahsedemeyiz. Yöntemlerin etki düzeyi birçok faktöre bağlı olup her birinin zayıf ve güçlü yönleri bulunmaktadır. Bu nedenle yabancı dil öğrenmede kullanılacak yöntem ve yaklaşım dilin ne amaçla kullanılacağına, öğretmenin ve öğrencinin yeteneklerine ve sahip olunan koşullara göre değerlendirilerek belirlenmelidir.

Dilbilgisi-Çeviri Yöntemi

Dilbilgisi-Çeviri Yönteminin ilk ortaya çıkışı ortaçağda, batıda Latincenin doğuda Arapçanın öğretimi sırasında olmuştur. Ancak Karl Plötz (1819-1881), genel kuralları bir arada toplayıp yöntemi ortaya atan kişidir. Yöntem belli bir öğrenme kuramına dayanmaz. Daha çok dilin kurallarını öğrenme, ana dille hedef dil arasında karşılaştırmalar yapma ve akıl yoluyla yapılan çözümlemelere yoğunlaşır.

Bu yöntemde dilbilgisi kuralları öğretilirken kullanılan yaklaşım tümevarım yaklaşımıdır. Öğrencilere bazı okuma parçaları okutulur ve okunan parçalar içerisindeki dilbilgisi yapılarına öncelik verilir. Süreç ilerledikçe zorlaşan dilbilgisi kalıpları daha detaylı olarak anlatılır. Bu yöntemin temel amacı; İngilizcenin kurallarını öğreterek bu doğrultuda çeviri yapmalarına olanak sağlamaktır.

Bu yöntemin kullanıldığı ders ortamında öğrenilmekte olan dil yerine ana dil kullanılır. Okunan bilgiler, öğrenilmekte olan dilden ana dile ve ana dilden öğrenilmekte olan dile çevrilerek karşılaştırılır (Hengirmen, 2006: 18).

Öğrencilerin okudukları metinlerde yer alan tüm yeni kelimeleri öğrenerek kelime bilgilerini üst düzeye çıkarmaları beklenir. (Doğan, 2012: 79). Yapılan etkinlikler büyük ölçüde çevirme üzerine odaklıdır. Çevirilerde aralarında bağlantı olmayan cümleleri öğrenilen dilden ana dile çeviri sistemi uygulanır (Demirel, 2010: 37). Bu yöntemde kelimeleri sesletimin doğruluğu önemsenmez. Önemli olan nokta hedef dille ana dil arasında yapılan çevirilerin doğruluğu ve uygunluğudur.

Dilbilgisi-Çeviri yöntemi ile yabancı dil öğrenen öğrenciler, dinleme ve konuşma becerilerini geliştiremezken okuma ve yazma becerilerini oldukça ilerletirler ve bu konuda çok fazla problem yaşamazlar (Hengirmen, 2006: 19).

Doğrusal Yöntem/Dolaysız Yöntem

Doğrusal (Direkt-Dolaysız) Yöntem, Dilbilgisi-Çeviri Yönteminin öğrencilere gerçekten iletişim kurmayı öğretme konusundaki algılanan yetersizliğine bir yanıt olarak ortaya çıkmıştır. Dilbilgisi-Çeviri Metodunun öğrencilere hedef dili öğrettiği, ancak hedef dili nasıl konuşacaklarını öğretmediği en büyük tartışmalardan biridir. Doğrusal Yöntemde çeviri yoktur. Aslında ana dil açıkça yasaktır ve tüm iletişim doğrudan hedef dilde yapılır. Kelime hazinesi görsel yardımlar ve taklit yoluyla açıklanır. Dinleme ve konuşma becerilerine öncelik verilir, ancak okuma ve yazma da önemli bir rol oynar. Dilbilgisi öğretiminden söz edilemez.

Doğrusal yöntemde, öncelikle sözlü öğretim yapılır. Çünkü başka bir dili öğrenmenin anadili öğrenmekten farksız olduğu öne sürülmektedir (Demirel, 2010: 40). Örneğin; öğrencinin çevresinde var olan her şey görsel olarak sunulup ismi söylenerek öğretilir. Sınıfta ve çevrede bulunan veya karşılaşılan nesneler sözel olarak ve gösterilerek öğretilir.

Okuma, yazma, dinleme ve konuşma kazandırılması gereken becerilerdir. Türkçenin aksine İngilizcenin yazımı ile telaffuzu aynı değildir ve bu durum karmaşıklığa yol açacak kaygısıyla, öğrenme sürecinin ilk haftalarında kaynak kitap kullanılmamaktadır (Demircan, 2013: 197).

Kelime öğretiminde kullanılan görsellere ek olarak drama tekniğine başvurulur. Açıklamalar her zaman öğrenilmekte olan yabancı dille yapılır. (Demirel, 2010: 40). En yaygın olanı öğrenilmekte olan yabancı dille yapılan tanımlamalardır. Bulundukları

aşamaya gelene kadar kazandıkları kelimeler yardımıyla yeni kelimeler anlatılmaya çalışılır.

Yöntemin öğretmeni merkeze alması doğrusal yöntemin olumsuz yanlarından biridir. Öğretmen aktif ve yabancı dili sürekli kullanan olduğu için öğretmenin dil yeterliliği, telaffuzu ve akıcı konuşabilmesi çok önemlidir. Fakat bazen bu yeterliklere sahip bir öğretmen bulmak zor olabilmektedir.

Doğal Yöntem

Doğal yöntem; Dilbilgisi-Çeviri yönteminin eksiklerini kapatma amaçlı olarak ortaya çıkmıştır. Yabancı dilin, tıpkı anadilde olduğu gibi edinilmesi gerektiğine inanan bir yöntemdir. Bu yöntem, dili güncel, konuşulan haliyle öğretirken dilbilgisi-çeviri yöntemi eski eserleri kullanarak yazma becerisi öğretmeyi hedefliyordu. Bu yöntem 19. Yüzyılda Lamare (1819), Marcel (1867), Ticknor (1871), Heness (1866) ve Payne (1830) tarafından geliştirilmiştir.

Dili öğretme sürecinde kullanılan dil öğrenilmekte olan yabancı dildir. Yönerge verilirken dahi anadile başvurulmaz. Bu yöntemde öğrencilerden, duydukları cümleleri ve kelimeleri söylerken zorlanıp dilleri dönmese bile duyduklarını mutlaka taklit ederek tekrar etmeleri istenir. Öğrenciler anadillerini öğrenirken nasıl hatalara aldırış etmeden, elinden geldiği ölçüde konuşmaya çalışıyorsa yabancı dili öğrenirken de çekinmeden konuşmalıdır (Demirel 2010: 47). Öğrenciler konuşma konusunda utangaçlık yapıp konuşmak için çabalamazlarsa onlara ezberlemeleri için günlük kullanılan kalıplar ezberletilir (Demircan, 2013: 175).

Öğreticiler öğrencilerden duydukları hataları yanlış bilgilerin öğrenci zihninde yer etmemesi adına anında düzeltirler. Yabancı dilin sesletimini doğru bir şekilde öğrenip pekiştirmek için sesli okuma etkinlikleri yapılır.

Doğal yöntem kullanılarak ikinci dili öğrenenlerin günlük dili konuşma becerileri ve öğrenilen kelimeleri doğru şekilde seslendirmeleri oldukça iyidir. Fakat yazma ve okuma etkinliklerini yapmakta zorlanırlar. Kelimeler günümüzde kullanılan konuşma içerisinden seçildiği için güncel olmayan cümle kalıpları ve kelimeler ya da farklı konular gündeme geldiğinde öğrenci zorlanmaktadır (Hengirmen, 2006: 20).

İşitsel-Dilsel Yöntem

İkinci Dünya Savaşı'nın patlak vermesiyle birlikte orduların, müttefiklerinin ve düşmanlarının dillerine olabildiğince çabuk ve sözlü olarak hâkim olabilecek seviyeye gelmeleri gerekiyordu. Bu öğretim tekniğine başlangıçta Ordu Yöntemi adı verilmesinin sebebi başlangıçta askerler için kullanılıyor olmasıdır. Bu yöntem dil kuramı ve davranış psikolojisine dayanan ilk yöntemdir.

Öğrenilen dildeki kelime ve gramer yapılarını öğretmek için diyaloglar kullanılır. Dersin her aşamasında diyaloglar vardır. Bunları bazen bir cihazla bazen de öğretmen tarafından seslendirilerek öğrencilerin duyması ve ardından topluca, gruplar halinde ve bireysel olarak tekrar etmeleri sağlanır (Demircan, 2013: 215).

İlk olarak hedef dilin strüktürünü gösteren cümleler öğrenciye verilir. Daha sonra bu cümleler tekrar edilerek çalışılır. Bu şekilde öğrencilerin hedef dili tıpkı kendi dilleri gibi akıcı olarak seslendirmesi sağlanır. Gerektiği zaman öğreticiler anadili kullanabilirler. Gramer kuralları kolaya indirgenerek öğrenciye aktarılır yani kuralın ne olduğuyla ilgili bilgi verilmez sadece yapılan aktivitelerle izlenecek yolun anlaşılması için çabalanır (Hengirmen, 2006: 25).

İşitsel-Dilsel yöntemiyle yabancı dil öğrenenlere sürekli aynı kalıplar tekrar ettirilerek ezbere dayalı bir biçimde cümleler öğretildiği için, öğrenciler düşünmeden, dilin analizini yapmadan yalnızca belli başlı kalıpları kullanarak hedef dili öğrenirler. Yeni kelimeler ve gramer yapıları bir kontekst içerisinde öğretildiği için kontekst dışı yapılar ve kelimeleri anlamak öğrenenler için zordur. Tekrara dayalı ve belli bir kontekst içerisinde öğrendiklerinden dolayı, dili yaratıcı bir biçimde kullanamazlar (Demirel, 2010: 44).

Bilişsel Yöntem

Bu yöntem, 1960'lı yıllarda davranışsal dil öğretimine tepki olarak bilişsel psikolog John Bissell Caroll ve dilbilimci Kenneth Chastain tarafından geliştirilmiştir. Dilin yaratıcı bir süreç sonucu öğrenildiğini dolayısıyla alışkanlık olamayacağını savunur.

Dili öğretirken izlenecek ders içeriği öğrenilecek dilin gramer kurallarına göre hazırlanır. Bu içeriklerde hem bireysel hem de grup aktiviteleri bulunmaktadır (Demirel,

2010: 46). Gramer kurallarının öğretimi konusunda tümden gelim ve tüme varım metotlarına yer verilir. Kuralların öğretilmesi; öğrenenin kendi dilinde yapılan anlatımlar ve karşılaştırmalarla yapılır. Ezbere dayalı tekrarlar sonucu öğrenme yerine öğrencinin bizzat içinde yer aldığı etkinlikler sayesinde dili edinmeye yönelik taklit etme gibi tekniklerle dil öğretimi yapılır (Doğan, 2012: 176). Ders içerisinde takip edilen bir kitaptan, görsel, işitsel ve mümkünse diğer teknolojik araçlardan mümkün olduğunca yararlanılır. Önceki yöntemlerle karşılaştırıldığında bu yöntem diğerlerine göre daha çağdaş, öğretim yöntemleri göz önüne alındığında da kendi içinde tutarlıdır.

Ancak dil öğretimin ilk aşamalarında ezber tekniğinin faydaları yadsınamaz ve bu yöntemin de ezbercilikten uzak oluşu yöntemin kısıtlarından biridir. Öğrencinin öğrenmekte olduğu dili tüm kurallarıyla öğrenip mantığını kavraması pek olası değildir. Dil öğrenmenin başlangıcında tekrara dayalı bazı cümle ve kelimeler aynı zamanda kuralların ezberletilip daha sonra mantığının kavratılması daha faydalı olabilir (Hengirmen, 2006: 28).

İletişimsel Yaklaşım

Tıpkı diğer yöntemlerde olduğu gibi yeni çıkan her yöntem bir başka yöntemin eksik yönlerini gidermek amacıyla ortaya çıkmıştır. Bu yaklaşım da bilişsel yöntemin öne çıkan kısıtlarını giderme amaçlı ortaya çıkmış ve Hymes, Henry Widdowson, Christopher Brumfit ve Keith Johnson tarafından geliştirilmiştir (Hengirmen, 2006: 31).

Bilişsel yöntemin temelinde o dili iyi konuşabilmek için dilin dil bilgisi kurallarını iyi bilmek yatmaktadır. Dil bilgisi kurallarına hâkim olanların doğru cümleler üreteceklerine inanılmaktadır. İletişimsel yöntemde ise bu yaklaşımın doğal olmadığı, dilbilgisi kurallarından çok dilin kültürünü ve iletişim biçimini bir arada kullanarak hedef dilde daha yetkin olunabileceğini ileri sürülmektedir.

Hedef dilde okuma, yazma, dinleme ve konuşma becerilerinin her biri iyi bir iletişim kurabilmek amacıyla doğal bağlamlar çerçevesinde öğretilir. Öğrencilerin iletişim becerilerini artırmak için kullanılan yöntemlerin bekleme süreli eğitim (time delay) etkinlikleri, rastlantılı öğretim (incidental teaching) ve tepki geliştirme modeli (mand-model) olduğu söylenebilir (Doğan, 2012: 147). Bu yöntemle yapılan öğretimde öğrenci söz sahibidir yani merkezde öğrenci vardır ve bu yüzden derste kullanılan malzemeler, yapılan aktiviteler ve sınıf ortamı öğrenci odakta olacak şekilde hazırlanır.

Tüm bu hazırlıkların, öğrencinin öğrenmekte olduğu dilin kültürünü yansıtıp, günlük hayatta etkili olarak kullanabilecek şekilde yapılması öğrenmede oldukça faydalı olmaktadır.

Öğrenci merkezli bir öğretimin gerçekleştiği bu sınıf ortamlarında öğretmenlerin yönlendirmeleri sayesinde öğrenciler dili amaçlarına uygun olarak kullanıp iletişim kurma konusunda desteklenmektedirler (Demirel, 2010: 51). Bu yöntemi kullanacak öğretmenin öğretilmekte olan yabancı dile ve öğrencilerin anadiline çok iyi şekilde hâkim olması gerekmektedir.

Etkinliklerde; "rol üstlenme, röportaj, sunum ve öğreterek öğrenme, incelemeler, oyunlar, dil değişimleri, bilgi boşlukları, ikili ve grup çalışmaları" gibi aktivitelere yer verilir. Diyalog çalışmalarında, öğrenciden diyalogdaki anlam bütünlüğünü bozmayacak şekilde başlangıç ya da sonuç cümlesi yazması beklenir. Kontekst içerisinde boş bırakılan kelimelerin veya cümlelerin öğrenene verilerek, diyaloğu tamamlaması istenir. Bazı etkinliklerde benzer anlamlı cümleler sözlü ya da yazılı olarak eşleştirilir diyaloglar aynı anlama gelecek şekilde ama farklı kelimeler ve yapılar kullanılarak yeniden düzenlenir (Demirel, 2010: 51).

Bu yöntemin bir eksikliğinin; gramer kurallarının, cümlelerin içinde fark ettirilmeden verilmesi olarak düşünülmektedir. Bu kuralların, dili yetkin bir biçimde kullanma konusunda büyük öneme sahip olmasından dolayı daha çok önemsenmesi gerekmektedir.

İletişimsel yöntemin çok fazla başvurmadığı ezber kavramı aslında yararlı bir etmendir. Ezber yöntemine, gerektiği yerde başvurulduğunda dil öğretiminde son derece yararlı olduğu görülmektedir (Hengirmen, 2006: 36).

Ders içi kullanılan kaynaklarda okuma parçalarının az olması ve dolayısıyla bu metinlere az yer verilmesi, onun yerine ders içinde sadece diyaloglara yer verilmesi yabancı dili öğrenirken karşılaşılan kısıtlardandır. Grup çalışmaları esnasında öğretmenin öğrenciler arasında kurulan iletişimi kontrollü olarak tam anlamıyla yönlendirmesi gerekir. Ancak her grubun kendi içinde konuşmalarını aynı anda duymak mümkün olmadığı için hataları düzeltme fırsatı bulamaz. Bu da hem dil öğrenimini verimsiz hale getirir hem de öğreticinin otoritesini sarsar.

Karma Yöntem

Bu yöntem tek bir yaklaşımla sınırlı kalmak yerine çeşitli dil öğrenme yaklaşımlarını kullanan bir metodolojidir. Öğretmen yöntemini veya yaklaşımını öğrencinin yaşına, bilgisine ve dersin amaç ve hedeflerine dayandırabildiğinden, beceriye dayalı bir yaklaşımdır. Bu görüş Henry Sweet ve Harold Palmer tarafından geliştirilmiştir. Öğretmen, dersin amaçlarına ve gruptaki öğrencilere bağlı olarak hangi metodolojiyi veya yaklaşımı kullanacağına karar verir. Yabancı dil öğretimine yönelik eklektik yaklaşım, koşullar tek bir yöntemin benimsenmesine izin vermediğinde gerçekten çok faydalı olmaktadır.

Öncelikli olarak; öğrenenlerin ihtiyacının ne olduğu saptanır ve buna bağlı olarak öğretimde nasıl bir program izleneceği belirlenir. Temel dil becerilerinin hepsi bir bütün olarak değerlendirilir ve hepsine aynı derecede önem verilir. Dilin öğretimi öğrenenlerin ihtiyaç duyduğu şekilde, anlamlı ve gerçek hayata yönelik olarak gerçekleştirilir (Hengirmen, 2006: 37).

Çevirinin, temel dil becerilerinin dışında olduğu ve başlangıç seviyesindeki öğrenenler için bir öğretme yöntemi olarak faydalı olmayacak bir etkinlik olduğunu ileri sürer. Dolayısıyla çeviri alıştırmalarına dil öğrenme sürecinde belli bir yol kat ettikten sonra yer verilir (Demirel, 2010: 58). Öğretme sürecinde hedef dil kullanılır ancak gerektiğinde anadile de başvurulabilir.

Bu yöntemde öğretmenin daha fazla esnekliği vardır. Sınıfının ihtiyacına göre dil becerisinin hiçbir yönünü göz ardı etmek zorunda kalmadan öğretimi gerçekleştirir. Sınıfta çeşitlilik olduğu için de sınıf atmosferi dinamiktir.

Bu tür programlar, yalnızca kültürler arası ve çok dilli sınıf ortamlarının daha iyi tanınması ve bunlara saygı içinde öğretmen beceri gelişimini müzakere etmekle kalmaz, aynı zamanda öğrencilerin mirasları, dilleri, iletişim tercihleri ve öz kimlikleriyle gurur duymalarını teşvik eder.

Bu yöntemi etkili olarak kullanabilmek için öğretmenlerin tüm yöntemlere hâkim olması, neyi ne zaman ve hangi durumlarda kullanacaklarını bilmeleri gerekir. Akademik açıdan bu konuda yetkin olan öğretmenleri bulmak bazen zor olabilmektedir. Ayrıca öğretmenlerin çok olduğu kurumlarda her öğretmenin farklı bir yöntem seçmesi karışıklığa sebep olabilmektedir. Bunlar da bu yöntemin kısıtlarındandır.

Bunun yanında farklı farklı yöntemlerin seçilmesi öğrencilerin farklı yöntemlere uyum sağlaması açısından zorluk teşkil etmektedir bu yüzden seçmeli yöntemin her zaman başarılı olabilmesi mümkün değildir. Bu durum da öğrencilerde motivasyonlarını yitirmeye sebep olmaktadır (Doğan, 2012: 210).

Ters Yüz Öğrenme

Modern sınıftaki en heyecan verici gelişmelerden biri, ters yüz edilmiş öğrenmedir. Öğrencilerin küçük grup etkinlikleri ve bireysel ilgi için ders zamanını kullanarak daha etkili bir şekilde öğrendikleri fikrine dayanır. Öğretmenler daha sonra öğrencilere, aktif öğrenmeye öncelik vererek, evde veya sınıf dışında görüntülenecek ders materyalleri ve sunumlar gönderirler (İnciman Çelik ve Yumuşak, 2021).

Ters yüz edilmiş öğrenme, tamamen aktif katılım için fırsatlar yaratmakla ilgilidir. Bu, doğrudan öğretimin grup öğrenme alanından bireysel öğrenme alanına taşındığı ve öğretmenin ortaya çıkan grup alanının, kavramları uygularken ve konuyla yaratıcı bir şekilde meşgul olurken öğrencilere rehberlik ettiği dinamik, etkileşimli bir öğrenme ortamına dönüştürüldüğü pedagojik bir yaklaşımdır.

Öğretmenler, öğrencilere bir kavramı video üzerinden veya seslendirme ile açıklar. Öğrenciler içeriği dersten önce izleyebilir ve günlük aktivitelere hazırlanabilir. Bu, onlara nasıl, ne zaman ve nerede öğrenecekleri konusunda özgürlük vermektedir ve video içeriğiyle kendilerine en uygun şekilde etkileşim kurmalarına olanak tanımaktadır. Öğrenciler okula geldiklerinde ders içeriğine zaten aşinadırlar, zamanlarını öğretmenleri ve diğer öğrencilerle tek tek veya küçük gruplar halinde öğrendiklerini pekiştirmek için işbirliği yaparak geçirebilirler. Bu yöntem öğrenciler ve öğretmenler için ders zamanını daha keyifli, üretken ve ilgi çekici hale getirmektedir.

Bergmann ve Sams (2012), bu yöntemin dil sınıflarına katkı sağlayacak pozitif özelliklerini şu şekilde sıralamaktadır. Ters yüz öğrenme meşgul öğrencilere yardımcı olur. Çok yoğunluktan ya da hastalık gibi çeşitli nedenlerden dolayı derslere katılamayan öğrenciler konuları çevrimiçi olarak takip etme olanağına sahip olurlar. Bu şekilde kaçırılan dersleri telafi etmek isteyen öğrencilere esneklik sağlanmış olur.

Ters-yüz öğrenme, görünmeyen öğrencilerin fark edilmesine yardımcı olur. Öğretmenler konuşmak isteyen öğrenciye karar verirken çoğunlukla daha zekilere yönelir

ancak bu yöntem sayesinde grupları tek tek gezerken görünmeyen öğrencileri fark etme şansı bulur ve dolayısıyla mücadele eden öğrenciler kendilerini rahatça göstermiş olur.

Ters-yüz öğrenme, tüm yeteneklere sahip öğrencilerin mükemmelleşmesine yardımcı olur. Öğretmenler tarafından sisteme yüklenen ders içerikleri her zaman erişilebilir olduğu için, öğrenciler istedikleri zaman ve istedikleri kadar bu içerikleri kullanarak bilgilerini pekiştirebilirler.

Öğrenciler konuyu anlamadıkları noktada videoyu durdurup dersi geri alabilme şansına sahiptirler. Alışılagelmiş sınıflarda utangaç öğrenciler için anlaşılmayan noktaları öğretmene sormak zor ve hatta imkânsızken bu yöntem sayesinde istedikleri zaman duraklatarak konuyu yeniden dinleme şansına sahiptirler.

Ancak bu yöntem küçük sınıflar için uygun değildir. Lise ve yükseköğretim ortamlarında daha faydalı olduğu söylenebilir.

Proje Tabanlı Öğrenme

Proje tabanlı öğrenme, yönlendirici bir soruyu (veya problemi) teşvik etmeyi ve probleme bir çözüm olarak etkinlikler tasarlamayı içeren öğrenci merkezli bir öğretim yaklaşımıdır. Sürecin sonunda soruna çözüm olarak sunulan bir proje ortaya çıkar ve gerçek izleyicilere sunulur. Proje tabanlı öğrenme, öğrencilerin süreç boyunca aktif olmasını gerektirir ve öğretmenler süreci yönetir, öğrencilere geri bildirimde bulunur ve performansları değerlendirir. Proje tabanlı öğrenme, yabancı dil öğretimine, öğrenci merkezli öğretimin bir uygulama yolu olarak Hedge (1993) tarafından tanıtılmıştır. Yabancı dil derslerinde, projeleri kullanmak, dili öğrenmek ile derslerin projeler etrafında uygulanması arasında doğrudan bir ilişki kurar (Karakaş, 2019). Proje tabanlı öğrenmeye ilişkin detaylı bilgiler ilerleyen bölümde sunulmaktadır.

Proje Tabanlı Öğrenme

Proje tabanlı öğrenme, öğrencilerin anlamlı görevleri yerine getirmelerini sağlayan bir öğretim tekniği olarak tanımlanmaktadır (Howard, 2002: 344). Proje tabanlı öğrenme, öğrencilerin yaratıcılık, motivasyon ve ilgi, sorumluluk, başkalarıyla iletişim becerileri, sosyal beceriler, işbirliği ve problem çözme becerilerinin gelişmesine katkıda bulunmaktadır.

Baillie ve Fitzgerald (2000: 46) proje tabanlı öğrenmenin işbirliği ve sorumluluk, problem çözme yeteneği, iletişim yeteneği, yaratıcı düşünme, eleştirel düşünme ve öz-yönelimli öğrenme yeteneğini geliştirdiğini ileri sürmüşlerdir. Dewey'in ampirik felsefesine göre, proje tabanlı öğrenme, öğrencilerin belirlenen bir proje üzerinde derinlemesine çalışmayı içeren faaliyetlerle problem çözmeyi öğrendikleri bir yöntemdir. Proje tabanlı öğrenme, aynı zamanda anlamlı etkinlikler, öğrenme, işbirliği yaparak karar verme ve dijital video kullanımı yoluyla problem çözme ve öğretmenlerle rol değiştirme gibi özellikleri barındırmaktadır (Howard, 2002: 345).

Proje tabanlı öğrenmede, öğrenciler zorlu ve özgün problemleri birbirleriyle işbirliği içinde çalışarak çözerler. Bu nedenle, proje tabanlı öğrenme öğrencilerin bilgilerini deneyimlerine uygulamalarını sağlamakla kalmaz, aynı zamanda öğrencilerin problemleri çözmek için ekipler halinde çalışmalarını da sağlar (Solomon, 2003: 21). Küçük grup etkinlikleri, ekip üyeleri arasında işbirliği içinde karar verme ve problem çözme konularında proje tabanlı öğrenmede önemli bir rol oynamaktadır. Öğrenciler genellikle bir proje için bireysel planlar geliştirme konusunda zorluk çekmezler, ancak ekip içinde anlaşma ve müzakere yoluyla en iyi çözümü belirlemek önemli bir husustur. Bu her zaman öğretmenlerin güçlük çektiği bir konudur. Takım projesi öğrenme faaliyetleri, kendi görevlerini yerine getirmeyen öğrenciler ya da her bir ekip üyesinin kendi görevlerini yerine getirmeden katkılarının değerlendirilmesi gibi konularda sorun teşkil edebilmektedir. Bununla birlikte, işbirliğinin öğrenilmesi çok önemli bir konudur ve öğrenciler proje tabanlı öğrenme yoluyla gerçek dünyadaki becerileri doğal olarak öğrenebilirler (Lee ve Lim, 2012: 215; Kim, Lee ve Lee 2012: 116).

Proje tabanlı öğrenmede öğrenciler sorunlarını çözmek için araştırmalarını özerk bir şekilde yönetir. Bunun yanında proje fikirlerini ve çalışmalarını organize etmek için gerekli bilgileri yapılandırdıktan sonra sunum yaparak gerekli sonuçları çıkarırlar. Bu süreç işbirlikçi faaliyetler, süreçlerin izlenmesi ve faaliyetleri hakkında geri bildirim verilmesi şeklinde ilerler (Thomas, 2000; Torp ve Sage, 1998). Buna ek olarak, proje tabanlı öğrenmeye katılan öğrencilere, hedefi öğrencilere öğretilenleri ve bu kavramların gerçek dünyaya nasıl uygulandığını kavramsallaştırmalarını sağlamak olan özgün projeler verilir. Özellikle İngilizce öğrenenler İngilizceyi nasıl kullanacaklarını anlayabilir ve eğitimsel değerini kavrayabilirler (Hung, Keppell ve Jong, 2004). Bu faydaları elde etmek için öğretmenler ders sırasında zamanında geri bildirim sağlamalıdır. Bir başka deyişle, proje tabanlı öğrenmedeki geri bildirim faaliyetleri aracılığıyla kendi

kendini denetlemek için biraz zaman ayırmak çok büyük önem taşımaktadır. Aynı zamanda proje tabanlı öğrenmenin proje ekibi üyeleriyle işbirliği yapma, ortak ve bireysel öğrenme çıktılarını içeren bir öğrenme süreci olduğu göz önünde bulundurulmalıdır (Shin, 2018).

Demirel'e (2013) göre proje tabanlı öğrenme, öğrenci ve öğretim sürecini merkeze alan ve uygulamaları gerçek yaşam argümanlarıyla açıklayan bir öğretim yöntemi olarak düşünülmelidir. Bu yaklaşımla toplanan bilgiler analiz / sentez yöntemi ile incelenebilir. Bu yöntemde öğrenciler grup çalışmalarının yanı sıra öğrenmeye yardımcı olan bireysel çalışmalar da yapabilirler (Demirel, 2010). Öğrenciler sorunları nasıl değerlendireceklerine ve hangi etkinlikleri yapmak istediklerine karar verirler. Bunun sonucu olarak, proje süresince yapmaktan hoşlandıkları aktivitelerle uğraşmaları ve deneyim yoluyla öğrenme fırsatına sahip oldukları için daha verimli şekilde öğrenme sağlanmaktadır (Saraçoğlu, Akamca, Yeşildere, 2008: 242). Proje tabanlı öğrenmenin en önemli amacı öğrenciye kendi kendine öğretim profilini ve stilini sunmaktır. Temel amaç "öğrenmeyi öğretmektir".

Proje tabanlı öğrenme, hem öğrencilerin tüm entelektüel potansiyellerini kullanmalarına izin verir hem de başarılarına katkı sağlar. Bu nedenle Howard Gardner 'ın çoklu zekâ kuramı proje tabanlı öğrenmenin önemli bir bileşenidir (Başbay, 2006: 39). Proje tabanlı öğrenmenin bazı özellikleri şöyle sıralanabilir (Demirhan, 2002: 17):

- Öğrenciler ve öğretmen proje taslaklarını birlikte yapar.
- Proje tabanlı öğrenme sadece tek bir çözüm önermez ve öğrenciler birden fazla çözüm üzerinde çalışmaya çalışır.
- Projeler sınıf içinde ve dışında yapılabilir.
- Öğrenciler bilgiyi keşfeder ve kullanır.
- Öğretim süreci disiplinler arası etkileşimleri içerir.
- Süreç boyunca araştırma, inceleme, oluşturma, problem çözme becerileri gibi üst düzey bilişsel beceriler kullanılır.
- Süreç / ürün değerlendirme aynı anda yapılır, konular tamamen anlaşılır. Öğrenciler bireysel ve gruplar halinde çalışır.

Bu nedenle işbirliği, sorumluluk, paylaşım gibi beceriler geliştirilir, öğrencilerin bağımsızlık kazanmasını sağlar ve sonuç olarak onları hayata hazırlar, yavaş veya hızlı öğrenen her türlü öğrenciye uygulanabilir (Avşar 2017).

Buck Eğitim Enstitüsü proje tabanlı öğrenme yaklaşımının niteliklerini şöyle tanımlamaktadır (Saracaloğlu, Özyılmaz Akamca, ve Yeşildere, 2006): Belirlenen hedeflerin gerçek hayatla bağlantıları vardır, farklı zeka türlerine uygulanabilir, farklı sosyal becerilerin geliştirilmesine yardımcı olur, öğrencilerin kendi bilgilerini edinmelerine ve deneyimle öğrenmelerine yardımcı olur, öğrencilerin öğrenme süreçlerini zenginleştirebilir. Öğrencilere bir konuyu ayrıntılı olarak inceleme fırsatı yaratarak kritik bilgileri değerlendirme fırsatı sunar. Ayrıca öğrencilerin aktif hale getirip bir şeyler üreterek ilgilerini tetikleyen bir süreçtir, öğrencilere öğrenmeye katılmanın ve bilgilerini yansıtmanın çeşitli yollarını önerir, öğrencilere kendi öğrenme stillerini keşfetme fırsatı verir, düzenli, geleneksel öğrenme yöntemleri dışındaki öğrenciler için yeni ve geleneksel yolları destekler, öğrencilerin birlikte çalışması için ortak ortamları destekler ve son olarak öğrencilerin yeni becerileri ve davranış kalıplarını benimsemelerini sağlar.

Proje tabanlı öğrenme, toplumun ve okulun tüm kaynaklarını kullanır. Proje tabanlı öğrenen öğrenciler için eğitmenler süreç boyunca onları destekleyen ve mentor olarak hareket eden rehber olmalıdırlar (Thomas, 2000: 67). Yetenekli ve deneyimli eğitmenler süreci esneklik ve hevesle takip edebilirler. Proje tabanlı öğrenme birden fazla adım ve aşama içerir. Ayrıca, düzenli öğretim yöntemlerinden daha fazla zaman alır. Bu projeler ürün veya performansın geliştirilmesine odaklanır ve genellikle öğrencilerin etkinlikleri organize etmeye, araştırma yapmalarına ve bilgileri sentezlemelerine yardımcı olurlar. Proje tabanlı öğrenmede öğrenciler çözülmesi gereken bir probleme veya göreve odaklanırlar (Bell, 2010: 52). Ayrıca proje tabanlı öğrenme, geleneksel planlı eğitim programlarından ziyade öğrencilerin ilgi alanlarına odaklanmaktadır. Katı ve disiplin temelli öğretim yöntemlerine odaklanmak yerine, geniş disiplinler arası öğretim yöntemlerine dayanmaktadır (Saralar Aras, 2020).

Proje tabanlı öğrenme, günümüzde olması gereken eğitim sisteminin yapısını göstermek için dikkatle belirlenmiş üç ana etmenden meydana gelmektedir. Bu etmenlerden ilki “öğrenme” kavramıdır. Bu kavram, için odak noktası öğreten değil öğrenen olduğu için oldukça önemlidir. İkinci kavram “proje” kavramıdır. Proje, belirli

bir amaca ulaşmak için dikkatlice planlanan bireysel veya işbirlikçi bir girişimdir. Öğrenmenin nasıl gerçekleştiğine ve hedefe yönelik olarak bağlantılı öğrenmeye önem vermektedir. Üçüncü etmen ise "süreç" kavramıdır. Öğrenme sürecinde asıl amaç proje değildir, proje öğrenmenin süreç boyutundaki yapı taşlarından biridir. Proje tabanlı öğrenmede sonuçtan çok süreç boyutu önemlidir ve gerektiği zamanda öğrenme bireyselleştirilmektedir (Ekizer, 2021).

Tüm bunlar göz önünde bulundurulduğunda; proje tabanlı öğrenme yaklaşımı çok yönlü olması, öğrencinin öğretim sırasında aktif rol oynaması ve öğrenciyi farklı yönlerden geliştirmesi sebebiyle her geçen gün daha fazla ilgi toplamakta ve daha çok kullanılmaktadır. Geçmişten günümüze kadar artarak devam eden bu ilgi sebebiyle her geçen gün gelişmekte ve daha etkin bir şekilde kullanılabilir hale gelmektedir.

Proje Tabanlı Öğrenmenin Tarihsel Temelleri

John Dewey, "yaşayarak öğrenme" fikriyle proje tabanlı eğitimin veya en azından ilkelerinin ilk savunucularından biri olarak kabul edilmektedir (Bender, 2012: 42). Öğretmen okulda belirli fikirleri dayatmak veya öğrencide belirli alışkanlıklar oluşturmak için çabalamayacak, aksine topluluğun bir üyesi olarak öğrenen kişi çevresinde olanlardan etkilenecek ve bunlara uygun şekilde davranmasına yardımcı olacaktır (Dewey, 1938/1997). Bu nedenle, öğrenme sürecinde yapılan faaliyetlerin sözle ifade edildiği bir ilişki söz konusudur.

Knoll'a göre eğitimsel bir gelişme olarak gösterilen proje fikri 16. Yüzyılın bitimine doğru İtalya'da mimarlık ve mühendislik fakültelerinde kullanılan bir eğitim yöntemi olarak öne çıkmıştır. 16. Yüzyıldan sonra İtalyan mimar ve sanatçıların seviyelerinin yükselmesi istenmiş ancak fakültelerde o dönemde verilen eğitimle bu pek mümkün olamamıştır. Bu nedenle mimarinin çok daha iyi bir düzeye gelmesi için yeni bir eğitim yöntemi bulunmuştur. Buna binaen Papa 13. Gregory korumasında, proje yaklaşımının kullanılmasına olanak sağlanan bir sanat okulu 1577 yılında İtalya'nın başkentinde kurulmuştur (Knoll, 1997: 2-3). Proje yöntemi 20. yüzyılda çeşitli kurslarda uygulanmaya başlamıştır. Bu yöntemle ilerlemecilik akımını destekleyen John Dewey ve sonrasında Kilpatrick dünya çapında ün kazanmışlardır (Demirhan, 2002: 43).

"Knoll(1997: 60) proje tabanlı öğrenme yaklaşımının tarihini genel olarak şu beş maddede özetlemiştir:

- 1590-1765: Projenin başlangıçları, Avrupa'daki mimarlık okullarında çalışılması,
- 1765-1880: Projenin düzenli bir öğrenme metodu oluşu ve Amerika'ya geçişi.
- 1880-1915: Projenin (el) zanaat eğitiminde ve genel okullarda çalışılması.
- 1915-1965: Proje yaklaşımının tekrar tanımlanması ve Amerika'dan Avrupa'ya tekrar dönüşü.
- 1965- 1997: Proje fikrinin yeniden keşfi ve üçüncü kez uluslara dağılması."

Proje Tabanlı Öğrenmenin Felsefi Temelleri

Başbay'a (2005: 96) göre Proje tabanlı öğrenmenin gerekliliklerine bakıldığında ilerlemecilik akımıyla ve pragmatizm felsefesiyle uyuştuğu söylenebilir. Pragmatizm öğreticiyi yönlendirici olarak, öğrenciyi ise merkezde aktif olarak görür. Bunun yanında öğrencilerin neye gereksinimleri varsa programlar ona göre hazırlanıp gözden geçirilir. İlerlemecilik de öğrencinin yaşayarak öğrenmesini savunur. Ya yaşam alanı sınıfa taşınmalı ya da öğrenciler yaşananları deneyimleyebilecekleri yerlere götürülüp olayları o ortamda deneyimlemelidirler. Bu şekilde yapılan öğretim, bilginin daha çok kalıcı olmasını sağlar ancak kitap merkeze alınarak yapılan öğretimlerde kazanılan bilgi daha kolay hafızadan silinir.

İlerlemecilik felsefesi okulu yaşamın kendisi olarak gördüğü için derste edindirilecek kazanımlar ve yapılacak projeler mutlaka yaşamla bağdaştırılarak verilmelidir. 2005-2006 eğitim-öğretim yılında yapılan yenilenme ilerlemecilik felsefesinin yapılandırmacılık kavramını öne çıkarmış ve ülkemizdeki tüm okullarda yapılandırmacılık kavramını temel alarak öğrencilerin merkezde ve aktif olduğu, kendilerinin araştırarak bilgeye ulaşacakları bir öğrenme yöntemini benimsemiştir.

Yapılandırmacılıkta öğrenilen konular ezbere dayalı değildir. Öğrencinin yaşayarak ve deneyimleyerek öğrendiklerini farklı durumlara uyarlayabilmesi yani yeniden yapılandırabilmesi hedeflenir. Analiz süzgecinden geçirilerek kazanılan bilgiler gerçek hayata uyarlanarak yeni bilgiler üretilir (Erdem, 2001: 41).

Proje Tabanlı Öğrenme ve Program Geliştirme

Proje tabanlı öğrenmenin hedefleri işbirliği yaparak öğrenme, problemleri kolayca çözebilmek için çeşitli öneriler sunabilme, yaşam boyu öğrenmeyi benimseyerek daha özgüvenli ve özerk kişiler yetiştirmektir. Bu doğrultuda sürecin nasıl olacağı ve nasıl değerlendirileceği de farklılık göstermektedir (Başbay, 2005).

Sınıfta kullanılacak proje tabanlı öğrenme yaklaşımı baz alınarak planlanan derslerdeki hedefler;

- Öğrencinin odakta ve aktif olması,
- Öğrencinin kendi araştırmaları sonucu faydalanabileceği bilgiye ulaşmasını sağlamak,
- Uygulamaya yönelik içerikler belirlemek,
- Öğrenenlerin hayatın içinden alınmış gerçek durumları analiz ederek öğrenmesini sağlamak,
- Öğrencilerin karşılaştıkları problemlerle başa çıkabilecekleri beceriye sahip olarak yeni ürünler üretmelerini sağlamak,
- Öğrenciler hayatın içinde karşılaştıkları veya karşılaşabilecekleri sorunlarla baş edebilecek fikirler ortaya atarak yeni çözümler ürettiklerinden dolayı onların özgüven duygularını geliştirip, takım ruhunu benimsemelerini ve motive olmalarını sağlamaktır (Demirhan, 2002).

Proje tabanlı öğrenme ile alışılagelmiş öğretim anlayışı karşılaştırıldığında problem çözmede izlediği yol, ele aldıkları konular, hedefler, kullanılan kaynaklar ve içerikler, süreçler, değerlendirmeler, öğretmen ve öğrencinin rolleri hususlarında birçok farklılık bulunmaktadır. Korkmaz (2002: 48) ve Yurtluk (2003: 12) bu farklılıkları aşağıdaki tabloda ele almışlardır.

Tablo 1

Geleneksel Öğretim anlayışı ve Proje Tabanlı Öğrenme Yaklaşımı Arasındaki Temel Farklılıklar

Alışılagelmiş Sınıf Ortamı	Boyut	Proje Tabanlı Sınıf Ortamı
Problemler ve çözümleri açıkça anlatılır, ek çözüm yoluna gidiş vardır.	Problem	Çözüme giden yolda kullanılacak farklı rotalar olabilir. Çalışma başlangıcında birden çok çözüm yolu kullanılır.
Bir disiplinin sadece kendisine odaklanılır.	Konu Alanı	Disiplinlerarası iş birliği ve etkileşim önemlidir.
Standartlaştırma, kavramları, ilkeleri anlama ve problemlerin çözümünde kullanabilme.	Hedef	Karmaşık problemleri çözebilme. Araştırma yapıp verileri problemin çözümünde kullanma Grup içerisinde işbirliği içerisinde çalışma. Konu hakkında derinlemesine bilgi edinebilme. Belirlenen ölçütler doğrultusunda ürünler ortaya koyma.
Bir ya da birkaç kaynağın içeriğine sadık kalınmaktadır.	İçerik	İçerik değil derinlemesine anlam ve farklı kaynaklara ulaşıp bilgi edinmesi önemlidir.
Ürüne götüren etkinlikler bütünüdür. Bireysel çalışma ağırlıklıdır, öğretmenin anlattıklarına ve kitaba bağlı kalınır. Temel nokta istenilen ürüne ulaşılmasıdır.	Süreç	Grupla birlikte çalışma çeşitli kaynaklara yönelim araştırma yapma temellidir. Çalışmalar sonucunda bir ürün ortaya konur. Ürün ve süreç birlikte önemlidir. Süreç elde edilen ürün kadar önemlidir.
Süreç sonunda elde edilen ürüne not verilir, test puanları dikkate alınır. Değerlendirmede tek söz sahibi öğretmendir.	Değerlendirme	Ürün ve süreç birlikte değerlendirilir. Bireyi performansı ve ortaya koyduğu ürün birlikte değerlendirilir. Değerlendirmede öğrenen de önemli bir role sahiptir.
Basit sınıf organizasyonu; bir öğretmen yirmi-yirmi beş öğrenci vardır. Öğretim ortamı öğreten ve öğrencilerden oluşur.	Sınıf Ortamı	Karmaşık organizasyon; öğretmen ve öğrenenler birlikte öğrenir. Öğrenci merkezli olan öğretim ortamında araştırma ve sorunu çözebilme çok önemlidir.
Dersi anlatıp yeni bilgiyi öğrenciye sunan öğreticidir.	Öğretmen Rolü	Öğrencileri yönlendirendir ve süreçte onlara yardım ederken kendisi de yeni bilgileri keşfeder.

Kaynak: Korkmaz, 2002: 48; Yurtluk 2003: 12 adlı kaynaktan araştırmacı tarafından düzenlenmiştir

Tablo 1'e göre, söz konusu farklılıklar incelendiğinde alışılagelmiş düzenin bilgiyi öğrenciye hazır sunarken öğrenciyi pasifleştirdiği söylenebilir. Ancak proje tabanlı öğrenmede bilgiye ulaşmak için öğrencilerin kendi başlarına ya da grup arkadaşlarıyla keşfe çıkmaları öğrenen açısından hem daha keyiflidir hem de kazanılan davranış daha kalıcıdır.

Proje Tabanlı Öğrenmenin Uygulanış Aşamaları

Proje tabanlı öğrenme uygulanış aşamaları bakımından da geleneksel öğretim yöntemlerinden farklılık göstermektedir. Korkmaz ve Kaptan (2001: 196), proje tabanlı öğrenmenin uygulama aşamalarını altı adıma ayırmıştır. Öğrencilerin ve öğretmenlerin rolleri ve yapılacak işlemler aşağıdaki tabloda verilmiştir:

Tablo 2

Proje Tabanlı Öğrenmenin Uygulanış Aşamaları, Öğretmenlerin ve Öğrencilerin Rolleri

Aşamalar	İşlemler	Öğretmen Rolü	Öğrenci Rolü
1. Odaklanılacak başlığı ve alt başlıkları belirleyerek grupların kendi içinde organizasyonunu sağlama	Öğrenciler kaynakları araştırabilir, bir çerçeve proje için sorular önerebilir.	Araştırmanın genel konusunu sunarak, konuların tartışılmasında gruplara rehberlik eder.	İlginç sorular sorarak, soruları kategorize etme, proje gruplarının oluşturulmasında katkıda bulunur.
2. Grupların yapacağı projelerin planlarını oluşturma	Grup üyeleri bir araya gelerek projeyi planlar. Nereye ve nasıl gidecekleri, neleri öğrenecekleri gibi sorular hakkında karar verirler. Kendi aralarında iş bölümü yaparlar.	Grupların, projelerini çözümlemelerine yardım eder, gruplarla toplantı yapar, Gerekli materyalleri ve kaynakları bulmalarına yardım eder.	Neye odaklanacaklarına karar verir, kaynakları seçer, rolleri tanımlar, planların dağıtımını sağlar.
3.Projeyi uygulama	Grup üyeleri iş bölümü yaparak, elde edilen girdileri ve bilgileri değerlendirirler.	Araştırma ve çalışma becerilerinin geliştirilmesine yardım eder, temel süreci ve grupları kontrol eder.	Sorular için cevapları araştırır. Veri toplar. Bilgiyi organize eder. Kaynak kişilerle görüşür. Bulgularını birleştirir ve özetler.
4.Sunuyu planlama	Üyeler sunularındaki temel noktaları belirler ve bulgularını nasıl sunacaklarına karar verirler.	İçerik ders planlarının tartışılmasını ve sürecin organize edilmesini sağlar.	Sunumda ne anlatılacağına, kimin hangi bölümden sorumlu olduğuna ve hangi materyallerin kullanılacağına karar verip gerekli hazırlıkları yapar.
5. Sunuyu yapma	Sunumlar sınıf ortamında ya da başka mekânlarda (konferans salonu, kütüphane vb.) yapılır.	Sunular koordine edilir.	Sunucular sınıf arkadaşlarına dönüt verir.
6. Değerlendirme	Öğrenciler proje hakkındaki geri dönütleri paylaşırlar. Öğretmenler ve öğrenciler projeleri hep birlikte paylaşırlar.	Proje özetleri ve öğrenilenleri değerlendirilir.	Grup üyeleri olarak çalışmayı ve çalışmada öğrendiklerini yansıtırlar.

Kaynak: Korkmaz ve Kaptan, 2001: 196'dan düzenlenerek alınmıştır.

Tablo 2, sürecin başarı ile uygulanabilmesi için önerilen aşamaları göstermektedir. Öneriler doğrultusunda öğrencilerin ve öğretmenlerin bilgi ve becerilerini geliştirmesi, yaşam boyu öğrenmeyi desteklemesi, onları öz denetimli öğrenmeye teşvik etmesi amaçlanmıştır.

Erdem ve Akkoyunlu (2002: 3) proje tabanlı öğrenme yaklaşımının basamaklarını ayrıntılı olarak inceleyip yöntemi 10 adıma ayırmıştır.

- Ulaşılacak noktaların belirlenmesi.
- Yapılacak işe ve incelenecek duruma karar verilip, açıklanması.
- Grupların belirlenmesi.
- Raporun hazırlanıp sunumun nasıl yapılacağının belirlenmesi.
- Sürenin belirlenmesi.
- Hangi aşamalarda öğretici kontrolünden geçeceğinin belirlenmesi.
- Yapılan çalışmanın değerlendirilmesinde dikkat edilecek hususlara ve yeterlilik seviyesine karar verilmesi.
- Bilgi edinmek için çalışmaya başlama.
- Elde edilenlerin düzenlenip rapor haline getirilmesi.
- Çalışmanın sunumu.

Erdem (2001) proje tabanlı öğrenmenin basamaklarını aşağıdaki şekilde açıklamıştır.

Ulaşılacak noktaların belirlenmesi

Proje tabanlı öğrenme, bir ek ya da destekleyici çalışma değildir. Dersin hedeflerinde bulunan bilgilerin öğrenilmesi için düzenlenmiş bir etkinlikler bütünü, bir yaklaşım biçimidir. Bunun yanında, proje tabanlı öğrenme süreç yönelimli bir yaklaşım olarak, süreç becerilerini ifade eden hedeflerle yürütülmelidir. Bu bir anlamda dersin ya da ünitenin hedeflerinin de süreç becerilerine yönelmesine olanak sağlar.

Yapılacak işe ve incelenecek duruma karar verilip, açıklanması

Proje konusunu belirlerken sadece bir konu başlığı seçmekten çok öğrencileri araştırmaya, hayal kurmaya, sorular sormaya ve düşündürmeye yönlendirecek bir konuya karar vermek her şeyden önemlidir. Projede olması gereken özellikler şöyle sıralanabilir:

- Proje başında belirlenen hedefler gerçekleştirilebilir olmalıdır.
- Bir kavram ya da konu başlığı değil; bir soru ya da ilginç bir önerme barındırmalıdır.
- Proje konusu gerçek hayatın içinden veya öğrencilerin hayal ettiği olaylardan seçilmiş olmalıdır.
- Öğrenenlerin hemen hemen hepsinin dikkatini çekmeli çalışmaya motive etmelidir.
- Öğrenenlerin çok çeşitli sorular sorabileceği kadar merak edilecek özellikte olmalıdır.
- Farklı disiplinleri bir arada bulundurabilmelidir.
- Cevap araştırmalar yapılarak ulaşılabilecek nitelikte olmalıdır.
- Proje evden çok öğretim ortamında çalışılabilecek bir özellikte olmalıdır (Uysal, 2016).

Grupların Belirlenmesi

Grupların kişi sayılarının 4-5 olması ve gruplarda bulunan öğrencilerin benzer nitelikte olmaları eşitlik olması açısından önemlidir. Projeler yapılırken çeşitli becerilere sahip kişilerin bir arada olması proje için yapılması gereken işleri kolaylaştırmaktadır. Örneğin; okuma ve yazma etkinlikleri, bilgiyi en doğru şekilde araştırma, bu bilgileri analiz etme, projenin maketini ya da posterini yapma gibi aktiviteler grup içinde öğrencilerin becerilerine ve ilgi alanlarına göre paylaştırılırsa hem herkes gruba katkı sağlamış olur hem de daha iyi oldukları alanda daha başarılı bir şekilde çalışacakları için grubun başarısı da artmış olur.

Raporun Hazırlanıp Sunumun Nasıl Yapılacağının Belirlenmesi

Proje sonucunda elde edilecek çıktının özelliklerinin ve sunuş şeklinin nasıl olacağının kararlaştırılması, kaliteli bir çalışma olması açısından büyük önem taşımaktadır. Proje sonunda ortaya çıkacak ürün bir gazete ya da dergi yazısı, makale, araştırma raporu, drama, afiş, maket vb. olabilir. Yapılan projenin içeriğine ve amacına göre sürecin bitiminde elde edilecek ürüne karar verilir ve her bir ürünün özelliği birbiriyle aynı değildir.

Sürenin Belirlenmesi

Belirlenen projenin zamanı ve yapılacak görevler, çalışma takvimi, planlı çalışmamın da ilk adımını oluşturmaktadır. Bu sayede öğrenci kendi öğrenmesini de projelendirmeye başlamaktadır.

Hangi Aşamalarda Öğretici Kontrolünden Geçeceğinin Belirlenmesi

Öğrenciler projeleri üzerine çalışırken, yapılanların düzenli olarak takip edilmesi ve bazı noktalarda yapılanların kontrolünün sağlanıp geri bildirim verilmesi öğrencileri çalışmaya teşvik edecek ve projeyle ilgili eksiklerin vaktinde giderilmesine olanak sağlayacaktır.

Yapılan Çalışmanın Değerlendirilmesinde Dikkat Edilecek Hususlara ve Yeterlilik Seviyesine Karar Verilmesi

Proje yapım aşamasında izlenecek adımların her biri sahip olduğu becerinin niteliğiyle değer kazanmaktadır. Grup çalışmalarında işbirliği içinde olma, sorumluluklarını iş bölümü yaparak yerine getirme gibi sosyal süreçler bilgi toplama ya da bilgili analiz etme gibi süreçlerden daha değerli olabilir.

Bilgi Edinmek İçin Çalışmaya Başlama

Bilgi toplama, oldukça karmaşık işlemleri gerektiren bir aşamadır. Bu aşamalardan bazıları; neyi aradığını iyi bilme, bilgiye nereden ulaşabileceğini, doğru kaynağı bulup ulaşılan bilgiyi kullanmayı bilme gibi aşamalardır. En temel bilgi kaynağı olarak kütüphaneler, bilim insanları ve internet gösterilebilir. Kütüphanelerde basılı yayınlara ek olarak elektronik kaynaklar içeren bilgi kaynakları da bulunmaktadır. Öğrencilerin bu kaynaklardan yararlanmak için ailelerinden, kütüphanede çalışanlardan ve öğreticilerden destek almaları önemli bir konudur. Kitapların yanı sıra görüşüne

ihtiyaç duyulan kişiler de olabilir. O kişilere konuyla ilgili sorular yöneltilerek bilgi toplanabilir.

Elde Edilenlerin Düzenlenip Rapor Haline Getirilmesi

Her gruptaki öğrenciler, nihai bir tasarıma karar verene kadar ön çalışmalarını tamamlamış ve grafik düzenleyiciler üzerinde çalışmışlardır. Öğretmenler de gruplara rehberlik etme amacıyla gruptan gruba gezerek kontrol sağlamaktadırlar. Elde edilen bilgiler nizami bir şekilde düzenlenmezse sunum aşamasında sıkıntı yaratır. Bu yüzden öğretmenler şu soruları öğrencilere yöneltebilirler:

- Elde edilen bilgiler projenin başında hazırlanan sorulara cevap verecek şekilde mi hazırlandı?
- Bu bilgiler metin içinde anlatılıp, grafik ya da tablo gibi görsellerle ifade edildi mi?
- Bilgiler düzenlenirken bilgi akışının yönü belirlendi mi?
- Düzenlenen bu akış sistemi takip edildi mi?
- Bilgiler sırayla aktarılırken anlatım bütünlüğünün bozulup bozulmadığına dikkat edildi mi?
- Görseller, yazılar ve rakamlar metin içinde dengeli dağıldı mı?
- Öğrencilerin kendi görüşleriyle yapılan atıflar arasında doğru bir şekilde ilişki kuruldu mu?

Çalışmanın Sunumu

Bu aşamada öğrenciler, sunumlarının değerlendirme kriterlerine uygun olup olmadığının farkına varırlar. Gruplar projenin nasıl gerçekleştirildiğini anlatarak çalışmayı ve elde edilen bilgileri sınıfla paylaşırlar. Sunumların yapılacağı ortamın düzenlenmesi ve gerekirse teknolojik imkânların sağlanması gerekmektedir.

Proje Tabanlı Öğrenmede Öğrencinin Rolleri

Proje tabanlı öğrenmede öğrencinin geleneksel yöntemlere göre daha aktif olması ve grup çalışmasına uyum sağlıyor olması gerekmektedir. Proje tabanlı öğrenmede öğrencinin başlıca rolleri şunlardır (Yurtluk Başbay, 2010, s.73-74):

- Öğrenciler öğrenmelerinden kendileri sorumludur.
- İlginç problemler yaratıp, soruları gruplara ayırır ve proje gruplarının oluşturulmasına katkı sağlarlar.
- İşbirliği içinde çalışarak ve grup içinde gereken sorumluluklarını alırlar.
- Çalışacakları konuları planlar, gerekli kaynakları seçer, rolleri tanımlar, planların dağıtımlarını sağlarlar.
- Yürütücü bilişsel becerileri kullanımında planlar üretir, tahminler yapar ve testler uygularlar. Bu tahminlerden sonra kanıtları yorumlar ve gerekli çözümleri belirlerler.
- Soruların cevaplarını araştırır, verileri toplar, bilgileri düzenler, kaynak kişilerle görüşür, bulgularını birleştirerek özetlerler. Böylece bilgileri yapılandırırlar.
- Bir ürün, sunum ya da başarı üretirler.
- Sunumun ana noktalarına karar verip, nasıl bir sunum yapılacağını planlayarak, sunum için gerekli materyalleri (video, poster vb.) hazırlarlar.
- Kendi çalışmalarını belirlenen kriterlere göre değerlendirirler.
- Arkadaşlarının sunumlarını dikkatle dinleyip geri bildirimde bulunurlar.
- Grup içerisinde bir birey olarak verilen görevi yerine getirmeyi öğrenir ve bu öğrendiklerini diğer arkadaşlarına aktarırlar.

Proje Tabanlı Öğrenmede Öğretmenin Rolleri

Proje tabanlı öğrenmede öğreticilerin rolleri şunlardır (Yurtluk Başbay, 2010, s.73-74):

- Araştırmanın genel konusunu öğrencilere sunarlar, konuların ve alt konuların tartışılmasında gruplara rehberlik ederler.
- Grupların projelerini düzenlemelerine yardım eder, gruplarla tartışmalar yapar, öğrencilerin gerekli materyalleri ve kaynakları bulmalarına yardımcı olurlar.
- Öğrencilerin araştırma ve çalışma becerilerinin geliştirilmesine yardım eder, ana süreci ve grupları denetlerler.

- Sunum için ders planlarının tartışılmasını ve sürecin düzenlenmesini sağlarlar.
- Öğrencilerin sunumlarını organize ederler.
- Öğrencilerin bu süreçte edindiği kazanımları ve hazırladıkları raporları değerlendirirler.

Projenin Uygulanması ve Seçiminde Dikkat Edilmesi Gerekenler

Proje uygulamaları ve uygun projenin seçilmesi için birçok ön çalışma yapılması gerekmektedir. Projeler uygun şekilde hazırlanmaz ve iyi seçilmezlerse öğrenmede etkisiz kalabilmektedirler. Proje tabanlı öğrenmeden üst düzeyde verim alabilmek için aşağıdaki hususlara dikkat edilmesi gerekmektedir:

- Proje istenilen etkiyi gösterebilmesi için kapsayıcı olmalı ve içeriği faydasız olmamalıdır.
- Proje için verilen süre yapılacak hazırlıklar için yeterli ve uygun olmalıdır.
- Proje, işlenen konu dışında olmamalı, ulaşılması istenen hedefler net bir şekilde açıklanmalıdır.
- Süreç sonunda elde edilen ürün proje için kullanılan materyallerin masrafına değecek özelliklerde olmalıdır.
- Öğrencilere problemin çözüm yolu doğrusal olarak söylenmemeli, öğrenci doğru yolu etkinlikler aracılığıyla kendi keşfetmelidir.
- Öğrencilerin sorumluluk almasını sağlamalı, yeni fikirler üreterek yaratıcılıklarını geliştirmeli, başarı ve sorumluluk duygularını geliştirmelidir.
- Proje, öğrencilerin yaşamları içinden seçilmiş olmalıdır.
- Proje sayesinde öğrenciler araştırmayı öğrenmeli, konular üzerine kafa yormalı ve çözüme ulaşmak için çabalamaları gerektiğinin farkında olmalıdırlar (Korkmaz ve Kaptan, 2002:198).

Proje Tabanlı Öğrenmenin Yararlı ve Kısıtlı Yönleri

Proje tabanlı öğrenme yaklaşımı oldukça kapsamlı bir konudur. Öğrenciler matematik, dil, coğrafya ve teknoloji gibi disiplinler arası alanlarda çalışabilirler. Scott

(1994), araştırmanın işbirliği ile deneyim getireceğini ve bu arada bu deneyimlerin öğrencilerin sosyal sorumluluk bilinçlerini artıracağını belirtmektedir. Proje tabanlı öğrenme, öğrencilerin öğrenme sürecine uyum sağlamasına ve yüksek düzeyde bilişsel becerileri artırmasına yardımcı olur. Proje tabanlı öğrenmede çocuklar önceki bilgilerin üzerine yeni bilgiler ekler; bu sayede, bilimsel düşünme süreci onları araştırmaya teşvik eder. Ayrıca çocukların öğrenme sürecini yaşarken daha az bilgileri unutma eğilimlerinde azalma olduğu belirtilmektedir. Dewey, öğrenme deneyiminin öğrenme sürecini daha kalıcı ve etkili hale getirdiğini öne sürmüştür. Günlük yaşam, hafıza, algı ve problem çözme becerilerinin gelişmesine, sosyal davranışların gelişmesine, sebep-sonuç ilişkisi kurma fırsatına, kitap, insan vb. kaynakları kullanma becerisine olanak tanır. Duygu ve düşünceleri grafik yoluyla ifade etme gibi beceriler geliştirir, öğrenciler projelerinin sonuçlarını paylaşarak özgüven kazanırlar ve kendileri de öğrendikleri için kalıcı bilgi sağlamış olurlar. Ayrıca hata yapmak da öğrenme sürecinin bir parçasıdır. Dolayısıyla, proje tabanlı öğrenme bu yaklaşımı desteklemektedir.

Proje tabanlı öğrenmenin yararlı yönleri şu şekilde listelenebilir (Erdem, 2002):

- Bilimsel araştırma alışkanlıklarını sağlar,
- Öğrenciler farklı kaynaklardan araştırma yapmaya başlar,
- Proje tabanlı öğrenme farklı alanlar arasında bağlantılar kurarak öğrenme fırsatı yaratır.
- Eleştirel düşünme becerilerini geliştirir.
- Öğrencilerin yaratıcılığını arttırır.
- Grup çalışması ve işbirliğine dayalı etkinliklerde, yaşam boyu öğrenme deneyimi sağlar.
- Öğrencileri öğrenme sürecine dahil etmek için çeşitli yollar önerir.
- Öğrenciler süreç boyunca edindikleri bilgi ve becerileri kullanmanın farklı yollarını bulurlar, seçme, planlama, inceleme ve yürütme becerilerinin gelişmesini sağlar.
- Öğrencinin ürün ve performanslarını gerçek hayatla ilişkilendirir, öğrencilere pratik deneyimler sağlar.

- Öğrencilerin yetkin olmasını sağlayarak kendi başlarına karar vermelerini sağlar.
- Öğrencilerin öğrenme motivasyonunu arttırarak öğrencilerin daha fazla araştırma için yeni ilgi alanları geliştirmelerine olanak tanır.
- Öğrencileri öğrenmelerinden sorumlu hale getirir.
- Süreç, öğrencilere veri toplama ve sunma becerileri sağlar.
- Öğrencilere sözlü ve yazılı iletişim becerileri geliştirme fırsatları sunar.
- Öğrencilerin ailelerine performansları hakkında anlamlı geri bildirimler sunar.

Proje tabanlı öğrenmenin kısıtlı yönleri ise şöyle sıralanabilir (Saralar, 2020):

- Öğretmenin iş yükünü ve sorumluluğunu arttırır.
- Öğrenme zamanı artabilir.
- Öğrencilerin bir projeyi bitirmeleri uzun sürebilir.
- Projeler eğitmenlerin gözlemleri olmadan yapılırsa önemli sorunlar meydana gelebilir.
- Proje hazırlama süreci maliyetli olabilir.
- Öğrenciler ne tür bilgilerin konuyla ilgili olduğunu belirlemede zorluk yaşayabilir.
- Öğrencilerin grup ortaklarıyla kendi kendilerini değerlendirmeleri ve sorunlarını çözmeleri daha zor olabilir.
- Öğretim materyali eksikliği ve sınav baskısı projelerden istenen sonuçların alınmasını önleyebilir.
- Bazı öğrenciler ilgilerini çeken konuları bulmakta zorlanabilir.,
- Proje tabanlı öğrenme yaklaşımını kullanan öğretmenler öğrencilere sorumluluk vermek için geri çekilebilirler fakat öğrenciler buna hazır olmayabilirler.

- Teknolojik ekipman kullanımındaki deneyim eksikliği eğitmenlerin bunları projelerde kullanmasını zorlaştırabilir.
- Geleneksel olmayan öğretim yöntemleri ve değerlendirme stilleri bazı eğitmenlere aşina olmayabilir.
- Geleneksel yöntemlerle karşılaştırıldığında eğitmenlerin kontrolü azalabilir.

Proje Tabanlı Öğrenmenin İngilizce Öğretimindeki Etkileri

Duman ve Yavuz (2018) proje tabanlı öğrenme yaklaşımının öğrencilerin İngilizce derslerine karşı tutumları üzerindeki etkisini tanımlamayı amaçlayan çalışmalarında mevcut öğretim yöntemiyle karşılaştırıldığında, proje tabanlı öğrenmenin genellikle öğrencilerin İngilizce derslerine karşı tutumunu geliştirdiğini göstermişlerdir. Özellikle sınıfa ve eğitime gösterilen ilgi üzerinde bir etki yaratmaktadır. Mevcut öğretim programı öğrencilerin bunları geliştirmeye yönelik tutumları üzerinde olumlu bir etkiye sahip değildir. Deney grubunun deney öncesi ve sonrası tutumlarındaki değişiklik gözlendiğinde, İngilizce öğretmeninin öğretim tarzının öğrenci tutumlarını olumlu etkilediği görülmektedir.

Diğer bir çalışmada Proje tabanlı öğrenmenin öğrencilerin yazma becerileri üzerinde önemli bir etkisi olduğunu kanıtlanmıştır (Sapan, Siti Katijah, Zulhaimi, Hamid ve Ramli, 2019). Çalışma aynı zamanda öğrencilerin içerik, kelime bilgisi ve dilbilgisi konularında gelişme sağladıklarını ortaya çıkarmıştır. Bu çalışmada öğrenciler yazma becerilerini öğretmenlerin rehberliğinde ya da kendi araştırmaları yoluyla gerçekleştirmişlerdir.

Diğer bir araştırmada (Baş ve Bayhan, 2010: 366) elde edilen bulgulara göre, çoklu zekâ destekli proje tabanlı öğrenme yaklaşımı ile öğrenim gören öğrencilerin geleneksel dil eğitimi almış öğrencilerin başarı düzeyleri arasında anlamlı bir fark olduğu gösterilmiştir. Çoklu zekâ ile desteklenen proje tabanlı öğrenme yaklaşımıyla eğitim almış öğrenciler, geleneksel dil öğretim yöntemleri ile eğitim almış öğrencilerden daha başarılı hale gelmiştir.

Proje Tabanlı Öğrenmede Potansiyel Sorunlar ve Önerilen Çözümler

Proje tabanlı öğrenme, yabancı dil dersleri için sayısız büyük fırsat ve imkân vaat etse de sorunsuz bir süreç değildir. Haines (1989, 7-8), Proje tabanlı öğrenmeyi kendi metodolojilerine entegre etmek isteyen İngilizce öğretmenlerinin karşılaşabileceği yedi özel sorunu şu şekilde sıralamıştır:

"Öğrencilerin ilgi ve motivasyon eksikliği": Öğrencilerin derse karşı isteksizliği sadece proje tabanlı öğrenme ile ilgili bir sorun değil, dil öğretmenlerinin yabancı dil öğretirken sık sık karşılaştıkları bir problemdir. Öğrenciler alışılagelmiş düzende genellikle oturup izleyen ve dinleyen olmuşlardır ancak proje tabanlı öğrenmede projeyi hazırlarken ve sunarken aktif olmak zorundadırlar ve bu duruma uyum sağlamak öğrenciler için bazen zor olabilmektedir. Öğrencileri bu düşünceye alıştırmak için süreç boyunca söz sahibi olanın, lider olanın kendileri olduğunu sık sık hatırlatmak gerekmektedir. Ayrıca öğrenciler ilgi alanları doğrultusunda konu seçimi yaparlarsa, sevdikleri alanla ilgili araştırmalar yaparak bir ürün elde edecek olmak onları daha çok motive edecektir. Uzun vadeli projeler özellikle, proje uygulaması sırasında motivasyonu düşürücü hale gelebilir, bu da öğretmenin sürece daha esnek bir şekilde yaklaşmasını gerektirir, böylece öğrencilerin katkısı en üst düzeye çıkarılır ve öğrenenler tarafında başarı ve bağımsızlık duygusu sağlanır.

"Birkaç öğrencinin başarılı olan proje çalışmasını aksatması": Bazı öğrenciler, proje çalışmasının gerekliliklerine ısrarla direnebilirler. Grup içerisinde kendilerini pasifize ederek projeye hiçbir katkı sağlamayıp, kendine verilen görevi vaktinde yerine getirmeyerek projenin eksik kalmasına, zamanında tamamlanmamasına sebep olabilirler. Öğretmenler öncelikle öğrencilerin bu davranışlarının altında yatan sebebi öğrenmesi sonra da durumlarına göre grup değişikliği yapması ya da öne çıkan becerilerini kullanmalarını sağlayacak görevler vermesi öğrenciyi motive edebilir dolayısıyla grup üyelerinin de motivasyonu düşmemiş olur.

"Öğrencilerin İngilizce kullanmak yerine kendi dillerinde konuşmaları": Dil öğretiminde öğrencilerin öğrenmekte oldukları yabancı dili konuşmak zorunda olmaları öğrencinin dili konuşacak başka ortamının olmamasından kaynaklıdır ve bu yüzden öğretmenler en azından ders içinde öğrencilerinin hedef dili kullanmalarını isterler. Ancak, bu durum çoğu yabancı dil öğrenme ortamında bir ütopya gibi görünmektedir çünkü öğrenciler yabancı bir dilde konuştuklarını duyduklarında kendilerini garip

hissederler. Bu nedenle, gerçekten yabancı dilde konuşma ihtiyacı yoksa etrafta öğretmen olmadığı zaman ana dile geçerler. Öğrencilerin hedef dili olabildiğince çok kullandıklarından emin olmak için, o dile anadil gibi hakim olmanın, kaygı ve motivasyon eksikliği gibi duygusal sorunların üstesinden gelmenin tek yolu olduğuna ikna etmek gerekir.

"Öğrenciler tarafından yapılan dil hataları": Dil öğrenen kişilerin hata yapmama ihtimali yoktur. Küçük yaşlarda olup daha yeni yabancı dili üretmeye başlayan öğrencilerin projelerini sunarken de hata yapmaları beklenen bir gerçektir. Öğretmen öğrencilerin yapısal hatalarıyla aşırı derecede meşgul olursa, proje sunumunun sorunsuz akışı engellenecektir. Proje çalışmasının temel amacı öğrencilerin dilbilgisi ve sözcük hatalarını belirlemek ve düzeltmek değil, karşılıklı etkileşimi sağlamak için hedef dili kullanmaları beklenen özgün iletişim ortamlarına katılmalarına izin vermektir. Bu nedenle, hata düzeltme, iletişimi gerçekten engelleyen veya yanlış anlamalara neden olan dil sorunlarını kapsamalı ve öğrencilerin motivasyonunu düşürmeden proje uygulama sürecine dikkatlice entegre edilmelidir.

"Öğrencilerin projeleri gerçek iş olarak görmemesi": Yapılacak olan projelere yeterince önem vermeyen öğrenciler mutlaka vardır. Bu öğrencilerin tavrı ve projeye olan yaklaşımları diğer öğrencilerin motivasyon seviyesini düşürebilir. Bu tip sorunların yaşanmaması için projeye başlamadan önce bu sürecin ciddiyetini, projenin sonunda elde edecekleri kazanımı öğretmenler detaylı olarak öğrencilere anlatmalıdır. Öğrenciler proje çalışmasının üzerinde zaman ve enerji harcamaya değer olduğuna ikna olmazlarsa, projenin beklenen sonuçları vermesi ve öğrencilerin dil becerilerine önemli ölçüde katkı sağlaması pek mümkün değildir. Öğretmenler, yapılacak projelerin de dil öğrenmeye katkı sağlayacağını süreç içerisine alışılagelmiş dil öğretme etkinliklerinden koyarak da öğrencilere sürecin ciddiyetini gösterebilirler.

"***Öğrencilerin sınıf dışında proje çalışması yapmalarına izin olmaması"***: Açık hava, özellikle öğrenci özerkliğini geliştirme ve bağımsız grup çalışmasını teşvik etme açısından proje uygulamasında vazgeçilmez bir boyuttur. Ancak, ebeveyn izni, yurt kuralları vb. etkenler nedeniyle öğretmenin bazı durumlarda öğrencilerin dışarıdaki görevlere katılmasına izin vermesi bir şekilde imkânsızsa, öğretmen daha az kapsamlı konular seçerek proje çalışmasını okul saatleri ve duvarlarla sınırlayabilir. Ancak bu durum proje tabanlı öğrenmenin olması gereken özellikleriyle uyuşmamaktadır.

"Grupların farklı hızlarda çalışması": Projeler yürütülürken grubun dinamiklerine bağlı olarak projeyi tamamlama süresi değişir. Bazıları erkenden bitirirken bazıları ise geride

kalabilir. Projeyi tamamlayan öğrencilerin sunumlarını yaptıktan sonra daha özgür davranmaları projeyi bitirmeyen grupların motivasyonunu düşürüp süreçten soğutabilir. Bu yüzden, öğrencileri bu süreçten koparmamak için bitiren gruplara ek görevler verilebilir. Kendi çalışmalarına ek bir etkinlik yapabilirler ya da diğer gruplara yol gösterebilirler.

Haines 'in (1989) proje tabanlı öğrenmenin kullanıldığı dil sınıflarında karşılaşılabilecek sıkıntılara ilaveten, Fried-Booth'da (2002) konuyla ilgili yaşanabilecek problemleri üç kategoride açıklamıştır. Öğretmenler organizasyon konusunda zorluklar yaşayabilirler. Aslında projelerin öğretmene ekstra yük getirdiği söylenebilir. Öğrencilerin proje süreçlerini organize etme ve bu süreçte yapılanları izleyip yönlendirmeler yapmak için hem enerjiye hem de zamana ihtiyaç vardır ve bu da zorluk oluşturabilmektedir. Öğrencilerin ders dışındaki görevlerini takip edebilmek izleme sorunlarındandır. Öğrencilerin projeye yeterince katkıda bulunup bulunmadığını veya proje ile ilgili tartışmalarda İngilizce kullanıp kullanmadıkları bilinmemektedir. Bu sıkıntıyı çözmek için öğrencilerin süreci anlatan bir video çekmeleri, hangi adımları kullanarak neler yaptıklarını anlatmaları istenebilir. Kişisel sorunlar ise daha geniş bir alanı kapsar. Grup üyeleri arasındaki anlaşmazlıklar ve motivasyondaki ani düşüş, bir projenin herhangi bir aşamasında ortaya çıkması muhtemel en yaygın kişisel sorunlar arasındadır. Üye değişimi, projelerde kısa bir mola ve konu değişikliği gibi bazı çözümler öğretmen tarafından bulundukları özel duruma göre uygulanabilir.

Ayrıca, Marx ve arkadaşları (1994: 517), zaman yönetimi, sınıf yönetimi, kontrol, öğrenci öğrenimi için destek sağlama, teknoloji kullanımı ve değerlendirme ile ilgili ortak sorunları belirtmiştir. Yukarıda belirtilen potansiyel sorunların yanı sıra, belirli bir proje, özellikle uzun vadeli olanlar, başka belirli sorunları ve beklenmedik durumları da beraberinde getirebilir. Moss'un (1997: 11), projenin başlangıçta tasarlandığı gibi değil de süreç içerisinde değişikliğe uğrayarak farklılaşabileceğini belirtmesinden proje tabanlı öğrenmenin ön görünmezlik yönü olduğunu söyleyebiliriz. Bu nedenle, belirli problemler için etkili çözümler bulmaktan sorumlu olan öğretmendir.

Proje Tabanlı Öğrenmenin Ayırt Edici Özellikleri

Beckett'e (2002) göre proje tabanlı öğrenmenin İngilizce öğretimi alanında çalışan araştırmacıların ve öğretmenlerin ilgisini çekmesi 1985 yılında Swain 'in, Krashen'in girdi hipotezine itiraz etmesiyle başlamıştır. Swain, anlaşılabilir girdinin kendi başına

yeterli olmadığını iddia ederek; bunun yerine ikinci dil öğrenenlerin anadili İngilizce olan kişilerle anlamlı etkileşim yoluyla anlaşılır çıktılar üretmeleri gerektiğini belirtmiştir. (Beckett, 2002: 53). Bu yeni kavrayışın sunulmasının ardından, proje tabanlı öğrenme popülerlik kazanmaya ve dillerin iletişimsel öğrenimine güçlü bir alternatif olarak görülmeye başlamıştır. Proje çalışmalarının ayırt edici bazı özellikleri şu şekildedir (Stoller, 2002: 110):

- Proje çalışması, dille ilgili kazanım hedeflemek yerine daha çok proje sürecinin içeriğine odaklanır.
- Proje çalışması öğrenci merkezlidir, ancak öğretmen süreç boyunca destek ve rehberlik sunmada önemli bir rol oynar.
- Proje çalışması rekabetçi olmaktan çok işbirliğine dayalıdır. Öğrenciler, bir projeyi tamamlamak için kendi başlarına, küçük gruplar halinde veya sınıf olarak çalışabilir, yol boyunca kaynakları, fikirleri ve uzmanlığı paylaşabilirler.
- Proje çalışması, becerilerin otantik entegrasyonuna ve çeşitli kaynaklardan gelen bilgilerin işlenmesine yol açarak gerçek hayattaki görevleri yansıtır.
- Proje çalışması, projeye gerçek bir amaç veren, başkalarıyla paylaşılabilen bir son ürünle (örn. Sözlü sunum, poster oturumu, ilan tahtası görüntüsü, rapor, sahne performansı) sonuçlanır. Bununla birlikte, projenin değeri sadece nihai üründe değil, aynı zamanda son noktaya doğru çalışma sürecinde de yatar. Bu nedenle, proje çalışmasının hem bir süreç hem de ürün yönelimi vardır ve öğrencilere farklı proje-çalışma aşamalarında akıcılık ve doğruluğa odaklanma fırsatları sunar.
- Proje çalışması potansiyel olarak teşvik ve motive edici, zorlayıcı ve güçlendiricidir. Öğrencilerin dil becerilerini ve zihinsel yeteneklerini geliştirirken aynı zamanda özerklik, öz saygı ve özgüven de geliştirir.

Stoller (2002: 108) tarafından sağlanan yukarıdaki özelliklerden de anlaşılacağı üzere, proje tabanlı öğrenme temelde deneyimsel, özerk ve her ortamda gerçekleşmesi mümkün olan öğrenmeye dayanmaktadır. Aslında, birincil amaç, öğrencilerin öğrenme sürecine doğrudan dâhil olmalarına ve bunu özerk bir şekilde yönetmelerine izin vererek sürdürülebilir öğrenmeyi başarmaktır. Projelerin temel ilkesini oluşturan şey yaparak öğrenmedir. Yapılan projelerin proje tabanlı öğrenmenin bir örneği olarak kabul edilmesi için bazı kıstaslar vardır (Thomas, 2000). Bunlar;

- Merkezlilik: Yapılan projeler gerçekleştirilmekte olan dil öğretiminin tam ortasındadır. Not yükseltmek için ekstradan verilen bir ödev gibi görülmemelidir.
- Yönlendirici Sorular: Projelere hayatın içinde var olan problemlere yönelik sorgulayıcı sorularla başlanmalıdır.
- Yapıcı Araştırma: Proje yapım sürecinde, öğrenciler bilgiye ulaşırken çeşitli kaynakları tarayıp bu bilgiler ışığında sahip oldukları yeteneklerini kullanarak yeni ürünler inşa etmelidirler.
- Özerklik: Projeler öğrenci merkezli bir şekilde ilerlemelidir ki öğrenciler hem projeler öncesinde hem de projeler yapılırken kendilerini yeterince özerk hissetsinler.
- Gerçekçilik: Projenin en önemli kriterlerinden biri özgün olmasıdır. Seçilen konu gerçek dışı değil, hayatın içindeki problemlere yönelik olmalıdır.
- İşbirliği: Proje tabanlı öğrenmede projeler takımlar halinde yapılmaktadır. Bu yüzden gruplar bir arada çalışarak birbirleriyle uyumlu olmak zorundadırlar.
- Yönlendirici Destek: Proje yapım sürecinde öğretmenler aktif olarak merkezde değillerdir. Onlar öğrencileri ihtiyaç doğrultusunda yönlendirerek işlerini kolaylaştıranlardır. Direksiyon başında olanlar öğrenenlerin kendileridir.
- Düşünme ve Aktarım Fırsatları: Projeler yapılırken ve de tamamlandıktan sonra öğrencilerden kendilerini değerlendirmeleri istenerek süreç hakkındaki görüşleri alınmalıdır. Edinilen bilgi ve deneyimin başka bağlamlara aktarılması da önemlidir.

Thomas'ın (2000) belirttiği kriterler, yapılan projelerin öğretmenlerin yönlendirmesiyle birlikte öğrencilerin kendilerine güvenerek, yeni bilgiler üreterek, işbirliği içerisinde çalışarak, sorular sorup yanıtını araştırarak ve adımları düzenli takip ederek oluşturulması gerektiğini göstermektedir. Bu kriterlerden herhangi biri olmaksızın, bir proje tam anlamıyla proje tabanlı öğrenme kapsamında değerlendirilemez. Benzer şekilde, Larmer ve Mergendoller (2012) proje tabanlı öğrenme için sekiz temel öneride bulunur:

- Önemli İçerik: Proje tabanlı öğrenmede öğrencilerin, özgünlük ilkesinin bir gereği olan, önemli ve gerçek hayatla ilgili konuları ele almaları sağlanır. Örneğin; gelecekte okul üniformaları nasıl olacak sorusu için öğrenciler tek

tek diğer öğrencilerden görüş alarak hatta formaların taslağını çizdirerek konuyla ilgili genel bir yargıya varabilirler.

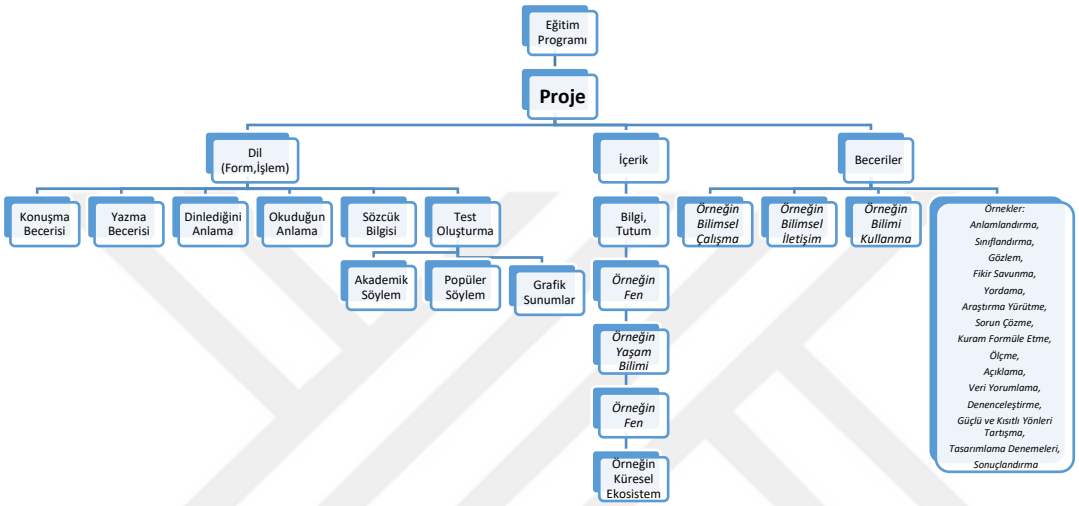
- Bilmesi Gereken: Proje konusu öğrencilerin dikkatini çekecek bir şekilde, eğlenceli, ilginç ve merak uyandıran görsellerle, cevabı merak edilen sorularla öğrenciye söylenmeli ve öğrenciler yapacakları proje için daha fazla bilgi alma çabası içine girmelidirler.
- Yönlendirici bir soru: Larmer ve Mergendoller (2012: 2), sürece merak uyandıran bir soruyla başlamanın süreci daha heyecanlı ve keyifli hale getireceğini, işin sonunda daha başarılı olunacağını belirtmişlerdir.
- Öğrencinin Sesi ve Seçimi: Proje tabanlı öğrenme aslında öğrencinin söylediklerine ve seçtiklerine bağlıdır. Öğrencilerin iradesi olmadan öğrenci merkezli ve özerk bir eğitim sağlama olasılığı düşüktür. Bu nedenle, en başından son aşamasına kadar tüm proje uygulama süreci, öğretmenin değil, öğrencilerin katkılarını büyük ölçüde yansıtmalıdır.
- 21. yüzyıl becerileri: Adından da anlaşılacağı gibi, 21. yüzyıl becerileri sürekli gelişen dünyanın ihtiyaçlarına özgüdür. Son yıllarda öğreneni aktif öğretmeni geri planda tutmaya yönelik kullanılan bir terimdir. Öğrencilerin ihtiyaçlarına odaklanarak onları ön planda tutar. 21. yüzyıl becerileri için farklı sınıflandırma modelleri arasında, Melbourne Üniversitesi tarafından yürütülen bir araştırma projesi olan "21. Yüzyıl Becerilerinin Değerlendirilmesi ve Öğretimi (ATC21S)" isimli sınıflandırma şu şekildedir:
    - Düşünme Yolları: Problem çözme, eleştirel düşünme, yaratıcılık, karar verme ve öğrenme
    - Çalışma Yolları: İşbirliği ve iletişim
    - Çalışma Araçları: Bilgi ve iletişim teknolojisi (BİT) ve bilgi okuryazarlığı
    - Dünyada Yaşama Becerileri: Vatandaşlık, yaşam ve kariyer ile kişisel ve sosyal sorumluluk

Yukarıdaki model, 21. yüzyıl becerilerini dört ana kategori altında vermektedir. Modelde listelenen belirli becerilere ek olarak, girişimcilik, yenilikçilik, medya okuryazarlığı, esneklik, uyarlana bilirlik, sosyal ve kültürler arası beceriler, özyönetim ve inisiyatif, üretkenlik, liderlik, hesap verebilirlik, sorumluluk gibi becerilerin yalnızca öğrenenler ve öğrenme bağlamları için olmadığı açıktır. Bu bilgi çağındaki sıradan

insanlar için de çok önemlidirler. Ancak, öğrenme ve öğrenciler çerçevesi altında, 21. yüzyıl becerileri çoğunlukla, insanların yer, zaman ve yaştan bağımsız olarak öğrenme sürecine dâhil olmalarına yardımcı olmayı amaçlayan yaşam boyu öğrenme becerileriyle örtüşmektedir. Proje tabanlı öğrenme, öğrenme sürecinde 21. yüzyıl becerilerinin de gelişmesini hedeflemektedir. Gelişmesi istenen bu beceriler sadece tek bir alanda var olan beceriler değil geniş çaplı olarak hayata bakış açısını değiştirip öğrenciyi güçlü kılacak becerilerdir. Örneğin, okuma dersleri için bir proje, yalnızca okuma becerisini geliştirmeyi değil, aynı zamanda eleştirel düşünme, sorumluluk, işbirliği gibi becerileri de geliştirmeyi amaçlar.

- Araştırma ve Yenilik: Proje tabanlı öğrenmenin vazgeçilmez bir özelliğidir çünkü sürece sorgulanması gereken bir soruyla başlanılır. Sorgulama süreci olmadan bir projenin tamamlanması mümkün değildir. Projeyi besleyen şey sorulardır öğrenciyi besleyense sorulara cevap bulmak. Bu sorgulama sürecinde öğrencilerin araştırmalarını beyin fırtınasıyla destekleyerek farklı düşüncelere ve çözüm yollarına ulaşmaları hedeflenmektedir.
- Geribildirim ve Revizyon: Proje süreci boyunca ve de proje tamamlandıktan sonra hem öğrenciler birbirlerine hem de öğretmenler öğrencilere geribildirimlerde bulunurlar. Bunun amacı en başından sonuna kadar çalışmanın eksiksiz ve güçlü bir temele sahip olmasını sağlamaktır. Bu nedenle yapılan geri dönütlerin belli başlı kriterlere bağlı olması gerekmektedir. Gruplar sürecin başında herkese duyurulan bu kriterlere göre çalışmalarını sürdürmelidir. Verilen geri dönütler sayesinde hata en aza indirgenmiş olur.
- Kamuya Sunulan Ürün: Eşit bir süreç ve ürün odaklı öğrenme yolu olan proje çalışması, sınıf arkadaşlarına veya başka bir belirli hedef gruba sözlü veya yazılı olarak sunulacak bir son ürünün hazırlanmasını gerektirir. Bu son ürün, gerçek bir başarı duygusu vererek öğrencileri sadece yaklaşan projeler için motive etmekle kalmaz, aynı zamanda diğer öğrencilerin yeni anlayışlarla tanışmasına da olanak tanır. Alan ve Stoller (2005: 20)'a göre, dil öğrenme sınıflarındaki projelerin bazı olası nihai sonuçları şunlardır: Broşür, sözlü sunum, sınıf gazetesi veya duvar gazetesi, bülten tahtası ekranı, afiş, tartışma, araştırma kâğıdı, tiyatro performansı, mektup, video veya film, pin ve dize gösterimi, grafik ekranı, albüm, rehber kitap, simülasyon, el kitabı, araştırma raporu, maket, internet sitesi, multimedya sunumu, yazılı rapor ve bilgi paketi.

Yukarıdaki kriterlere paralel olarak Larmer ve Mergendoller (2012), "dönüt amaçlı sorulan yönlendirici soruları, bilinçli bilişsel görevleri, destek ve yönlendirici destekle birleştirerek öğrencilerin eleştirel düşünürler olmalarına yardımcı olacak projeler oluşturmayı amaçlarlar" şeklinde ifade etmektedirler. Aslında proje çalışmaları, çok boyutlu ve kolay olmayan bir süreçtir. Ancak verdiği meyveler gerçekten buna değmektedir. Şekil 1, projelerin çok yönlü çerçevesini göstermektedir:



Şekil 1. Proje Çerçevesi

Beckett ve Slater, 2005: 110 adlı kaynaktan araştırmacı tarafından düzenlenmiştir.

Şekil 1'de görülen proje çerçevesi, yapılacak çalışmanın ne kadar çok boyutlu olduğunu net bir şekilde bize sunmaktadır ve proje çalışmasının çok boyutlu doğasını açıkça göstermektedir. Farklı beceriler çeşitli disiplinlerle bir araya gelerek bir projede bütünleşirler. Beckett ve Slater (2005: 110) hazırladıkları örnek bir projede öğrenenlerin çok kolay becerilerden karmaşık becerilere doğru yol alarak dil ile ilgili olan tüm becerilerini fen alanına uyarlayarak 21. Yüzyıl becerileriyle bütünleştirmelerini beklemektedirler. Guo 'nun (2006: 147) işaret ettiği gibi, "Proje çerçevesi, öğrencilerin aynı anda dili, içeriği ve becerileri öğrenmelerine yardımcı olan bir araçtır." Buck Eğitim Enstitüsü, bu çerçeve altında aşağıdaki proje tabanlı öğrenme kriterlerini tanımlamaktadır (Larmer ve Mergendoller, 2012):

- Öğrencilerin doğal öğrenme dürtüsünü tanır.
- Öğrencileri bir disiplinin temel kavramları ve ilkeleri ile meşgul eder.

- Öğrencileri özgün ve önemli konuları derinlemesine keşfetmeye yönlendiren kışkırtıcı konuları veya soruları vurgular.
- Öğrencilerin kendilerini ve proje sürecini yönetirken teknolojiden yararlanarak teknolojinin temel araçlarının ve bu konudaki öğrenci becerilerinin kullanılmasını gerektirir.
- Öğrencilerin sorunlar üzerine araştırma yaparak gerektiğinde ikilemler arasında muhakeme yoluyla çözüm üretmesini ve bu ürünleri sunmasını gerektirir.
- Öğrencilerin süreç içerisinde deneyimlediklerinden öğrenebilmeleri için dönüt vermeyi ve bu sayede tutarlı olarak yapılan düzeltmelerle güzelleştirilmiş bir ürün ortaya çıkarmayı gerektirir.
- Beklentisi yüksek bir ürün için karşılaşılabilecek zorluklarla baş etme becerisi ve performansına dayalı değerlendirmeler kullanır.
- Küçük gruplar, öğrenci liderliğindeki sunumlar veya proje sonuçlarının tüm sınıf tarafından değerlendirilmesi yoluyla bir şekilde işbirliğine teşvik eder.

Proje Tabanlı Öğrenme Yaklaşımı ile Diğer Dil Öğrenme Yaklaşımları Arasındaki İlişki

Yapılandırmacılığın hemen hemen tüm temel ilkelerini yansıtan proje tabanlı öğrenme, öğrencinin öğrenme sürecine katkılarına vurgu yapan ve iletişimsel bir bakış açısı benimseyen dil öğrenme / öğretme kuramlarıyla doğrudan ilişkilidir. Örneğin, öğrenci merkezli öğretim, öğretmen baskınlığından öğrenci beklentilerine ve özelliklerine yönelik bakış açısında önemli bir odak değişikliğine sahiptir. Benzer şekilde, öğrencilerin deneyimlerini derse entegre etmesini temel alan Deneyimsel Öğrenmedir. Yapılandırmacı temeli ile proje tabanlı öğrenme, öğrencilerin öğretilmek yerine öğrenme amacıyla çeşitli görevlere ve deneyimlere doğrudan ve aktif olarak katılmalarını sağlamayı amaçladığından, öğrenci merkezli ve deneyimsel görünmektedir. Ek olarak, dil öğrenme / öğretme yaklaşımları bir şekilde dilin akran yardımı, grup çalışması veya etkileşimler gibi kişilerarası ilişkiler yoluyla öğrenildiği ortak anlayışa hizmet eden, işbirlikçi ve etkileşimli öğrenme olan proje tabanlı öğrenme ile ortak ilkeleri paylaşır. Çünkü projeler, öğrencilerin işbirliği, işbirliği ve etkileşimler yoluyla görevleri yerine getirmesine izin vermeyi amaçlamaktadır. Öğrenciler tüm deneyimlerini akranlarıyla

paylaştıklarında daha etkileşimli olarak öğrenilebildikleri savunulmaktadır, bu da proje tabanlı dil öğrenimi tarafından kabul gören bir kavramdır.

İletişimsel dil öğretimi özellikle son yıllarda yabancı dil öğretimi sürecinde son derece etkili olarak görülmeye başlamıştır ve görev temelli öğretim ile içerik temelli öğretim, iletişimsel dil öğretimini yaklaşımın temeli olarak kabul etmektedirler. Proje tabanlı öğrenme içerik ve görev temelli öğretim yaklaşımlarının genişletilmiş şeklidir ve tüm becerileri dâhil ederek iletişim becerilerini de geliştirmeyi hedefler. Projeler, öğrencilerin dil becerilerini geliştirirken, organize bir dizi görev aracılığıyla içerik bilgisini de geliştirmeyi amaçladığı için proje tabanlı öğrenme iletişimsel dil öğretimini içinde barındırır. Dahası proje tabanlı öğrenme gibi İletişimsel Dil Öğretimi de temel felsefesini öğrenene ve öğrenme sürecine yerleştirerek iletişim ve etkileşime odaklanmayı çok daha ileriye götürür. Sürecin ve ortaya çıkan ürünün aynı oranda önemli olduğu proje tabanlı öğrenmenin her aşamasında etkileşim ve iletişim olmazsa olmazlardandır.

Bilgisayarların öğrenme sürecine entegrasyonuna bakıldığında, Harmanlanmış Öğrenme ve en son yaklaşımlardan biri olan Ters Yüz Öğrenme, son yıllarda çok fazla popülerlik kazanmıştır. Dil öğrenimine dâhil edilen teknoloji ve internet, öğrenme sürecinin daha etkili olmasına katkı sağlamaktadır. Proje uygulama sürecinin başarısını artırmak ve her yerde hazır öğrenme perspektifini güçlendirmek için harmanlanmış öğrenme veya bunların varyasyonları proje çalışmasına etkin bir şekilde entegre edilebilir. Özellikle motivasyon faktörleri ve eğitimsel faydalar düşünüldüğünde internet entegrasyonu dil derslerine çok katkı sağlayabilir.

Proje tabanlı öğrenme ile diğer dil öğrenme / öğretme yaklaşımları arasındaki ilişkilere ilişkin yukarıdaki açıklamadan da anlaşılacağı üzere, yapılandırmacı, iletişimsel ve öğrenci merkezli yaklaşımlarla yakın bağlar ve paralellik taşır. Bu kavramlar arasında muhteşem diye bir şey yoktur. Öğretmene bağlı olarak en iyi yöntemler bir araya getirilebilir. Proje tabanlı öğrenmede karma yöntem kapsamında uygulanabilecek bir yaklaşımdır.

İlgili Araştırmalar

Proje tabanlı öğrenme ile ilgili araştırmalar genellikle farklı eğitim alanlarındaki etkilerine odaklanmıştır. Örneğin matematik, fen bilimleri, sosyal bilimler ve bilgisayar alanlarında yapılmış proje çalışmalarını inceleyen araştırmalar bulunmaktadır. Bunların

yanı sıra Guo ve Yang (2012), boylamsal araştırmalarıyla proje tabanlı öğrenmenin öğretmen mesleki gelişimine ve genel eğitim perspektifinden öğrenci öğrenmesine olan potansiyel katkılarına odaklanmaktadır. Bu çalışmanın konusu İngilizce derslerinde kullanılan proje tabanlı öğrenme yaklaşımının değerlendirilmesi olduğu için aşağıda bahsedilen çalışmalar da İngilizce öğretimi alanından seçilmiştir. İlk olarak, öğrencilerin ve öğretmenlerin proje tabanlı öğrenme ile ilgili algılarına ilişkin çalışmalar ele alınmaktadır; ardından proje tabanlı öğrenmenin öğrencilerin dil performansları üzerindeki etkilerine ilişkin araştırmalara atıfta bulunulmaktadır. Bu araştırmalardan elde edilen bulgular, mevcut araştırmadan elde edilen bulguların Proje Tabanlı Dil Öğrenimi ile ilgili mevcut literatür referans alınarak tartışılması ve yorumlanması bakımından son derece önemlidir.

Proje tabanlı Dil Öğreniminin öğrenciler ve öğretmenler tarafından ne ölçüde başarılı ve faydalı olduğu, dil derslerinde projelerin etkililiği konusunda genel yargılarda bulunmada oldukça önemli bir kriterdir. Bununla birlikte, öğretmenlerin ve öğrencilerin proje çalışmasına yönelik tutumlarını kapsayan çalışmalarla ilgili geniş bir literatür yoktur. Bu bağlamdaki ilk araştırmacılardan biri olan Montgomery ve Eisenstein (1985), bir ikinci dil olarak İngilizce eğitimi kursunda projelere katılan bir grup ile projesiz dil dersi alan başka bir grubu karşılaştırdıkları bir çalışma gerçekleştirmişlerdir. Çalışmanın sonuçları, en önemli dil gelişiminin dilbilgisi doğruluğu olarak ortaya çıktığını ve öğrencilerin çoğunun Proje tabanlı dil öğrenme sürecini olumlu ifadelerle değerlendirdiğini göstermektedir. Bu araştırmacılara paralel olarak, çok olmasa da, benzer çalışmaları yürüten başkaları da vardır. Örneğin Eyring (1997), İngilizce öğrenen öğrencilerin proje tabanlı öğrenme yaklaşımına karşı tutumlarını araştırmıştır. Bir grup deney bir grup da kontrol grubu bu çalışmada yer almıştır. Deney grubu öğrencileri projeyi planlayarak işe başlamış, çeşitli kaynakları taramış ve elde edilen verileri analiz ederek ortaya bir ürün çıkarmışlardır. Bu araştırmanın bulguları bize, deney grubunda bulunan öğrencilerin derse karşı daha olumlu düşüncelere sahip olduğunu gösterirken akademik açıdan daha az iş yüklerinin olduğunu ve daha çok serbest zaman geçirdiklerini belirtmektedir. Çalışmada proje çalışmasını koordine eden öğretmenler, proje uygulama sürecinde materyaller geliştirilirken ön görülemeyen sıkıntılarla karşılaşıldığını, sınıfı yönetmenin daha zor olduğunu, düzeltmesi gereken çok fazla nokta olduğundan dolayı kontrol grubuna yapılan öğretimden daha yorucu olduğunu belirtmiştir. Bu bulgulara uygun olarak, araştırmacı, belirli bir dereceye kadar geleneksel ikinci dil olarak İngilizce eğitimi etkinliklerinin dil derslerinde proje çalışmasına entegre edilmesini önermiştir.

Eyring' in (1997) çalışmasına benzer şekilde, Beckett'in (1999) çalışması, Kanada'daki bir ortaokulda ikinci dil olarak İngilizce eğitimi sınıflarında (uzak doğu ülkelerinden öğrencilerle) proje tabanlı öğrenmenin uygulanmasını incelemiştir. "Çocuk İstismarı" ve "Bir Kelime Arama" başlıklı iki proje çalışma kapsamında hayata geçirilmiştir. Bu süreçte kullanılan veri toplama araçları belgeler, yazılı çalışmalar, görüşmeler ve gözlemlerdir. Öğretmenler ve araştırmacının kendisi, İngilizce dersine yönelik başarı düzeyleri ve tutumları açısından proje sürecini olumlu olarak değerlendirmiştir. Ancak proje sürecinin deneysel bir süreç olmasından kaynaklı kendilerini zorladığını ve çok vakit aldığını öne süren öğrenciler olmuştur. Aynı zamanda bilgileri kendilerinin araştırması yerine gramer kurallarını ve yeni kelimeleri doğrusal olarak öğretmenlerinden öğrenmeye ihtiyaç duyduklarını belirtmişlerdir. Hem Beckett (1999) hem de Eyring (1997), ikinci dil olarak İngilizce eğitimi öğrencilerinin kültürel ve eğitimsel geçmişleri nedeniyle geleneksel öğrenme yöntemlerine istekli olduklarını bildirmiştir. Bu iki araştırmacı, proje tabanlı öğrenme yaklaşımına karşı olan bu olumsuz düşüncelerin öğrencilere zaman tanınarak ve anlayış gösterilerek çözülebileceğini belirtmişlerdir.

Moulton ve Holmes (2000) üniversitede ikinci dil olarak İngilizce eğitimini proje tabanlı dil öğretimi ile alan öğrencilerinin katılımıyla bir araştırma yapmışlardır. Araştırma sonucunda öğrenciler proje uygulama süreciyle ilgili olumlu düşüncelerini dile getirmişlerdir. Aynı zamanda bazı öğrenciler projeleri çok zor bulmuş ve hedef dille ilgili etkinliklere daha çok katılıp dile odaklanmaları gerektiğine inanmışlardır. Araştırmacılar da proje öncesi öğrencilere mutlaka proje tabanlı öğrenme adımlarının detaylı olarak anlatılarak faydalarından bahsedilmesi gerektiğini öne sürmüşlerdir. Ayrıca Allen'ın (2004) ikinci dil olarak İngilizce eğitimi alan üniversite öğrencilerinin proje uygulama sürecine ilişkin algılarını araştırdığı çalışması, öğrencilerin dil öğrenme sürecine projelerin entegrasyonuna yönelik tutumları hakkında olumlu sonuçlar ortaya koymuştur.

İkinci dil olarak İngilizce öğretimi bağlamında yukarıda belirtilen çalışmalara ek olarak, Proje Tabanlı Dil Öğrenimi alanında araştırmalar yapmış Subaşı-Dinçman (2002) ve Gökçen (2005) gibi araştırmacılar da vardır. Subaşı-Dinçman (2002), Hacettepe Üniversitesi Yabancı Diller Yüksekokulu Temel İngilizce Bölümünde uygulanmaya başlanmış yeni bir yazı becerileri dersinin uygulanması esnasında proje ve portfolyo kullanımı hakkında öğretmenlerin görüşlerini araştırmıştır. Araştırmanın sonucunda öğretmenler portfolyo ve projelerin yazı dersine büyük katkı sağlayacağını ancak süreci değerlendirip notlandırma konusunda sıkıntılar yaşayabileceklerini bildirmişlerdir.

Subaşı-Dinçman gibi Gökçen (2005), Karadeniz Teknik Üniversitesi Yabancı Diller Yüksekokulu'nda proje çalışmasının alternatif bir ölçme ve öğretim aracı olarak entegrasyonuna yönelik öğretim elemanlarının tutumlarını araştırmıştır. Araştırmanın bulguları, öğretim elemanlarının geleneksel değerlendirme yöntemleri yerine proje çalışmasının kullanımına ilişkin olumlu tutumlarına işaret etmektedir. Ancak eğitmenler, sınıflarında proje uygulama konusunda zorluk yaşadıklarını bildirmişlerdir. Araştırmanın sonuçları, eğer derslerde projeler kullanılacaksa, öğretmenlerin öncesinde konuyla ilgili mutlaka bilgilendirilmelerine ihtiyaç olduğunu göstermektedir.

Elam ve Nesbit (2012), konuya interneti de ekleyerek proje tabanlı öğrenme ve Web 2.0 araçlarının bir arada kullanılmasının motivasyonu ve işbirliğini artırıp artırmayacağını öğrenmeye çalışmışlardır. Bu eylem araştırması, Güney Kore'de bir üniversitede yapılmıştır. 22 lisans öğrencisi araştırmaya katılmış ve 8 hafta boyunca araştırma devam etmiştir. Proje süreci boyunca öğrenciler "Ning" isimli bir Öğrenme Yönetim Sistemini kullanmışlardır. Araştırmanın sonuçları proje sürecinde gruplar halinde çalışıp Web 2.0 araçlarını kullanmanın harmanlanmış öğrenme çerçevesinde gelecek vadeden bir yöntem olduğunu göstermektedir.

Yukarıda belirtilen araştırmaların sonuçları proje tabanlı öğrenmenin dil derslerinde kullanılmasının faydalı olabileceğini göstermektedir. Bazı öğrenciler iş yükünün çok olduğundan, kendilerini zorlayıp zaman aldığından şikâyetçi olsalar da çoğunluk bu yöntemi faydalı ve motive edici bulmaktadır. Proje tabanlı öğrenmenin öğrencilerin dil performansları üzerindeki etkilerine odaklanan aşağıdaki çalışmalar, bağlamları ve bulguları referans alınarak detaylandırılmıştır.

Proje çalışmasını diğer eğitim alanlarına entegre eden sürekli büyüyen bir araştırma grubu olmasına rağmen, bu tür çalışmalar İngilizce öğretimi alanında azdır. Öğretmenlerin ve öğrencilerin proje çalışmasına yönelik tutumlarını kapsayan çalışmalarla ilgili geniş bir literatür olmadığı gibi, proje tabanlı öğrenmenin öğrencilerin dil performansları üzerindeki etkilerini araştıran tatmin edici bir araştırma grubu da yoktur. Fragoulis (2009) Yunanistan'da altıncı sınıfta okuyan 15 öğrenci ve 2 ilkokul öğretmenini dahil ederek gerçekleştirdiği araştırmasını "Yerel tarih" alanında yapmıştır ve bu proje altı ay sürmüştür. Çalışma sonucunda projenin öğrencilerin dört dil becerisini de geliştirdiği ve yerel tarih bilgisiyle iletişimsel yeterliliğe fayda sağladığıyla ilgili olumlu bulgular yer almıştır. Bu olumlu bulguların yanında projelerin uzun sürmesi, grup çalışmalarının zorluğu, öğretmenlerin süreç içerisinde yönlendirici görevlerinin zor olabilmesi gibi olumsuz düşünceler de yer almaktadır. Neticede araştırmacı proje tabanlı

öğrenmenin yabancı dil öğretiminde etkili olarak kullanılabilecek bir yöntem olduğunu belirtmiştir.

Proje çalışmasına yeni bir boyut ekleyen Baş ve Bayhan'ın (2010) çalışması, çoklu zekâ destekli proje tabanlı öğrenmenin ilkokul öğrencilerinin başarı düzeyleri ve İngilizce dersine yönelik tutumları üzerindeki etkisini incelemeyi amaçlamıştır. 50 5. sınıf öğrencisinin katılımıyla gerçekleştirilen çalışma dört hafta sürmüştür. Kontrol grubunda konu geleneksel bir yaklaşımla ele alınırken, deney grubunda proje tabanlı öğrenme ilkeleri doğrultusunda "yabancı milletler ve ülkeler" konusu işlenmiştir. Araştırma nicel verilere dayanmaktadır ve sonuçları, proje tabanlı öğrenme destekli çoklu zekânın öğrencilerin başarıları ve İngilizce dersine karşı görüş ve düşünceleri üzerinde olumlu bir etkisi olduğunu göstermiştir. Araştırmacılar, dil öğretmenlerinin bu yöntemle ilgili farkındalıklarının artırılmasını ve proje tabanlı öğrenme uygulamalarının yabancı dil derslerinde uygulanmasını önermektedir. Benzer şekilde Baş'ın (2011) çalışmasında da proje tabanlı öğrenmenin öğrencilerin İngilizce ders başarıları ve bu ders başarısının İngilizce dersine karşı düşünceleri üzerindeki etkileri 60 9. sınıf öğrencisinin katılımıyla araştırılmıştır. Bu çalışmanın sonucunda öğrencilerin başarı düzeylerinde anlamlı bir artış gözlemlenmiştir. Dolayısıyla öğretmenlerin İngilizce derslerinde kullandıkları yöntemlere ek olarak proje tabanlı öğrenmeyi de kullanmaları önerilmektedir.

Simpson (2011) ve Poonpon (2011) Tayland'da bir üniversitede okuyan öğrencilerin İngilizce dil yeterliliklerine, özgüvenlerine ve öğrenme becerilerine proje tabanlı öğrenmenin anlamlı bir etkisi olup olmadığını araştırmışlardır. Bu çalışmada hem nicel hem de nitel verilerden faydalanılmıştır. Araştırmanın örneklemini turizm için İngilizce kursuna giden 26 3. Sınıf öğrencisi oluşturmaktadır. Katılımcılar başarı düzeyleri düşük, orta ve yüksek olarak 3 gruba ayrılmıştır. Uygulama döneminin ardından, düşük ve orta düzeyde başarılı olanların dilbilgisi ve yazma dışındaki dil becerilerinde ilerleme olmazken, başarılı olanlar konuşma ve yazmada ilerleme göstermiştir. Araştırma sonucunda öğrencilerde işbirliği, ileri düzey düşünme ve sunum becerilerinin geliştiği görülmüştür. Özgüvenlerine de olumlu katkı sağladığı için İngilizce derslerinde proje tabanlı öğrenmenin kullanılması önerilmektedir. Tıpkı Simpson (2011) gibi, Poonpon (2011) da proje tabanlı öğrenmenin öğrencilerin verilen görevlere yönelik motivasyonlarını artırmak ve dört dil becerilerini geliştirmek açısından ne ölçüde etkili olduğunu bulmaya çalışmıştır. Araştırmanın örneklemini 47 lisans öğrencisi oluşturmaktadır. İngilizce dersindeki çalışmaların diğer disiplinlerle bağdaştırıldığı bir proje üzerine çalışılmıştır. Proje sürecinin sonunda öğrencilere yarı yapılandırılmış

görüşme soruları sorularak nitel veri analizi yapılmıştır. Sonucunda proje tabanlı öğrenmenin öğrencilerin dil becerilerini geliştirmesine yardımcı olduğu ve motivasyonlarını arttırdığı görülmüştür. Tek olumsuz düşünce ise plan dışı yapılan uygulamalar üzerinedir.

Yukarıda incelenen araştırmalar proje tabanlı öğrenme ile ilgili literatürün sadece bir kısmıdır. Proje tabanlı öğrenme ile ilgili literatürü doğru bir şekilde temsil etmeleri ve "ikinci dil olarak İngilizce" eğitimi ile "yabancı dil olarak İngilizce" eğitimi bağlamında konuya kısa bir genel bakış sunmaları için rastgele seçilmiştir.

BÖLÜM 2

YÖNTEM

Bu bölümde araştırmanın modeli, çalışma grubu, verilerin toplanma süreci ve analizine ilişkin bilgiler yer almaktadır.

Araştırmanın Modeli

Bir özel okulun 4. Sınıf İngilizce derslerinde kullanılan proje tabanlı öğrenme yaklaşımıyla ilgili öğrenci, öğretmen ve yönetici görüşlerini almak için yapılan bu çalışma nicel ve nitel araştırma yöntemleri bir arada kullanıldığı için karma yöntemle yapılmıştır. Tek bir çalışmada iki desenin tercih edildiği karma yöntemde amaç nicel ve nitel desenlerin avantajlarını kullanarak bir olgunun daha detaylı ve kapsamlı anlaşılmasını sağlamaktır (Mills ve Gay, 2016). Bu araştırmada da nicel desene dayalı toplanan sayısal verilerden elde edilen sonuçlar nitel desene dayalı sözel verilerden elde edilen sonuçlarla örneklendirildiği için karma yöntemin bütünleyicilik ilkesine uygundur (Alkan, Şimşek ve Armağan Erbil, 2019). Çalışmada nicel veriler elde edildikten sonra nitel verilerle desteklendiği için açıklayıcı desen kullanılmıştır. Öğrenci, öğretmen ve yöneticilerin 4. Sınıf İngilizce derslerinde uygulanan proje tabanlı öğrenme yaklaşımıyla ilgili görüşlerini almak için anket formu, öğretmenlerin görüşlerini derinlemesine incelemek için de öğretmen anket formu uygulandıktan sonra nitel araştırma yöntemlerinden odak grup görüşmesi yapılarak görüşme formu uygulanmıştır.

Çalışma Grubu

Araştırmanın çalışma grubunu, 2020-2021 Eğitim-Öğretim yılında araştırmanın yapıldığı özel okulun Türkiye'deki tüm şubelerinde eğitim gören dördüncü sınıf öğrencileri, bu öğrencilerin İngilizce öğretmenleri ile bu okulların yöneticileri oluşturmaktadır. Nicel verileri toplamak için tipik durum örneklemesi kullanılmıştır. Tipik durumlar, evrende yer alan çok sayıdaki benzeri arasından genel olarak incelenen

olay veya olguyu açıklayabilecek düzeyde bilgi içeren durumlardır (Patton, 2005). Evreni temsil yeteneği olan ve temel özellikleri bakımından evrenden farklılaşmayan durumları ifade etmek için kullanılmaktadır (Marshall ve Rossman, 2014). Bu araştırmada var olan şubeler arasından tipik olan 4 tanesi seçilmiştir. Bunlar proje tabanlı öğrenme yaklaşımının uygulandığı Ankara ili Merkez ve Keçiören, İstanbul-Çekmeköy ve Antalya-Kumluca'da bulunan şubelerdir. Bu şubelerin dördüncü sınıflarında eğitim gören öğrencilerden gönüllü olan 133 öğrenci, dördüncü sınıf İngilizce derslerine giren 12 İngilizce öğretmeni ve 12 okul yöneticisi araştırmanın çalışma grubunu oluşturmuştur. Bununla birlikte nitel verilerin toplanması için ölçüt örnekleme yöntemi kullanılarak belirtilen okullarda 4. Sınıf İngilizce derslerine giren 12 İngilizce öğretmenin tamamı ile odak grup görüşmesi gerçekleştirilmiştir. Ölçüt örnekleme bir dizi ölçütü karşılayan bütün durumların çalışılmasıdır (Yıldırım ve Şimşek, 2008). Araştırmada Öğretmenlerin 4. Sınıf İngilizce derslerine girmesi ve proje tabanlı öğrenme yaklaşımını uygulamaları ölçüt olarak belirlenmiştir.

Araştırmada nicel ve nitel veriler ayrı ayrı toplandığından katılımcılara ait bilgiler de iki farklı şekilde olmaktadır. Aşağıdaki tabloda nicel veriler için katılımcılara ait bilgiler bulunmaktadır.

Tablo 3

Katılımcılara Ait Bilgiler-1

Grup	Okul	n	Yüzde (%)
Öğrenci	Ankara Merkez	57	42.9
	Keçiören	23	17.3
	Kumluca	20	15.0
	Çekmeköy	33	24.8
Öğretmen	Ankara Merkez	5	41.6
	Keçiören	2	16.7
	Kumluca	2	16.7
	Çekmeköy	3	25.0
Yönetici	Ankara Merkez	5	41.7
	Keçiören	2	16.7
	Kumluca	3	25.0
	Çekmeköy	2	16.7

Tablo 3, anket formu ile toplanan verilere ilişkin katılımcı bilgilerini göstermektedir. Araştırmada öğrencilere yönelik gerçekleştirilen veri toplama işleminde 133 öğrenciye ulaşılmış olup, bunların %42.9'u araştırmanın yapıldığı özel okulun Ankara Merkez şubesinde, %17.3'ü Keçiören şubesinde, %15'i Kumluca şubesinde ve %24.8'i Çekmeköy şubesinde okumaktadır. Öğretmen katılımcıların %41.7'si Ankara Merkez, %16.7'si Keçiören ve Kumluca ve %25'i Çekmeköy şubelerinde çalışmaktadır.

Yönetici katılımcıların %41.7'si Ankara Merkez şubesinde, %16.7'si Keçiören şubesinde, %25'i Kumluca şubesinde ve %16.7'si Çekmeköy şubesinde yöneticilik görevinde bulunmaktadırlar.

Araştırmada nitel veri toplama aracı olarak odak grup görüşmesi gerçekleştirilmiştir. Nitel veriler için katılımcılara ait bulgular ise aşağıdaki tabloda gösterilmiştir.

Tablo 4

Katılımcılara Ait Bilgiler-2

	Katılımcı Kod	Cinsiyet	Öğretmenlik mesleğindeki çalışma süresi	Görev yapılan okulda çalışma süresi	4.Sınıf öğrencileri ile çalışma süresi	Doğum yeri	Yaşamın büyük bir kesimini geçirdiği bölge
Ankara	K_1	Kadın	4 yıl 3 ay	4 yıl 3 ay	10 ay	Zonguldak / Merkez	Zonguldak / Merkez
	K_2	Kadın	9 yıl	4 yıl	2 yıl	Ordu / Merkez	Ankara / Çayyolu
	K_3	Kadın	13 yıl	5 yıl	2 yıl	Ankara / Merkez	İzmir / Merkez
	K_4	Kadın	14 yıl	3 yıl	3 yıl	Almanya / Leverkusen	Amasya / Merkez
	K_5	Kadın	5 yıl 3 ay	5 yıl	1 yıl	Ankara / Yenimahalle	Ankara / Batıkent
Keçiören	K_6	Kadın	4 yıl	2 yıl	2 yıl	Tarsus / Mersin	Tarsus / Mersin
	K_7	Kadın	6 yıl	2 yıl	0	Antalya / Merkez	Antalya / Merkez
Kumluca	K_8	Kadın	4 yıl	4 yıl	3 yıl	İstanbul / Kadıköy	İstanbul / Üsküdar
	K_9	Kadın	6 yıl	6 yıl	2 yıl	Çankırı / Merkez	Bolu / Merkez
Çekmeköy	K_{10}	Kadın	12 yıl	3 yıl	2 yıl	İstanbul / Kadıköy	İstanbul / Ataşehir
	K_{11}	Kadın	5 yıl	1 yıl 6 ay	1 yıl	İstanbul / Üsküdar	İstanbul / Ümraniye
	K_{12}	Kadın	2 yıl 4 ay	2 yıl 4 ay	1 yıl	İstanbul / Kadıköy	İstanbul / Sancaktepe

Odak grup görüşmesine dair katılımcılara ait bilgilerin verildiği Tablo 4'e bakıldığında, Ankara Merkez şubede çalışan 5, Keçiören ve Kumluca şubelerinde çalışan 2'şer ve Çekmeköy şubesinde çalışan 3 katılımcının çalışmaya dâhil edildiği görülmektedir. Katılımcıların hepsi kadınlardan oluşmaktadır. Bununla birlikte katılımcıların hepsinin İngilizce Öğretmeni olduğu ve K_{12} kodlu katılımcı haricindekilerin ilkokul düzeyinde görev yaptığı, K_{12} kodlu katılımcının ortaokulda görev

yaptığı görüşmelerde dile getirilmiştir. Katılımcıların öğretmenlik mesleğinde çalışma sürelerine bakıldığında, en fazla çalışma süresine sahip olan katılımcının 14 yıl ile K_4 kodlu katılımcı olduğu görülmektedir. Bunu sırasıyla 13 yıl ile K_3, 12 yıl ile K_{10} kodlu katılımcılar izlemektedir. Bununla birlikte en az mesleki tecrübeye sahip katılımcının K_{12} kodlu katılımcı olup 2 yıl 4 aylık bir mesleki tecrübesi olduğu görülmektedir. Böylelikle katılımcıların genel itibariyle mesleki hayatta tecrübeli olduğu dile getirilebilir. Görev yapılan okuldaki mesleki tecrübeye değinilecek olursa, en fazla süre 6 yıl ile K_9 kodlu katılımcıya aittir. Bu grupta en az süre 1 yıl 6 ay ile K_{11} kodlu katılımcıya aittir. Katılımcıların 4. sınıf öğrencileri ile çalışma sürelerine bakıldığında ise, K_7 ve K_1 kodlu katılımcılar hariç minimum 1 yıllık tecrübeye sahip oldukları görülmektedir. Bu yönüyle de katılımcıların kayda değer bir tecrübesi olduğu dile getirilebilir.

Veri Toplama Araçları

Nicel verilerin toplanması sürecinde anket tekniği kullanılmıştır. Öğrenci ve öğretmenler için kullanılan anket formu Şahin (2009), yönetici anket formu ise Pektaş (2009) tarafından Fen ve Teknoloji alanında geliştirilmiş olan veri toplama araçları temel alınarak, alanında uzman kişiler tarafından İngilizce Öğretmenliği alanına uyarlanmıştır. Bu yönüyle araştırmada, bu veri toplama araçlarına dayalı olarak öğrenci (Ek 1), öğretmen (Ek 2) ve yönetici (Ek 3) formları kullanılmıştır.

Anket formlarının güvenilirliğini ölçmek için en çok bilinen "Cronbach Alpha" yöntemi uygulanmıştır. Bir iç tutarlılık yöntemi olan "Cronbach Alpha" yöntemi, maddelerin birbiri ile uyumuna bakılarak güvenirliğin bulunmasına dayanmaktadır. Kişilik ve tutum veri toplama araçları gibi Likert derecelemenin kullanıldığı durumlarda bu formül yoluyla iç tutarlılığın hesaplanması mümkündür. Cronbach Alpha katsayısı 0 ile +1 arasında bir değer almakta olup, 1'e ne kadar yaklaşırsa, güvenirlik o kadar artmaktadır (Başol, 2019: 153). Güvenilirlik analizi sonucunda ise (α) katsayısı .60 ile .80 arasındaysa çok güvenilir .80 ile 1 arasında ise çok yüksek düzeyde güvenilir olduğu belirtilmektedir (Uzgören, 2012: 54). Aşağıdaki tabloda veri toplama aracı ve alt boyutlarına ilişkin güvenilirlik analizi sonuçları verilmiştir.

Tablo 5

Güvenilirlik Analizi

	Madde Sayısı	Cronbach's alpha (α)
Öğrenciler için Proje Tabanlı Öğrenme	30	.945
Öğretmenler için Proje Tabanlı Öğrenme	25	.667
Yöneticiler için Proje Tabanlı Öğrenme	17	.894
Öğretmen Alt Boyutu	7	.860
Fiziki Çevre Alt Boyutu	4	.612
Program Alt Boyutu	6	.719

Güvenilirlik analizine ilişkin bulgular incelendiğinde, öğrenciler için proje tabanlı öğrenme veri toplama aracı Cronbach Alpha katsayısı (α), .945 ve öğretmenler için proje tabanlı öğrenme veri toplama aracı Cronbach Alpha katsayısı (α), .667 olarak elde edilmiştir. Bununla birlikte yöneticiler için proje tabanlı öğrenme veri toplama aracına ait 3 alt boyut bulunmaktadır. Bunlar, yöneticilerin, proje tabanlı öğrenme konusunda öğretmenler ile ilişkilerini inceleyen öğretmen, fiziki çevrenin etkisini inceleyen fiziki çevre ve doğrudan program ile ilişkisini inceleyen program alt boyutlarıdır. Yöneticiler için proje tabanlı öğrenme veri toplama aracı Cronbach Alpha katsayısı (α), .894, alt boyutlarından öğretmen alt boyutu için Cronbach Alpha katsayısı (α), .860; fiziki çevre alt boyutu için Cronbach Alpha katsayısı (α), .612 ve program alt boyutu için Cronbach Alpha katsayısı (α), .719 olarak elde edilmiştir. Bu sonuçlar ile nicel veri toplama araçlarının güvenilirliklerinin analiz için uygun olduğu sonucu çıkartılabilir.

Nitel verilerin toplanması için veri toplama aracı olarak yarı yapılandırılmış görüşme formu, veri toplama yöntemlerinden de odak grup görüşme tekniği kullanılmıştır. Odak grup görüşmesi, insanların hayata ilişkin algılarını, gerçeği anlamlandırmalarını, tanımlamalarını ve bunu ifade edebilmelerinin iyi bir yolu olarak dile getirilmektedir (Baltacı, 2019). Buna ek olarak insanları anlamak için kullanılan en iyi yöntemlerdendir (Işık ve Semerci, 2019). Bireysel görüşmelerde akla gelmeyecek konular, grup görüşmelerinde bireylerin yapacağı açıklamalarla şekillenerek daha yaratıcı ve zengin bir veri seti ortaya çıkabilir.

Nitel verilerin toplanması işlemi, 2020 Aralık ayında katılımcıların müsait olduğu zaman dilimleri içerisinde, yarı yapılandırılmış sorulara ilişkin verdikleri cevaplar ve bunların kayıt altına alınması ve deşifre işlemlerinin yapılması ile gerçekleştirilmiştir. Yapılan görüşmelerin süresi ortalama 40 dakikadır.

Görüşmelerde kullanılan yarı yapılandırılmış görüşme formu iki bölümden oluşmaktadır. Birinci bölümde öğretmenlerin kişisel bilgilerine yönelik sorular bulunurken, ikinci bölümde araştırma soruları yer almaktadır. Araştırma soruları öğretmenlerin hedefler, içerik, öğretme öğrenme süreci ve değerlendirme konusunda ne gibi deneyimler yaşadığını belirlemeye yönelik hazırlanmıştır. Bu boyutlarla ilgili her temada çeşitli sorular bulunmaktadır. Sorular hazırlanırken öğretmenler tarafından anlaşılır olmasına özen gösterilmiştir. Görüşme formundaki soruların yapısının ve görüşme metoduna uygunluğunun belirlenmesi için birisi Eğitim Programları ve Öğretim, üçü de Ölçme ve Değerlendirme alanından olmak üzere dört uzmanın görüşüne sunularak gerekli görüşler alınmıştır. Hazırlanan görüşme formlarının güvenirlik ve geçerliliğini sağlamak için, asıl uygulamadan önce evreni temsil eden ama örneklemin içinde olmayan öğretmenlere uygulanmıştır. Ortaya çıkan sonuçlar tekrar gözden geçirilerek gerekli değişiklikler yapılmıştır. Görüşme formunun son hali EK 5'te verilmiştir.

Görüşmelerin ve anket uygulamasının tamamında gönüllülük ilkesi esas alınmıştır. Öğretmenlere, öğrencilere ve yöneticilere ne zaman isterlerse anket formu ya da görüşmeyi sonlandırabilecekleri EK 4'te yer alan onam formunda belirtilmiş, istememeleri halinde ankete ya da görüşmeye devam edilmeyeceğinin güvencesi verilmiştir. Odak grup görüşmesine başlamadan önce katılımcılara araştırmaya yardımcı olup olmayacakları sorulmuş, ardından kendilerine araştırmanın amacı açıklanmış, görüşmelerin kayıt altına alınacağının bilgisi verilmiş ve kişisel bilgilerinin kişi veya kuruluşlarla paylaşılmayacağı vurgulanmıştır.

Araştırmanın yapılmasında etik açıdan bir sıkıntı olmadığına ilişkin 25.05.2020 tarihinde Ankara Üniversitesi Rektörlüğü Etik Kurul Başkanlığı'ndan EK 6'da yer alan etik kurul izni (33672) alınmıştır.

Parametrik testlerin önermelerinden biri örneklerin seçildiği insan kitlelerinin dağılma şeklinin normal olduğudur. Parametrik testleri kullanırken kitlelerin dağılımları ile ilgili normalliğin sağlanıp sağlanmadığı konusu önemlidir. Bu nedenle parametrik bir test yaparken insan kitlelerinin normal dağılımı konusunda şüphe varsa, bu normalliğin sağlanıp sağlanmadığından emin olmak için test yapılmalıdır (Gamgam ve Altunkaynak, 2017: 35). Bu durum için gerçekleştirilen testlere normallik testi denilmektedir. Ancak bazı durumlarda normallik testleri gerçekleştirilmeden analiz işlemine geçilebilmektedir. Örneklem sayısının düşük olduğu verilerde, normallik testi gerçekleştirilmeden, verilerin düşük denek sayısına sahip oldukları için normal dağılmadıkları varsayılmakta ve

dolayısıyla analiz işlemlerinde parametrik olmayan yöntemler tercih edilmektedir (Bursal, 2019: 51). Bu araştırmada öğrenciler, öğretmenler ve yöneticiler üzerinde gerçekleştirilen veri toplama işleminde, 133 öğrenci, 12 öğretmen ve 12 yönetici bulunmaktadır. Dolayısıyla öğrencilerden toplanan veriler için normallik testi gerçekleştirilirken, öğretmen ve yöneticiler düşük denek sayısına sahip olduklarından öğretmen ve yöneticilerden toplanan verilere normallik testi uygulanmamıştır.

Tablo 6

Normallik Testi

	Kolmogorov-Smirnov			Shapiro-Wilk		
	ist	sd	*p*	ist	sd	*p*
Öğrenciler için proje tabanlı öğrenme	.101	133	.002	.898	133	.000

Örneklemden elde edilen verilerden hareketle, evrene ilişkin parametre değerler hakkındaki önermelerin doğruluğu için, örnekleme ilişkin değerlerin, olasılığa dayandırılarak genelleştirilmesi gerekmektedir. Bu nedenle verilerin dağılımının istenen koşulları sağlayıp sağlamadığı önemlidir (Küçüksille, 2008: 73). Eldeki verilerin, tanımlanmış bir evrenin normal olasılık dağılımına uyup uymadığını sınama esasına dayalı olarak yapılan testlerden biri Kolmogorov-Smirnov testi olarak adlandırılmaktadır. Test ettiği hipotez şu şekilde bir yokluk hipotezidir: "Mevcut verilerin dağılımı ile normal olasılık dağılımı arasında fark yoktur." Bir örneklem veri kümesinin, normal dağılım sergileyen bir evrenden gelip gelmediğini sınayan testlerden biri ise Shapiro-Wilk testidir. Test ettiği hipotez de "Verilerin dağılımı ile normal dağılım sergileyen evrenin dağılımları arasında fark yoktur" şeklindeki yokluk hipotezidir. Her iki testte de (*p*) ile gösterilen değerin 0.05'ten büyük olması normalliğin sağlandığı anlamına gelmektedir (Can, 2019: 89). Tablo 6'da belirtilen veriler incelendiğinde, öğrenciler için Proje Tabanlı Öğrenme veri toplama aracı için Kolmogorov-Smirnov testi anlamlılık değeri $0.002<0.05$ ve Shapiro-Wilk testi anlamlılık değeri $0.000<0.05$ olarak elde edilmiştir. Buna göre veri toplama aracı verileri için normal dağılım içerisinde olmadığı ve analizlerin parametrik olmayan yöntemlerden seçileceği belirtilebilir.

Araştırmacının Rolü

Araştırmacı, araştırmanın yapıldığı 2020-2021 eğitim-öğretim yılı birinci döneminde araştırmanın gerçekleştirildiği özel okulun Ankara-Merkez şubesinde 2. Sınıflardan sorumlu İngilizce zümre başkanı ve 2. Sınıf İngilizce öğretmeni olarak çalışmaktadır. Araştırmanın çalışma grubunu 4. Sınıf İngilizce öğretmenleri, öğrencileri ve yöneticileri oluşturmaktadır. Araştırmacı 2 yıl önce 4. Sınıfların derslerine girdiği için İngilizce derslerinde proje tabanlı öğrenme yaklaşımının kullanılması ile ilgili bir takım deneyim ve yargılara sahiptir. Araştırmada verilerin toplanması, analizi ve raporlama aşamaları araştırmacı tarafından gerçekleştirmiştir. Ancak hem görüşmeler esnasında hem de görüşmelerin analizinde araştırmacının geçmiş deneyimlerinden etkilenmemesi ve katılımcıların da verdikleri cevapları etkilememek adına katılımcılar ile araştırmacı arasında tanışıklık olmamasına ve mümkün oldukça kendi varsayımlarının ve ön yargılarının veri toplama ile analiz sürecini etkilememesine dikkat edilmiştir. (Yıldırım ve Şimşek, 2008: 88).

Verilerin Çözümlenmesi

Araştırmada elde edilen nicel verilerin SPSS (Statistical Program for Social Sciences) paket programı aracılığı ile bilgisayara girişleri yapılmış ve araştırmanın amaçlarına uygun olarak veri analizleri gerçekleştirilmiştir. Burada veriler için öncelikle güvenirlik testi yapılmış ve maddelerin birbiriyle uyumuna bakılarak veri toplama araçlarının analiz için uygun olduğu sonucu elde edilmiştir. Daha sonra normallik testi uygulanmıştır. Parametrik testleri kullanırken kitlelerin dağılımları ile ilgili normalliğin sağlanıp sağlanmadığı konusu önemlidir. Örneklem sayısının düşük olduğu durumlarda normallik testi uygulamaya gerek yoktur. Bu yüzden sadece öğrencilerden toplanan veriler için normallik testi gerçekleştirilmiş ancak veri toplama aracı verilerinin normal dağılım içerisinde olmadığı saptanmıştır. Bu yüzden parametrik olmayan testlerde uygulanan Kruskal Wallis testi uygulanmıştır. Bu test bağımsız iki veya daha fazla grubun karşılaştırılması olmakla birlikte bu iki dağılım arasında anlamlı bir farklılığın olup olmadığını ölçmektedir. Farklı okullarda bulunan katılımcılar arasındaki anlamlı farklılıkları sınamak için uygulanan Kruskal Wallis testi sonucunda elde edilen anlamlı farklılıkların hangi alt boyutlarda olduğunu belirlemek için de Post Hoc analizleri gerçekleştirilmiştir.

Nitel verilerin analizi için ise öğretmenlerin İngilizce derslerinde uyguladığı proje tabanlı öğrenme yaklaşımıyla ilgili deneyimlerini belirlemek amacıyla içerik analizi kullanılmıştır. İçerik analizinde verinin kavramsallaştırılması ve olguyu tanımlayabilecek temaların ortaya çıkarılması çabası vardır. Sonuçlar betimsel anlatım ile sunulur ve sık sık doğrudan alıntılara yer verilir (Yıldırım ve Şimşek, 2011).

BÖLÜM 3

BULGULAR VE YORUMLAR

Araştırmanın bu bölümünde araştırma sorularına yönelik elde edilen bulgular sunulmuş ve yorumlanmıştır.

İngilizce Dil Öğretimi Sürecinde Kullanılan Proje Tabanlı Öğrenme Yaklaşımının İşleyişine İlişkin Öğrenci, Öğretmen ve Yönetici Görüşleri

Araştırmada, kullanılan veri toplama araçları nezdinde öğrenci, öğretmen ve yönetici pozisyonundaki katılımcıların, proje tabanlı öğrenme konusuna dair düşüncelerinin düzeyleri veri toplama araçlarındaki maddelere katılma düzeyleri ile tespit edilmektedir. Buna göre yönetici formunun alt boyutlarından elde edilen aritmetik ortalamalar anket maddelerindeki görüşlere genel katılma düzeyini ifade etmektedir. Katılım düzeyi ile ilgili derecelendirmeler ise; "1.00-1.80 arası "Hiç", 1.81-2.60 arası "Az", 2.61-3.40 arası "Orta", 3.41-4.20 arası "Çok" ve 4.21-5.00 arası "Pek Çok" şeklindedir." (Pektaş, 2009).

Tablo 7

Yönetici Katılım Düzeyi

		Katılma Düzeyi				
	$\bar{x}$	Hiç	Az	Orta	Çok	Pek Çok
Öğretmen	4.19				*	
Fiziki Çevre	4.39					*
Program	3.58				*	
Genel	4.02				*	

Yönetici formu için katılımcı düzeylerine bakıldığında, proje tabanlı öğrenme düzeyi yöneticileri için ($\bar{x}$=4.02) şeklinde gerçekleşmiştir. Bu düzey öğretmen alt boyutu için ($\bar{x}$=4.19) şeklinde, fiziki çevre alt boyutu için ($\bar{x}$=4.39) ve program alt boyutu için ($\bar{x}$=3.58) şeklinde elde edilmiştir. Buna göre yöneticilerin proje tabanlı öğrenme düzeyleri öğretmen ve program alt boyutu ve veri toplama aracının geneli için "Çok" düzeyinde fiziki çevre alt boyutu için ise "Pek Çok" düzeyinde gerçekleşmiştir.

Buna karşın öğretmen ve öğrenci formları için de katılım derecesi bulunmaktadır. Öğrenci ve öğretmen olan katılımcılar için oluşturulmuş olan formlara dair katılım

düzeyleri ise; “1.00-1.79 arası “Kesinlikle Katılmıyorum”, 1.80-2.59 arası “Katılmıyorum”, 2.60-3.39 arası “Kararsızım”, 3.40-4.19 arası “Katılıyorum” ve 4.20-5.00 arası “Kesinlikle Katılıyorum” şeklinde ifade edilmiştir (Şahin, 2009).” Öğretmen ve öğrencilerin proje tabanlı öğrenme katılımcı düzeylerine ilişkin sonuçlar aşağıdaki tabloda verilmiştir.

Tablo 8

Öğrenci ve Öğretmen Katılım Düzeyi

		Katılma Düzeyi				
	$\bar{x}$	Kesinlikle Katılmıyorum	Katılmıyorum	Kararsızım	Katılıyorum	Kesinlikle Katılıyorum
Öğretmen	4.10				*	
Öğrenci	4.36					*

Veri Toplama Aracına verilen cevapların ortalama değerleri öğrenciler için ($\bar{x}$=4.36) ve öğretmenler için ($\bar{x}$=4.10) şeklinde gerçekleşmiştir. Tablo 8 incelendiğinde, katılımcılardan öğrenci olanların, proje tabanlı öğrenmeye katılım düzeylerinin öğretmen katılımcılara göre daha yüksek düzeyde olduğu görülmektedir.

Yönetici, öğretmen ve öğrenci seviyesinde, proje tabanlı öğrenme yaklaşımına katılım düzeyinin ölçüldüğü araştırmada, katılımcıların Veri Toplama Aracı maddelerine dair vermiş oldukları cevapların frekans ve yüzdelik değerleri sırasıyla aşağıdaki tablolarda verilmiştir.

Tablo 9

Yönetici Veri Toplama Aracı Açısından Bulgular

		1	2	3	4	5	x̄	Sonuç
Proje tabanlı öğrenme uygulamaları sürecinde, öğretmenler işbirliği içinde çalıştılar.	f	2	-	-	1	9	4.25	Kesinlikle Katılıyorum
	%	16.7	-	-	8.3	75		
Öğretmenlerin proje tabanlı öğrenme uygulamaları için bilgiye ulaşmada elektronik kaynakları etkin kullanmada bilgi altyapıları yeterlidir.	f	-	2	-	2	8	4.33	Kesinlikle Katılıyorum
	%	-	16.7	-	16.7	66.7		
Öğretmenleri, proje tabanlı öğrenme uygulamalarında, eğitim teknolojilerini kullanma konusunda yeterliydi.	f	-	2	1	1	8	4.25	Kesinlikle Katılıyorum
	%	-	16.7	8.3	8.3	66.7		
Öğretmenler proje tabanlı öğrenme uygulamalarında, öğretim konusunda yeterliydi.	f	-	-	-	6	6	4.50	Kesinlikle Katılıyorum
	%	-	-	-	50	50		
Öğretmenlerin, bütün konulara, proje tabanlı öğrenmeyi uygulamada bilgi altyapıları yeterliydi.	f	-	-	1	7	4	4.25	Kesinlikle Katılıyorum
	%	-	-	8.3	58.3	33.3		
Öğretmenlerin meslek öncesi aldıkları eğitim, proje tabanlı öğrenme sürecinde öğrencilere rehberlik etmede yeterliydi.	f	2	2	4	1	3	3.08	Kararsızım
	%	16.7	16.7	33.3	8.3	25		
İhtiyaç halinde proje gezileri için gerekli olan maddi kaynak yeterliydi.	f	-	1	-	3	8	4.50	Kesinlikle Katılıyorum
	%	-	8.3	-	25	66.7		
Okulda, öğrencilerin bilgiye ulaşmaları için kütüphane olanakları yeterliydi.	f	-	3	-	3	6	4	Katılıyorum
	%	-	25	-	25	50		
Okulda, öğrencilerin bilgisayardan yararlanma olanakları yeterliydi.	f	-	-	-	4	8	4.67	Kesinlikle Katılıyorum
	%	-	-	-	33.3	66.7		
Okulda, öğrencilerin teknolojik araç gereçlerden yararlanabilme olanakları yeterliydi.	f	-	-	3	1	8	4.42	Kesinlikle Katılıyorum
	%	-	-	25	8.3	66.7		
Proje tabanlı öğrenme çalışmaları, öğrencilerin sınavlara hazırlanmalarını olumsuz yönde etkiledi.	f	6	5	-	-	1	1.67	Kesinlikle Katılmıyorum
	%	50	41.7	-	-	8.3		
Proje tabanlı öğrenme uygulamalarına belli bir ders saati ayrılmalıydı.	f	1	4	-	5	2	3.25	Kararsızım
	%	8.3	33.3	-	41.7	16.7		
Proje tabanlı öğrenme uygulamalarında; veliler, öğrencilere ekonomi desteği verme konusunda bilgilendirme yeterliydi.	f	-	3	1	3	5	3.83	Katılıyorum

(Devam Ediyor)

Tablo 9 (Devam)

Yönetici Veri Toplama Aracı Açısından Bulgular

		1	2	3	4	5	x̄	Sonuç
Proje tabanlı öğrenme uygulamalarında; öğrencileri motive etme konusunda veliler bilinçlendirildi.	f	-	-	3	3	6	4.25	Kesinlikle Katılıyorum
	%	-	-	25	25	50		
Proje tabanlı öğrenme çalışmaları, öğrencileri okul derslerine hazırlamada yardımcı oldu.	f	1	-	-	5	6	4.25	Kesinlikle Katılıyorum
	%	8.3	-	-	41.7	50		
Öğretim programında belirtilen zaman, proje tabanlı öğrenme uygulamalarını gerçekleştirmede yeterliydi.	f	-	1	-	6	5	4.25	Kesinlikle Katılıyorum
	%	-	8.3	-	50	41.7		
Proje tabanlı öğrenme uygulamalarının değerlendirilmesinde öğretmenler başarılıydı.	f	-	-	-	4	8	4.67	Kesinlikle Katılıyorum
	%	-	-	-	33.3	66.7		

Yukarıdaki tabloda, PTÖ programına ilişkin yönetici cevapları bulunmaktadır. Veri Toplama Aracının tüm maddelerine katılımcılar tarafından verilen cevapların frekans ve yüzdelik değerlerine bakıldığında, en fazla oranı alan madde, "PTÖ uygulamaları sürecinde, öğretmenler işbirliği içinde çalıştılar." maddesine verilen cevaptır. Yöneticiler, vermiş oldukları cevap ile %75 oranında "Kesinlikle Katılıyorum" cevabını vermişlerdir. Aynı madde için diğer cevaplar ise %16.7 oranında "Kesinlikle Katılmıyorum" ve %8.3 oranında "Katılıyorum" cevabıdır. Bu madde için ortalama cevap değeri ise 4.25 olarak gerçekleşmiştir. Bu orandan sonra en fazla orana sahip maddeler ise, 2., 3., 7., 9., 10. ve 17. Maddelere ilişkin "Kesinlikle Katılıyorum" cevabıdır. Katılımcıların vermiş oldukları cevaplar içerisinde olumsuz anlamda en yüksek oran 11. madde ile "PTÖ çalışmaları, öğrencilerin sınavlara hazırlanmalarını olumsuz yönde etkiledi." maddesidir. İlgili maddede katılımcılar, %50 oranında "Kesinlikle Katılmıyorum" ve %41.7 oranında "Katılmıyorum" cevabını vermişlerdir. Bu açıdan katılımcılar, proje tabanlı öğrenmenin öğrencilerin derslerinde ve sınavlarında engel teşkil etmediğini belirtmişlerdir. Bununla birlikte, katılımcıların vermiş oldukları cevapların madde ortalamalarına bakıldığında, en yüksek değer "Okulda, öğrencilerin bilgisayardan yararlanma olanakları yeterliydi." ile 9. madde ve "proje tabanlı öğrenme uygulamalarının değerlendirilmesinde öğretmenler başarılıydı." ile 17. maddedir. Bu maddelere ilişkin cevap ortalamaları 4.67 olarak gerçekleşmiştir. Buna karşın, en düşük ortalamaya sahip madde ise "proje tabanlı öğrenme çalışmaları, öğrencilerin sınavlara hazırlanmalarını olumsuz yönde etkiledi." ile 11. maddedir. İlgili maddeye ilişkin cevap

ortalaması 1.67 olarak gerçekleşmiştir. Veri Toplama Aracında bulunan 12. maddede ise "proje tabanlı öğrenme uygulamalarına belli bir ders saati ayrılmalıydı." şeklindedir. İlgili maddeye ilişkin verilen cevap ortalaması 3.25 olarak gerçekleşmiş ve sonuç düzeyi "Kararsızım" şeklinde gerçekleşmiş ve diğer maddelere ait sonuç düzeylerinden farklılık göstermiştir. Aynı sonucu paylaşan bir diğer madde ise, 3.08 ortalaması ile "Öğretmenlerin meslek öncesi aldıkları eğitim, proje tabanlı öğrenme sürecinde öğrencilere rehberlik etmede yeterliydi." şeklindeki 6. maddedir.

Tablo 10

Öğretmen Veri Toplama Aracı Açısından Bulgular

		1	2	3	4	5	x̄	Sonuç
Projelerin konusu ve hedefleri belirlenirken öğrencilerin görüşlerini almak gereklidir.	f	-	3	-	5	6	4	Katılıyorum
	%	-	21.4	-	35.7	42,9		
Proje konusu ve hedefleri belirlendikten sonra öğrencilerin araştırmalarına yardımcı olacak sorular hazırlanmaktadır.	f	-	1	1	2	10	4.5	Kesinlikle Katılıyorum
	%	-	7.1	7.1	14.3	714		
Projelerin amacı ve içeriği öğretmenler tarafından belirlenmektedir.	f	2	2	3	6	1	3.14	Kararsızım
	%	14.3	14.3	21.4	42.9	7.1		
Öğrencilere projelerini sunarken özetler hazırlamaları sağlanmaktadır.	f	-	-	-	9	5	4.36	Kesinlikle Katılıyorum
	%	-	-	-	64.3	35.7		
Projenin sonuçlarının ve etkinliğinin değerlendirilmesi konusunda öğrencilerle fikir alışverişi yapılmaktadır.	f	-	-	-	6	8	4.57	Kesinlikle Katılıyorum
	%	-	-	-	42.9	57.1		
Öğrencilerin projelerde atmaları gereken adımlar açıklanmaktadır.	f	-	-	-	1	13	4.93	Kesinlikle Katılıyorum
	%	-	-	-	7.1	92.9		
Öğrencilere proje hakkında bilgi aramaları ve eski bilgileriyle net bağlantılar kurmaları konusunda yardımcı olunmaktadır.	f	-	-	-	6	8	4.57	Kesinlikle Katılıyorum
	%	-	-	-	42.9	57.1		
Öğrencilere projelerini arkadaşları ile işbirliği içinde yapmaları için yardımcı olunmaktadır.	f	-	-	-	4	10	4.71	Kesinlikle Katılıyorum
	%	-	-	-	28.6	71.4		
Projelerin yürütülmesinde daima sınıf disiplini sağlanmalıdır.	f	-	1	-	5	8	4.43	Kesinlikle Katılıyorum
	%	-	7.1	-	35.7	57.1		
Projelerin sunumunda öğrencilere verilen süre fazladır.	f	-	8	4	-	2	2.71	Kararsızım
	%	-	57.1	28.6	-	14.3		
Öğrenciler proje araştırması ile ilgili araçlar (harita, şekil, resim, model vb.) oluşturmaktadır.	f	-	-	-	8	6	4.43	Kesinlikle Katılıyorum
	%	-	-	-	57.1	42.9		
Projenin sonuçlarının değerlendirmesi bağlamında öğrenciler arasında büyük münazara grupları oluşturulmaktadır.	f	-	4	4	6	-	3.14	Kararsızım
	%	-	28.6	28.6	42.9	-		
Projelerin sunumunda, öğrencilerin destekleyici görsel materyalleri kullanması sağlanmaktadır.	f	-	-	-	1	13	4.93	Kesinlikle Katılıyorum
Projelerin yapımında, öğrencilerin sorumluluklarının bir parçası olarak kendi kararlarını vermeleri teşvik edilmektedir.	f	-	-	1	2	11	4.71	Kesinlikle Katılıyorum
	%	-	-	7.1	14.3	78.6		
Öğrencilerin projelerindeki eksiklikleri görmezden gelinmektedir.	f	4	8	-	2	-	2	Katılmıyorum
	%	28.6	57.1	-	14.3	-		

(Devam ediyor)

Tablo 10 (Devam)

Öğretmen Veri Toplama Aracı Açısından Bulgular

		1	2	3	4	5	x̄	Sonuç
Ürünler ve süreçler projelerde ayrı ayrı değerlendirilmelidir.	f	1	2	2	5	4	3.64	Katılıyorum
	%	7.1	14.3	14.3	35.7	28.6		
Proje çalışması ile öğrenciler deneyimlerini ve öğrendiklerini kolay unutmamaktadır.	f	-	-	-	3	11	4.79	Kesinlikle Katılıyorum
	%	-	-	-	21.4	78.6		
Projelerde öğrencilerin kendilerinden istenen görevleri yerine getirdikleri gözlenmektedir.	f	-	-	-	11	3	4.21	Kesinlikle Katılıyorum
	%	-	-	-	78.6	21.4		
Öğrenciler proje tabanlı çalışmalarda ekip olarak çalışıp; gruba uymaktadırlar.	f	-	-	-	12	2	4.14	Katılıyorum
	%	-	-	-	85.7	14.3		
Projeler öğrencinin yaratıcılığını ve motivasyonunu artırmaktadır.	f	-	-	-	4	10	4.71	Kesinlikle Katılıyorum
	%	-	-	-	28.6	71.4		
Öğrencilerin projelerde sorumluluk ve başarı duyguları gelişmektedir.	f	-	-	-	3	11	4.79	Kesinlikle Katılıyorum
	%	-	-	-	21.4	78.6		
Proje çalışmasında öğretmenin sorumluluğu artmaktadır.	f	-	3	2	7	2	3.57	Katılıyorum
	%	-	21.4	14.3	50	14.3		
Öğrenciler proje boyunca sadece evde değil okulun kütüphane, laboratuvar, yemekhane, bahçe ve sınıf gibi farklı bölümlerini kullanarak araştırmalar yapmaktadır.	f	-	-	-	7	7	4.5	Kesinlikle Katılıyorum
	%	-	-	-	50	50		
Projeler öğrencilerin öğrenme sürecini daha kolay ve etkili hale getirmektedir.	f	-	-	-	3	11	4.79	Kesinlikle Katılıyorum
	%	-	-	-	21.4	78.6		
Projeler süresince öğretme yönünde güçlüklerle karşılaşılmaktadır.	f	1	9	4	-	-	2.21	Katılmıyorum
	%	7.1	64.3	28.6	-	-		

Tablo 10'da, öğretmenler için oluşturulan forma karşılık katılımcıların vermiş oldukları cevapların frekans ve yüzdelik değerleri verilmektedir. Bulgulara bakıldığında, en yüksek orana sahip olan madde %92.9 oranı ile "Öğrencilerin projelerde atmaları gereken adımlar açıklanmaktadır." şeklindeki 6. madde ve aynı oran ile "Projelerin sunumunda, öğrencilerin destekleyici görsel materyalleri kullanması sağlanmaktadır." şeklindeki 13. maddedir. Her iki maddeye de aynı oranda "Kesinlikle Katılıyorum" cevabı verilmiştir. İlgili maddelere ilişkin ortalama cevap değeri ise 6. ve 13. maddeler için 4.93 şeklinde gerçekleşmiştir. İki madde için de sonuç düzeyi "Kesinlikle Katılıyorum" şeklinde oluşmuştur. Belirtilen maddelerde, proje tabanlı öğrenmeye ilişkin olarak öğrencilere gerekli malzemelerin verildiği ve sürecin açıklandığı belirtilmiştir. İlgili maddelerden sonra olumlu anlamda en yüksek oran, %85.7 ile "Öğrenciler proje tabanlı çalışmalarda ekip olarak çalışıp; gruba uymaktadırlar." şeklindeki 19. maddedir. Bu maddeye ilişkin %85.7 oranında "Katılıyorum" cevabı verilmiştir. Veri Toplama Aracında yer alan maddelere ilişkin olumsuz anlamda verilmiş en yüksek cevap ise %64.3 oran ile "Projeler süresince öğretme yönünde güçlüklerle karşılaşılmaktadır." şeklindeki 25. maddeye verilen cevaptır. İlgili maddede katılımcılar %64.3 oranında "Katılmıyorum" cevabını vermişlerdir. Aynı maddede "Kesinlikle Katılmıyorum"

cevabının oranı ise %7.1 şeklinde gerçekleşmiştir. Maddeye ilişkin ortalama cevap değeri ise 2.21 olarak gerçekleşmiş ve sonuç düzeyi "Katılmıyorum" şeklinde elde edilmiştir. Bununla birlikte Veri Toplama Aracında bulunan "Öğrencilerin projelerindeki eksiklikleri görmezden gelinmektedir." şeklindeki 15. maddeye verilen %28.6 ile "Kesinlikle Katılmıyorum" ve %57.1 oranı ile "Katılmıyorum" cevabı olumsuz anlamdaki en yüksek orandır. İki cevabın toplamı %85.7 şeklinde gerçekleşmiştir. İlgili maddeye ait cevap ortalaması değeri 2 olarak gerçekleşmiş ve sonuç düzeyi "Katılmıyorum" şeklinde elde edilmiştir. Veri Toplama Aracı genelinde maddelere ilişkin cevap ortalama değerlerine bakıldığında, en yüksek değer, 4.93 ile 6. ve 13. maddelerdir. Ölçeğe ait sonuç düzeyinin genel olarak "Katılıyorum" ve "Kesinlikle Katılıyorum" şeklinde gerçekleştiği görülmektedir. Bununla birlikte bu sonuçtan farklılaşan diğer sonuçlar, 3.14 cevap ortalaması ile 3. ve 12. maddeler ve 2.71 cevap ortalaması ile 10. maddedir. İlgili maddelerin sonuç düzeyleri "Kararsızım" şeklinde gerçekleşmiştir. Veri Toplama Aracındaki "Katılmıyorum" şeklinde gerçekleşen sonuç düzeyi, "Öğrencilerin projelerindeki eksiklikleri görmezden gelinmektedir." şeklindeki 15. ve "Projeler süresince öğretme yönünde güçlüklerle karşılaşılmaktadır." şeklindeki 25. maddelere ait cevaplardır.

Tablo 11

Öğrenci Veri Toplama Aracı Açısından Bulgular

Maddeler		1	2	3	4	5	x̄	Sonuç
Öğretmenimiz bize sorular sorarak projelerin konularını ve hedeflerini belirledi.	f	1	5	4	51	72	4.1	Katılıyorum
	%	.8	3.8	3.0	38.3	54.1		
Öğretmenimiz projenin konusunu ve hedeflerini belirlemeden önce görüşlerimizi aldı.	f	1	10	5	56	61	4.25	Kesinlikle Katılıyorum
	%	.8	7.5	3.8	42.1	45.9		
Proje konusu ve hedefleri belirlendikten sonra öğretmenimiz araştırmamız gereken soruları hazırladı.	f	2	2	6	49	74	4.44	Kesinlikle Katılıyorum
	%	1.5	1.5	4.5	36.8	55.6		
Proje içerikleri belirlenirken öğretmenimiz ve diğer öğrencilerle fikir alışverişi yapıldı.	f	-	5	5	58	65	4.38	Kesinlikle Katılıyorum
	%	-	3.8	3.8	43.6	48.9		
Öğretmenimiz projeleri neden yaptığımızı ve içeriğini bize açıkladı.	f	1	2	1	51	78	4.53	Kesinlikle Katılıyorum
	%	.8	1.5	.8	38.3	58.6		
Öğretmenimiz, projeler için gerekli olan malzemeleri belirledi.	f	4	3	8	49	69	4.32	Kesinlikle Katılıyorum
	%	3	2.3	6	36.8	51.9		

(Devam ediyor)

Tablo 11 (Devam)

Öğrenci Veri Toplama Aracı Açısından Bulgular

Maddeler		1	2	3	4	5	x̄	Sonuç
Projelerin yapılması aşamasında okulun kütüphane, laboratuvar, yemekhane, bahçe ve sınıf gibi farklı bölümleri kullanılarak araştırmalar yapıldı.	f	1	7	5	46	74	4.39	Kesinlikle Katılıyorum
	%	.8	5.3	3.8	34.6	55.6		
Projeleri araştırırken ilgili gözlemler yapıldı.	f	1	2	10	60	60	4.32	Kesinlikle Katılıyorum
	%	.8	1.5	7.5	45.1	45.1		
Proje konusu ve hedefleri seçildikten sonra öğretmenimiz proje konusu ve hedefleri hakkında bizi bilgilendirdi.	f	1	-	2	51	79	4.56	Kesinlikle Katılıyorum
	%	,8	-	1.5	38.3	59.4		
Öğretmenimiz, projeyi vermeden önce konu ve hedefler hakkında derinlemesine tartışılabilmemiz için ön bilgi sağladı.	f	1	5	7	47	73	4.40	Kesinlikle Katılıyorum
	%	.8	3.8	5.3	35.3	54.9		
Projelerin yapılması sırasında konuyla ilgili araştırmalar yapıldı.	f	1	1	3	55	73	4.49	Kesinlikle Katılıyorum
	%	.8	.8	2.3	41.4	54.9		
Proje ile ilgili yaptığım araştırmalar sonucunda projeyle ilgili araçlar (harita, şekil, resim, model vb.) oluşturuldu.	f	1	-	2	48	82	4.58	Kesinlikle Katılıyorum
	%	.8	-	1.5	36.1	61.7		
Arkadaşlarım projelerini sunarken, diğer öğrenciler gözlemlerini kaydetti.	f	2	6	19	65	41	4.03	Katılıyorum
	%	1.5	4.5	14.3	48.9	30.8		
Projeler birbirimizle yardımlaşarak yapıldı.	f	2	1	2	55	73	4.47	Kesinlikle Katılıyorum
	%	1.5	.8	1.5	41.4	54.9		
Diğer kişiler projelerin yapımındaki görevlerimi belirledi.	f	5	13	15	55	45	3.92	Katılıyorum
	%	3.8	9.8	11.3	41.4	33.8		
Projenin sunumundan sonra projeyi değerlendirmek üzere arkadaşlarımızla tartışmalar yapıldı.	f	2	5	9	59	58	4.25	Kesinlikle Katılıyorum
	%	1.5	3.8	6.8	44.4	43.6		
Proje sunumundan sonra projeyi değerlendirmek üzere öğretmenlerimizle tartışma yapıldı.	f	2	4	6	50	71	4.38	Kesinlikle Katılıyorum
	%	1.5	3	4.5	37.6	53.4		
Projelerimiz portföy biçiminde sunuldu.	f	2	2	18	54	57	4.22	Kesinlikle Katılıyorum
	%	1.5	1.5	13.5	40.6	42.9		
Verilen projeleri evimde yapabileceğim gerekli ortam sunuldu.	f	3	-	5	58	67	4.40	Kesinlikle Katılıyorum
	%	2.3	-	3.8	43.6	50.4		
Ailem proje çalışmamdan iyi notlar almak için bana yardımcı oldu.	f	3	3	6	47	74	4.40	Kesinlikle Katılıyorum
	%	2.3	2.3	4.5	35.3	55.6		
Projelerde söylenenleri yapabildim.	f	-	3	3	57	70	4.46	Kesinlikle Katılıyorum
	%	-	2.3	2.3	42.9	52.6		

(Devam ediyor)

Tablo 11 (Devam)

Öğrenci Veri Toplama Aracı Açısından Bulgular

Maddeler		1	2	3	4	5	x̄	Sonuç
Projeleri yaparken yaşadığımız ve öğrendiğimiz şeylerin daha kalıcı olduğuna inandım.	f	1	3	8	44	77	4.45	Kesinlikle Katılıyorum
	%	.8	2.3	6	33.1	57.9		
Projeler konuya farklı açılardan bakmamı sağladı.	f	-	1	9	49	74	4.47	Kesinlikle Katılıyorum
	%	-	.8	6.8	36.8	55.6		
Projeler sayesinde öğrenmem daha kolay ve zevkli hale geldi.	f	-	4	3	47	79	4.51	Kesinlikle Katılıyorum
	%	-	3	2.3	35.5	59.4		
Projelerle öğrendiklerimi hatırlamakta zorlanmadım.	f	14	13	11	51	44	3.74	Katılıyorum
	%	10.5	9.8	8.3	38.3	33.1		
Projeler yeni ürünler üretme hevesimi arttırdı.	f	4	6	8	61	54	4.17	Katılıyorum
	%	3	4.5	6	45.9	40.6		
Öğretmenimizin verdiği projeler daha iyi öğrenmemi sağladı.	f	-	3	5	49	76	4.49	Kesinlikle Katılıyorum
	%	-	2.3	3.8	36.8	57.1		
Daha çok sayıda projede yer almak isterim.	f	1	2	12	52	66	4.35	Kesinlikle Katılıyorum
	%	.8	1.5	9	39.1	49.6		
Proje ödevlerini yapmayı sevdim.	f	2	1	9	39	82	4.49	Kesinlikle Katılıyorum
	%	1.5	.8	6.8	29.3	61.7		

Yukarıdaki tablo, proje tabanlı öğrenme üzerine öğrenci görüşlerinin alındığı Veri Toplama Aracı cevaplarını içermektedir. Katılımcıların vermiş oldukları cevaplar incelendiğinde, en yüksek orana sahip seçeneğin, %63.2 oranıyla "Proje sunumları konuyu daha iyi öğrenmeme yardımcı oldu." şeklindeki 22. maddeye verilen "Kesinlikle Katılıyorum" seçeneğidir. Burada öğrenciler proje tabanlı öğrenmenin, öğretilen konuyu daha iyi anlama hususunda yardımcı olduğunu ve desteklediğini belirtmişlerdir. İlgili maddeye ilişkin cevap ortalaması ise 4.59 olarak gerçekleşmiş ve düzey değeri "Kesinlikle Katılıyorum" şeklinde elde edilmiştir. Aynı maddede "Katılıyorum" seçeneği ise %33.1 oranında tercih edilmiştir. Katılımcılardan bu maddeye sadece %0.8 oranında "Katılmıyorum" ve %3 oranında "Kararsızım" seçeneği tercih edilmiştir. Veri Toplama Aracındaki ikinci en yüksek orana sahip madde, %61.7 oranıyla "Proje ödevlerini yapmayı severim." şeklindeki 30. maddedir. İlgili maddeye katılımcılar, %61.7 oranında "Kesinlikle Katılıyorum", %29.3 oranında "Katılıyorum", %6.8 oranında "Kararsızım", %0,8 oranında "Katılmıyorum" ve %1.5 oranında "Kesinlikle Katılmıyorum" şeklinde cevap vermişlerdir. İlgili maddeye ilişkin cevap ortalaması ise 4.49 olarak

gerçekleşmiştir. Veri toplama aracı maddelerinden proje tabanlı öğrenmenin etkisine yönelik maddelere bakıldığında "Projeleri yaparken yaşadığımız ve öğrendiğimiz şeylerin daha kalıcı olduğuna inandım." şeklindeki 23. maddeye katılımcılar %33.1 oranında "Katılıyorum" ve %57.9 oranında "Kesinlikle Katılıyorum" cevabını; "Projeler konuya farklı açılardan bakmamı sağladı." şeklindeki 24. maddeye katılımcılar %36.8 oranında "Katılıyorum" ve %55.6 oranında "Kesinlikle Katılıyorum" cevabını; "Projeler sayesinde öğrenmem daha kolay ve zevkli hale geldi." şeklindeki 25. maddeye katılımcılar %35.5 oranında "Katılıyorum" ve %55.6 oranında "Kesinlikle Katılıyorum" cevabını; "Öğretmenimizin verdiği projeler daha iyi öğrenmemi sağladı." şeklindeki 28. maddeye katılımcılar %36.8 oranında "Katılıyorum" ve %57.1 oranında "Kesinlikle Katılıyorum cevabını vermişlerdir. İlgili maddeler göz önüne alındığında katılımcıların proje tabanlı öğrenme çalışmalarının, katılımcıların öğrenim düzeylerini arttırdığını, öğrenme noktasında kolaylıklar sağladığını ve öğrenilen şeylerin daha kalıcı olmasını sağladığını, bu projeler ile birlikte daha kolay ve severek öğrenme süreci yaşadıklarını, bu tür projelerde ödev yapmayı sevdiklerini ve daha sonra oluşabilecek projelerde katılım sağlamayı istediklerini belirtmişlerdir. Tüm bunlarla birlikte katılımcılar öğretmenlerinin verdikleri projeler ile birlikte daha iyi öğrenmeyi sağladıklarını ifade etmişlerdir. Veri Toplama Aracı genelindeki cevap ortalamalarına bakıldığında genellikle 4'ün üzerinde değere sahip olan maddelerin olduğu görülmüş ve sonuç düzeyleri "Kesinlikle Katılıyorum" şeklinde gerçekleşmiştir. Veri toplama aracı maddelerinde en düşük cevap ortalaması 3.74 ile "Projelerle öğrendiklerimi hatırlamakta zorlanmadım." şeklindeki 26. maddedir. İlgili maddede katılımcılar %10.5 oranında "Kesinlikle Katılmıyorum", %9.8 oranında "Katılmıyorum", %8.3 oranında "Kararsızım", %38.3 oranında "Katılıyorum" ve %33.1 oranında "Kesinlikle Katılıyorum" şeklinde cevap vermişlerdir.

İngilizce Dil Öğretimi Sürecinde Kullanılan Proje Tabanlı Öğrenme Yaklaşımının İşleyişine İlişkin Öğrenci, Öğretmen ve Yönetici Görüşlerinin Okullara Göre Değişimi

Aşağıda öğrenciler, öğretmenler ve yöneticiler için olan veri toplama araçlarının okullar arasında farklılık gösterip göstermediğini tespit etmek için uygulanmış Kruskal Wallis testi sonuçları verilmiştir.

Tablo 12

Okul Değişkenine Göre Kruskal Wallis Testi

	Ki-Kare	*p*
Öğrenciler için Proje Tabanlı Öğrenme	18.097	.000
Öğretmenler için Proje Tabanlı Öğrenme	1.214	.750
Yöneticiler için Proje Tabanlı Öğrenme	7.375	.061
Öğretmen Alt Boyutu	7.935	.047
Fiziki Çevre Alt Boyutu	8.475	.037
Program Alt Boyutu	4.834	.184

Okul değişkeni ile veri toplama aracı ve alt boyutları arasındaki farka bakıldığında, öğretmenler için proje tabanlı öğrenme ve yöneticiler için proje tabanlı öğrenme veri toplama araçlarını ve yöneticiler için kullanılan veri toplama araçlarının alt boyutlarından program alt boyutu arasında anlamlı bir fark bulunamamıştır ($p > 0.05$). Buna karşın, öğrenciler için proje tabanlı öğrenme veri toplama aracı ve yöneticiler için kullanılan veri toplama aracı alt boyutlarından fiziki çevre alt boyutu ve öğretmen alt boyutu arasında anlamlı ($p < 0.05$) bir farkın olduğu sonucu elde edilmiştir. Bu anlamlı farklılığın hangi alt boyutlarında olduğunu belirlemek için anlamlı olan her ölçek için post-Hoc analizleri gerçekleştirilmiştir. Yapılan post-Hoc analizlerinde ikili karşılaştırma yaptığı için Tamhane's T2 testi kullanılmıştır.

Tablo 13

Okul Değişkeni-Öğrenci Proje Tabanlı Öğrenme Veri Toplama Aracı post-Hoc Analizi

	(I)	(J)	(I-J)	*p*
Öğrenci Proje Tabanlı Öğrenme Veri Toplama Aracı	Keçiören	Ankara Merkez	.37918	.000
		Kumluca	.48225	.035
		Çekmeköy	.44664	.000

Tablo 13'de, okul değişkenine göre öğrenci proje tabanlı öğrenme veri toplama aracı cevaplarının hangi grup dâhilinde farklılaştığını açıklamaktadır. Tablo incelendiğinde, Keçiören şubesindeki öğrencilerin proje tabanlı öğrenme düzeyleri Ankara Merkez, Kumluca ve Çekmeköy şubelerinde bulunan öğrencilere göre daha yüksek olduğu sonucuna ulaşılmıştır.

Tablo 14

Okul Değişkeni-Yönetici Proje Tabanlı Öğrenme Veri Toplama Aracı Fiziki Çevre Alt Boyutu Post-Hoc Analizi

	(I)	(J)	(I-J)	*p*
Fiziki Çevre Alt Boyutu	Ankara Merkez	Kumluca	1.11667	.035

Okul değişkeni ile yönetici proje tabanlı öğrenme veri toplama aracı alt boyutlarından fiziki çevre alt boyutu arasındaki ilişkinin ne düzeyde olduğunu belirlemek için gerçekleştirilen post-Hoc analizi sonuçlarına göre, Ankara Merkez şubesinde yöneticilik yapan katılımcıların proje tabanlı öğrenme için gerekli olan fiziki çevreye ilişkin memnuniyetleri özel okulun Kumluca şubesinde yöneticilik yapan katılımcılara göre daha yüksek çıkmıştır.

İngilizce Dil Öğretimi Sürecinde Kullanılan Proje Tabanlı Öğrenme Yaklaşımının İşleyişiyle İlgili Öğretmen Görüşleri

Dört farklı okulda çalışan İngilizce Öğretmenlerinden oluşturulan gruplara, İngilizce öğretiminde Proje Tabanlı Öğrenme yaklaşımı hakkındaki görüşlerinin ortaya koyulması amacıyla sorular yöneltilmiştir. Belirlenen temalar dâhilinde yöneltilen sorulara karşılık olarak katılımcıların vermiş oldukları cevaplar arasında birbirine benzerlik içeren ya da farklılaşan cevaplar bulunmaktadır. Bu başlık altında verilmiş cevaplardan en önemlileri aktarılmıştır.

Hedef Boyutu Bağlamında Öğretmen Görüşleri

İngilizce öğretiminde Proje Tabanlı Öğrenme yaklaşımının hedef boyutu bağlamında işleyişi bakımından katılımcı görüşlerine bu başlık altında yer verilmiştir. Katılımcılara yöneltilen "Proje tabanlı öğrenmeye dayalı öğretim programlarının uygulanmasında, hedef belirleme açısından zorluk yaşıyor musunuz?" sorusuna karşılık olarak 4 katılımcı (K_1, K_2, K_3, K_4), hedef belirleme açısından sıkıntılar yaşadıklarını buna karşın 8 katılımcı (K_5, K_6, K_7, K_8, K_9, K_{10}, K_{11}, K_{12}) ise bu tür sıkıntılar yaşamadıklarını beyan etmişlerdir. Burada hedef belirlemede sıkıntı yaşayan katılımcıların, hedef belirleme problemleri olarak belirttikleri durumlar şunlardır;

"Süre sıkıntısından kaynaklı hedef belirlemede sıkıntı yaşıyorum. Süre az olduğu için hedefi genişletemiyorduk." (K1)

"Veli portföyü farklı olduğu için zaman zaman bu kısıtlanıyor." (K2)

"…Verilen hedefleri çocukların seviyesine göre düzenlemek yaşadığım zorluklardan biriydi." (K3)

"Öğrencilerin… İlgi alanı dışındaysa materyal bile getirmiyordu ve derse karşı isteksiz oluyorlardı." (K4)

Katılımcıların ifadelerinden de görüldüğü üzere, proje tabanlı öğrenme programlarının uygulanmasında hedef belirleme açısından İngilizce öğretmeni olan katılımcıların, bazen süre kaynaklı, bazen veli portföyünün farklılığından kaynaklı bazen de öğrencilerin ilgi alanlarının ve seviyelerinin farklılıklarından kaynaklı hedef belirlemede problemler yaşadığı belirtilmiştir. Buna karşılık olarak proje tabanlı öğrenme programlarının uygulanmasında hedef belirleme açısından problem yaşamayan katılımcılar ise, bu durumu şu şekilde ifade etmişlerdir;

"…bizim programlarımız merkezden geldiği için, konularımız zaten belli…" (K8)

"Aslında hedefleri biz belirlemiyoruz, o yüzden bu konuda pek yorum yapmamız da doğru olmuyor hedef belirleme açısından." (K9)

"…bu konuyla ilgili bir zorluk yaşamadık, yaşamıyoruz da. Çünkü proje tabanlı öğretim programında, belirli aralıklarla hedefimiz zaten belli. Varacağımız nokta belli, bu noktadaki. Yönergeler ve çalışma basamakları belli. Bu yüzden ben hedef belirlemede bir sıkıntı yaşamıyorum." (K10)

"…gelen bir plan doğrultusunda ilerlediğimiz için, gelen projeyi inceliyoruz. Elbette ki bir şeyler katıyoruz ve farklı bakış açılarına açığız bu konuda. Ama proje tabanlı öğretim programlarının uygulanmasında özellikle hedef belirlemede, zaten hedefi belirlenmiş bir projeyle başlandığı için zorluk yaşamıyorum." (K11)

"…hedef belirleme konusunda bir sıkıntı yaşamıyorum… Hedefler zaten belirlenmiş bir şekilde geliyor…" (K12)

Proje tabanlı öğrenme programlarının uygulanmasında hedef belirleme problemi yaşamayan katılımcıların mutabık kaldıkları husus, programların tek bir elden planlı bir şekilde geldiği ve bu doğrultuda adım adım uygulamasının gerçekleştirildiği ifade edilmiştir.

Katılımcılara yöneltilen "Proje tabanlı öğrenmeye dayalı öğretim programlarının uygulanmasında, belirlenen hedefleri gerçekleştirme noktasında başarılı olunduğunuzu

düşünüyor musunuz?" sorusuna karşılık olarak tüm katılımcılar (f:12) başarılı olduklarını ifade etmişlerdir. Katılımcılar bu durumu;

> *"Proje bazlı olunca çocuklar daha fazla motive oluyorlar." (K9)*

> *"süreç sonunda hem uygulayıcılar hem uygulayanlar mutlu olduğu için başarılı olduğunu düşünüyorum." (K10)*

"öğretmenin hedefleri içselleştirmesi daha sonrasında öğrencilere yansıtabilmesi gerektiğini düşünüyorum. Bu dengeyi kurduğumuz zaman da başarı kaçınılmaz oluyor. Kesinlikle başarılı olduğumuza inanıyorum." (K12) şeklinde ifade etmişlerdir. Sadece öğrencilerinizin ihtiyacına göre uyarlamanız gerekmektedir. Bununla birlikte katılımcılar küresel salgın nedeniyle bazı sıkıntılar yaşadıklarını fakat bunların da üstesinden geldiklerini belirtmişlerdir.

> *"...Başarılı olduğumuzu düşünüyorum ancak pandemi gibi kısıtlayıcı nedenler olmasaydı daha iyi olabilirdi." (K3)*

"...Online da olsa yine ödevleri veriyoruz..." (K8) diyerek, uzaktan eğitim sürecinde dahi programlarından sapmadıklarını belirtmiştir.

Katılımcılara yöneltilen "Proje tabanlı öğrenmeye dayalı öğretim programlarının uygulanmasında belirlenen hedeflerin öğrencilerin gelişimine katkı sağladığını düşünüyor musunuz?" şeklindeki soruya karşılık olarak tüm katılımcılar (f:12), proje tabanlı öğrenme programlarının öğrencilerin gelişimine katkı sunduğunu belirtmişlerdir. Katılımcılar bu durumu;

> *"...Tüm projelerde yaparak yaşayarak öğrendiler. Daha sonra kendi gündelik hayatlarında da bunları uyguladılar. İlerde karşılarına çıkacak problemlerle nasıl başa çıkılacağını öğrendiler." (K1)*

> *"...Çocukların bir araya gelerek yaptıkları çalışmalarda ortaya çıkardıkları ürünü görünce mutlu olduklarını ve kendi emekleriyle elde ettikleri başarıyı gördüklerinde hedefe ulaşıldığını ve bu hedeflerin gelişimlerine katkı sağladığını görüyorum." (K4)*

> *"Tamamen öğrenci merkezli yapıldığı için dersler kesinlikle katkı sağlıyor..." (K5)*

şeklinde ifade etmişlerdir. Bununla birlikte, programın öğrenciler üzerinde ne tür bir katkısının olduğuna dair ise;

> *"...Öğrenciler bireysel ve grup çalışmalarında dili kullanarak üretiyorlar..." (K3)*

> *"...Motive olmayan çocuklar bile grup içinde daha çok motive oluyorlar, bence en büyük katkısı bu." (K5)*

> *"...öğrenci bilgiye araştırarak ulaşıyor. Bilgiyi nasıl edineceğini öğreniyor. Bu çok faydalı. Ve normal yaşamla da gerçek hayatla da birleştiriyor. Eleştirel düşünmeyi kazanıyor. Bağımsız olarak hareket*

ediyor, araştırmayı öğreniyor… Karar vermeyi öğreniyor. Ve çok daha kararlı bir şekilde ilerliyor…" (K8)

"…motivasyonları çok arttığı için özgüvenleri de artıyor… Kendileri düşünüyorlar kendileri yargılıyorlar ve başkalarının düşüncelerini dinleyerek kendi düşüncelerini diğerleriyle karşılaştırıyorlar…" (K9)

şeklinde belirtmişlerdir. K10 kodlu katılımcı ise bu durumu

"…Geçen sene Project 2050'yi yaptığımızda, çocukların bambaşka şekillerde daha önce hiç araştırma yapmadıkları, İngilizce dersi içerisinde yer almadıkları boyut ve vizyonda geliştiklerini gördük… 9-10 yaşındaki çocuklar da birden bire dünyanın gerçek sorunlarıyla karşılaştılar. Bu nedenle kesinlikle gelişimlerine katkı sağladığını düşünüyorum."

diye ifade ederek geçen sene uyguladıkları bir örnek ile açıklamış ve program çıktılarının olumlu olduğunu dile getirmiştir.

İçerik Boyutu Bağlamında Öğretmen Görüşleri

Katılımcılara proje tabanlı öğrenme programlarının İngilizce öğretimi açısından içerik olarak öğrencileri öğrenmeye teşvik edici, olup olmadığı yönünde yöneltilen soruya karşılık olarak vermişlerdir. Katılımcıların hepsi (f:12), İngilizce öğretim programının içeriğinin öğrencileri öğrenmeye teşvik ettiğini belirtmişlerdir.

"…öğrencileri öğrenmeye teşvik ediyor. Yıllarca klasik eğitim sistemimiz yani öğretmenin odak noktası olduğu, öğretmenin bilgiyi veren olduğu bir eğitim sistemiydi. Ancak 21. yüzyıl becerileri söz konusu olduğunda, bu jenerasyon geldiğinde öğretim metotlarımızı değiştirmek zorunda kaldık, dolayısıyla öğrenciyi merkeze koyan Student-centered bir bakış açısı geliştirdik. Proje tabanlı öğrenme bununla kesinlikle örtüşüyor. Proje tabanlı öğrenme öğrenme sorumluluğunu aldırıyor çocuğa. Öğretmen her hangi bir proje yürütülürken moderatör rolünde, düzenleyici rolünde. Bilgiyi nasıl elde edebileceğini gösterici rolünde ama burada bilgiyi sağlamak grup arkadaşlarıyla beraber çocuğa kalıyor. Bu tabloda da çocuk tabi ki bir şeyleri başardıkça, ortaya bir ürün çıkardıkça mutlu oluyor ve bu yüzden içerik öğrenciyi kesinlikle teşvik ediyor." (K10)

"…moda mod bir öğretme yöntemi olmadığı için burada, daha çok dikkatlerini çekiyor öğrencinin. Kendi isteklerine göre hazırlıyorlar sunumlarını posterlerini ve maketlerini. Kendi isteklerine göre ürün çıkarttıkları için daha aşkla ve şevkle yapıyorlar projelerini. Bu yüzden daha istekli oluyorlar." (K1)

"...Nasıl araştırmaları gerektiğini de öğreniyorlar. Araştırmayı da araştırıyorlar..." (K3)

"...Çünkü verdiğimiz konuyu kendi içlerinde gruplarıyla beraber asıl ortaya çıkarmaları gerektiğini beyin fırtınası yapıyorlar. Tamamen kendi ürünlerini ortaya çıkarttıkları için faydalı olduğunu düşünüyorum." (K4)

"...Projeler günlük hayatın içerisinden olduğu için..." (K5)

"...ilginç konular geldiği için..." (K8)

"...öğrenci ürünü çıkarmak için çabalıyor ve sonucunda çok mutlu oluyor. Bu da teşvik edici bir durum." (K12)

şeklinde dile getirmişlerdir. Görüldüğü üzere, öğrencileri öğrenmeye teşvik eden programın öğrencileri, araştırmaya sevk etmesi, farklı bir metodu olduğu için dikkatlerini çekmesi açısından teşvik edici olduklarını belirtmişlerdir.

Öğretme ve Öğrenme Boyutu Bağlamında Öğretmen Görüşleri

Katılımcılara yöneltilen "Proje tabanlı öğrenmeye dayalı öğretim programlarının uygulanmasını sınıf yönetimi açısından nasıl değerlendirirsiniz?" sorusuna karşılık, katılımcılar, kolay yönlerinin olduğunu fakat aynı zamanda kendi içerisinde zorlukları da bulunduğunu farklı şekillerde ifade etmişlerdir. Katılımcıların (f:4) sınıf yönetimi açısından proje tabanlı öğrenmeye dayalı öğretimi değerlendirme konusunda kolaylık ve avantaj sağladığı yönündeki görüşleri şu şekildedir;

"Öğretme açısından hem kolaylaştırıcı hem zor. Kolaylaştırıcı yanı öğrenci dersi yürüttüğü için ve etkinlikler onun etrafında şekillendiği için öğretmen daha az yoruluyormuş gibi görünüyor..." (K1)

"...sunumlar esnasında kesinlikle zorlayıcı olduğunu düşünmüyorum. Öğrenciler ilgiyle ve merakla diğer grupları izliyorlar. Hatta 2 sınıfı birleştiriyoruz diğer sınıftaki öğrenciler de izliyor bu sunumları o haftalarda daha motive oluyorlar..." (K2)

"Ders interaktif olduğu için ve çocuklar da bizzat bunun içinde yer aldığı için bir sıkıntı olmuyor..." (K3)

"Proje tabanlı öğrenmede öğrenciler hem bireysel hem de iş birliği içerisinde hareket etmeyi öğreniyorlar... Kendi aralarında tartışmalarına fırsat verdiği için aslında bilgilerin daha kalıcı olmasını sağlıyor..." (K8)

Katılımcılar (f:4), proje tabanlı öğrenme ile birlikte öğrencilerin öğrenme süreçlerinde daha kalıcı ve etkin bir şekilde ezberci sistemin aksine tartışarak öğrendiklerini ifade etmektedirler. Bununla birlikte, katılımcılar (f:7), proje tabanlı

öğrenme ile birlikte öğrenme süreçlerinde bazı problemlerle de karşılaşmaktadırlar. Bu durumu şu şekilde ifade etmişlerdir;

> *"…öğrencilere yol gösterme, organize etme ve teşvik etme açısından öğretmene daha çok iş düşüyor…" (K_1)*

> *"Projelerin hazırlık aşamasında grup çalışması yaptıkları için illaki kargaşa oluyor…" (K_2)*

> *"Elbette bazen zorlukları oluyor grup olarak kendi köşelerinde çalışırken ve düşüncelerini birbirleriyle paylaşırken sesler yükselebiliyor…" (K_4)*

> *"Sınıf yönetimi açısından kaos söz konusu olabiliyor. Hareketli bir sınıf ortamı var…" (K_5)*

> *"…grup olarak çalıştıkları zaman bazen her kafadan ses çıkabiliyor bazen anlaşamıyorlar, hayır böyle olsun hayır bu şekilde olsun diye…" (K_8)*

> *"Tek kelimeyle kaos. Dürüst olmak lazım. Ve kaosu dert etmeyen (kaosu yönetebilen demiyorum) kaosu dert etmeyen bir öğretmen olmanız gerekiyor…" (K_{10})*

> *"Ben de kesinlikle kaos olduğunu düşünüyorum…" (K_{12})*

Katılımcılar (f:7), proje tabanlı öğrenme ile ilgili olarak uygulama esnasında fikir tartışması şeklinde geçen sürecin, sınıf içerisinde kaos ortamı oluşturduğunu belirtmişlerdir. Fakat bu durum ile ilgili olarak, kaos ortamının oluşması gerektiğini, aslında uygulamanın bu şekilde devam etmesinin olağan olduğunu belirten katılımcılar (f:2) da bulunmaktadır. Bu durumu katılımcılar;

> *"…Evet kaos. Zaten gereken de bu. Sorun yoksa sorun var." (K_{11})*

> *"…Buna müsaade eden bir yönetimle çalışmanız gerekiyor. Yani bu uygulanan proje tabanlı öğrenmenin doğru bir yaklaşım olduğunu bilen bir yönetimle… Çocukları fikir belirtmeleri gerektiği zamanlarda kolay kolay sakinleştiremezsiniz, bir de heyecanlandıkları bir konu üzerinde çalışıyorlarsa sizi sınıf yönetimi açısından zorlayabilirler. Ancak onları sakinleştirip oturttuğunuzda ortaya güzel şeyler çıkıyor." (K_{10})*

şeklinde ifade etmektedirler. Oluşan kaos ortamı ile ilgili olarak ayrıca katılımcılar (f:2) okul yönetiminin de görevleri olduğunu düşünmektedirler. K_{11} kodlu katılımcı uygulanan projenin sınıf düzeyi ile ilgisinin az olduğu durumlarda anlamamanın verdiği etki ile kargaşa ortamının oluşabileceğini ifade etmiş ve

> *"…Böyle projeler de gerçekten yönetimin biraz esnek olması gerekiyor. Proje çıkarmak gerçekten her okulun harcı değil. Burada öğretmene sabır gerekiyor, öğretmenin sabırlı olabilmesi için yönetimin öğretmeni biraz desteklemesi gerekiyor psikolojik anlamda da."*

şeklinde yönetimin de konu ile ilgili görevlerinin olduğunu belirtmiştir. Uygulamanın bir başka açısı da sınıf yönetimine ilişkin alandır. Konu ile ilgili olarak sınıf yönetimi açısından katılımcılar (f:3);

> *"...Ama daha eğlenceli bir ders ortamı oluştuğu için sınıf yönetimi açısından öğretmeni de teşvik ediyor." (K_1)*

> *"...sınıfta o an 2 kat öğrenci olduğu halde yönetim konusunda hiçbir sıkıntı yaşamıyoruz." (K_2)*

> *"...Öğretmenin baş edemeyeceği ya da öğretmeni rahatsız eden bir durum söz konusu değil sınıf yönetiminde." (K_5)*

şeklinde belirterek, her ne kadar sınıf içerisinde tartışma ortamının olması halinde dahi, sınıf yönetimi açısından problem teşkil etmediklerini açıklamışlardır. Katılımcılara İngilizce öğretiminde proje tabanlı öğrenme yaklaşımının uygulanmasında ne gibi zorluklarla karşılaştıkları sorulduğunda, katılımcılar bunları, süre, materyal ve grup başlıkları altında ifade etmişlerdir. Bu konuda katılımcılar (f:10) yaşadıkları zorlukları aşağıda belirtildiği şekilde ifade etmişlerdir;

> *"Grupların oluşturulmasında sıkıntılar yaşıyorum. İş bölümü yaparlarken öne çıkan çocuklar oluyor ve bu grup içerisinde sorun çıkartabiliyor... Ya da 5 kişilik grupta sadece 2 kişinin etkinliği yaptığı diğer 3 kişinin yapmadığı durumlar oldu..." (K_1)*

> *"...Birtakım çalışmaların evde yapılması gerekiyor ama bir gruptaki bazı öğrencilerin velileri destek olmadığı için bu çalışmalara, süre konusunda sıkıntı yaşayabiliyoruz. Öğrenci zamanında yapamıyor bazı çalışmaları ya da aile alınması gereken bir şeyi almadığı için getiremiyor okula ve çalışma uzayabiliyor." (K_2)*

> *"...gördüğüm eksiklik çocukların el becerilerinin yeterince gelişmemiş olması ve dolayısıyla projeleri yaparken zorlanmaları. Daha erken yaşlarda "art and craft" dersi şeklinde bu tip çalışmalar yaparlarsa 4. Sınıfta zorlanmayabilirler, kesme-biçme, yapıştırma konusunda..." (K_3)*

> *"En büyük zorluk, genel olarak sınıfların İngilizce düzeyi iyi olduğu için gruptaki herkes lider olmak istiyordu. İş bölümü yapmaları gerekiyorken diğeri yapamıyor diye kendi üstleniyordu, her şeyi tek başına yapıyordu, bu da başka öğrencilerin motivasyonunu düşürmesine ve hatta veliler arasında sıkıntıya da sebep oluyordu." (K_4)*

> *"Öğrenci sorunları, gruplaşmalar ve materyal getirme açısından sorunlar..." (K_5)*

> *"...ben en çok süre ile ilgili zorluk yaşadım... Çocukların süreç yönetimiyle ilgili sıkıntılar yaşadım. Sürekli hadi hadi deyip deadline'ı hatırlatma konusunda sıkıntı yaşadım." (K_{10})*

"...zorlukları açısından sınıf yönetimine gittiğim zaman çocuklar projelerde gruplara ayrılıyor ya o gruplarda sevmedikleri arkadaşları oluyor bazen, zıtlaştıkları ama bu proje tabanlı öğrenme sisteminde..." (K11)

"...birbiriyle çalışmak istemeyen öğrencilerden ziyade gruba katkı sağlamadığı için birbirini suçlayan öğrenciler oldu..." (K10)

Buna karşılık, katılımcılardan (f:2) proje tabanlı öğrenme uygulaması esnasında zorluk yaşamayanların da olduğu görülmektedir. Bununla ilgili olarak katılımcılar;

"...O yüzden de programın uygulanmasında zorluk yaşamıyoruz..." (K8)

"Zaten proje tabanlı olduğu için genellikle student-based (Öğrenci temelli) bir şey oluyor bu. O yüzden burada tek yapmamız gereken şey yönlendirmek çocuğu ama yönlendirmeyi de zaten kitapla sağlıyoruz, programla sağlıyoruz o yüzden bize pek bir zorluk kalmıyor." (K9)

şeklinde beyanda bulunmuşlardır. Konu ile ilgili olarak, eğitim içerisindeki rolleri açısından velilerin durumuna yönelik nasıl şekillendiği, velilerin verilen ödevler karşısındaki tutumlarının nasıl olduğu ile ilgili olarak ise katılımcılar (f:2)

"...Kesinlikle öyle olduğunu düşünmüyorum aksine veliler bunu çok güzel karşıladılar. Her zaman destek oldular bize. Gerek araştırma konusunda gerek hazırlanma aşamasında hem çocuklara hem bize destek oldular." (K12)

"...Projeleri dağıtırken, karşımızdaki grubu da tanıdığımız için bunları göz önünde bulundurarak planlama yapınca başarıya daha kolay ulaşıyorsunuz. Mesela babası mimar olan bir öğrencimiz vardı ona Future Houses konusunu verdik, babası da hünerlerini sergilemek istedi ve taçlandırdı projemizi..." (K10)

Katılımcılara yöneltilen bir diğer soru, "Proje tabanlı öğrenmeye dayalı öğretim programlarının uygulanmasının ne gibi avantajları olduğunu düşünüyorsunuz?" şeklindedir. Konu ile ilgili olarak katılımcılar (f:12), motivasyon, bireysel gelişim, özgüven, kolektif hareket ve araştırma başlıklarında proje tabanlı öğrenmenin avantajlar oluşturduğunu ifade etmişlerdir. Bu durum ile ilgili olarak katılımcılar (f:12);

"...Çocuklar ortaya bir ürün koydukları için motive oluyorlar ve bir sonraki proje için heyecanlanıyorlar. Özgüvenleri gelişiyor çocukların. Çok sessiz olsa bile en azından bir gruba bir şeyler kattığı için de motive olup özgüven kazanabiliyor... Mutlu hissediyorlar kendilerini ve sonra bireyselde de burada öğrendiklerini uygulayabiliyorlar. Akademik olarak zaten birçok kazanımı karşılıyor hem İngilizce açısından hem de günlük yaşamda birçok kazanım sağlıyor. Grup ve işbirliğine katkı sağlıyor. Takım çalışmasını öğreniyor. Liderlik özelliğini gerektiği zamanlarda törpülemeyi öğreniyor..." (K1)

"…Bir kere küçük yaşta sorumluluk alıyorlar ve bunu anadillerinde değil ve İngilizce olarak gerçekleştiriyorlar…" (K_2)

"Çok avantajlı olduğunu düşünüyorum. Çünkü çocukları bu şekilde hayata da hazırlıyoruz. Bireysel olarak değil beraber hareket ederek neleri daha güzel başarabileceklerini gördükleri için faydalı olduğunu düşünüyorum." (K_4)

"Teknolojiyi kullanma becerisi. Teknolojiyi kullanmayı öğreniyorlar… Bilişsel beceriler kazanıyorlar. Karar veriyorlar kendileri, evet bu resmi ben proje için seçtim ve yaşamsal beceri okulla yaşamı birleştiriyor aslında. Çünkü önemli olan öğrendikleri bilgileri hayata taşımak. Normal hayatta birçok zorlukla karşılaşıyoruz ve bu normal hayata aslında yardımcı oluyor ve onu geliştirdiklerini düşünüyorum… Araştırarak bilgiye ulaşmak tembelliği de ortadan kaldırıyor…" (K_8)

"…Yaratıcılıklarını geliştiriyor… Kendilerini ifade etmeyi başkalarının düşüncelerini görmeyi öğreniyorlar." (K_9)

"…en önemli başlık akran öğrenmesi kesinlikle, dayanışma ruhu, birbirinden öğrenmek, paylaşmak ve çok önemsediğim takım çalışması…" (K_{10})

"…En avantajlı şey çocuğun özgüven kazanması. Bireysel olarak kendini geliştirmesi, sunumlarını yapabilmesi…" (K_{11})

"…sunum ve araştırma becerilerinin geliştiğini düşünüyorum. Bu yıllarda edindiği becerileri ilerleyen yaşamında da uygulayabilecek noktaya geliyor." (K_{12})

şeklinde ifade etmişlerdir. Genel olarak katılımcıların tamamı (f:12), proje tabanlı öğrenme programlarının uygulanmasının avantajlarının olduğunu belirtmişlerdir.

Ölçme ve Değerlendirme Boyutu Bağlamında Öğretmen Görüşleri

İngilizce öğretiminde proje tabanlı öğrenme yaklaşımının uygulanmasındaki bir başka boyut ölçme ve değerlendirme boyutudur. Bu boyut ile ilgili olarak katılımcılara ilk olarak "Öğretmenlerin ölçme ve değerlendirme süreçlerinde kendilerini tam olarak ifade edebildiğini düşünüyor musunuz?" şeklinde soru yöneltilmiştir. Buna karşılık olarak katılımcılar;

"Öğrenci kitlesi küçük yaşta olduğu için verilen rubric'i (değerlendirme tablosu) yaşlarına uyarlayarak herkesi hak ettiği şekilde değerlendirdim." (K_3)

"Tam olarak kendimi ifade ettim. Gerçekten hak ettikleri için olumlu olarak değerlendirdim." (K_4)

"Zaten öğretmen olarak görüyorsunuz çocuklar projesini nasıl sundu? Fikrini nasıl dile getirdi? İngilizcesi nasıl? Bunları zaten genel

olarak gözlemleyebildiğimiz için, eğitimin proje tabanlı olması bizde sadece sunmalarına yardımcı oluyor, bizim gözlemlememizi kolaylaştırıyor. O yüzden bunu zaten anlıyoruz, görüyoruz…" (K_9)

"…Projenin ölçme ve değerlendirmesinde elimizde bir rubric (dereceleme puanlama) var, tamamlandıkça tik attığımız. Bunun dışında bir projenin çıktısı, ortaya çıkan şey bizi ve öğrenciyi mutlu ediyorsa başarı budur…" (K_{10})

"Ben çok objektif değerlendiremeyebiliyorum. Motive olması adına kıyamadan yaklaşıyorum zaman zaman." (K_2)

"Sınıf dinamiği açısından öğrencilerimin motivasyona ihtiyacı vardı o yüzden pek objektif olamadım."(K_5)

diyerek, değerlendirme konusunda öğrencilerinin ilkokul seviyesinde olduklarını düşünerek objektif olamadıklarını beyan etmişlerdir (f:8). Buna karşın K_{11} kodlu katılımcı

"Ölçme noktası bende yok. Değerlendirme noktasında ise kontrol listesine göre tikler koyup açıkça söylerim buna rağmen böyle olmuş, bu şekilde olmalıymış gibi. Yine de sonuç itibariyle öğrencilerimizi güzel bir dönütle uğurluyoruz."

ve K_{12} kodlu katılımcı

"Ben de ölçme konusunda yokum ama değerlendirme konusunda aynı şekilde öğretmen ve öğrenci iletişiminin iyi olması gerektiğini düşünüyorum feedback (geri dönüt) rahat verebilmek adına. Öğrencilerimizle de hep birlikteyiz bu yüzden rahatlıkla ifade ettiğimi düşünüyorum."

şeklinde ifade ederek, ölçme konusunda herhangi bir şey yapmadıklarını fakat değerlendirme konusunu yerine getirdiklerini belirtmişlerdir (f:4).

Proje tabanlı öğrenme uygulamalarında ölçme ve değerlendirme boyutu ile ilgili olarak katılımcılara yöneltilen bir diğer soru ise "Ölçme ve değerlendirme süreçlerinin proje tabanlı öğrenmeye dayalı öğretim sistemini değerlendirme konusunda etkili olduğunu düşünüyor musunuz?" şeklindedir. Bununla ilgili olarak katılımcılardan K_1, K_2, K_3, K_4, K_8 ve K_9 kodlu katılımcılar (f:6), ölçme değerlendirme süreçlerinin proje tabanlı öğrenmeye dayalı öğretim sistemini değerlendirme konusunda "…etkili olduğunu…" düşündüklerini ifade etmişlerdir. Bu etkinliğin ne düzeyde ve ne şekilde gerçekleştiğini ise şu şekilde açıklamışlardır.

"…Çocuk kendini ve arkadaşlarını değerlendirebiliyor. Normalde bunu öğretmen yapar ama proje tabanlı öğrenme de çocuğun kendini değerlendirmesi ve arkadaşlarının çocuğu değerlendirmesi gerçekten etkili ve önemli benim için." (K_1)

"…öz denetimleri gelişiyor." (K_3)

"…Projelerini sunduklarında kendi gruplarından ve öğretmenden aldıkları dönüşlerle bir sonraki projelerde kendilerini daha iyi değerlendirip daha iyi işler çıkardıklarını düşünüyorum. Bu yüzden de etkili olduğunu düşünüyorum." (K4)

Bununla birlikte kimi katılımcılar (f:6) ise

"Net bir cevabı(nın) (K10)"

olmadığını

"…süreci (kendileri) yönettiği için etkili…(K10)"

olabileceğini,

"Ölçmenin verdiği stresi öğrencinin yaşamaması…(K11)"

gerektiğini, belirtmişlerdir.

Katılımcıların (f:12), proje tabanlı öğrenme uygulaması ile birlikte öğrencilerde görülen öğrenme güçlüklerine karşılık ne gibi önlemleri aldığına ilişkin cevapları ise şu şekildedir.

"Eksikliği olan öğrenciyi motive edip İngilizceyle daha çok iç içe olmasını sağlıyorum. Evde İngilizce kitap okuması İngilizce videolar çekmesini sağlayarak." (K2)

"Proje tabanlı öğrenme de eksiklik görünce diğer projede öğrencinin kişisel becerilerine göre bir görevlendirme yapmayı tercih ettim. Ve bu şekilde daha başarılı olduğunu gözlemledim." (K3)

"Vakit olduğu sürece bireysel çalışmaya aldım. Yanlış cevap verse de sınıfta motive ederek. Öğrencimin yanında olarak." (K4)

"Tekrar, bir konuyu anlamadıkları zaman o konuda sıkıntı yaşadıkları zaman, yaptığım araştırmaları, o konu hakkında bulduğum bilgileri onlara sunuyorum… Tekrar etmek çok önemli anlamadıkları noktada. Zaten proje tabanlı öğrenmede öğretmen ve öğrencinin iş birliği önemli. Tekrar ediyoruz anlamadıkları yerleri her zaman söylüyorum. Ödev yaparken, evdesiniz yapıyorsunuz kafanıza bir şey takıldı arayın sorun, bunu böyle yaptık ama doğru mu ilerliyoruz diye, her zaman öğrencilerime de bunu söylüyorum. Bu şekilde de önlemler alıyoruz." (K8)

"Zaten proje tabanlı öğretimle biz öğrenmeyi öğretmeye çalışıyoruz. O yüzden kendi öğrenmelerini teşvik etmek için uğraşıyoruz… Konuyu daha fazla dallandırarak… Extra bir şeyler vererek, örneğin geçmişteki ayakkabılarsa konu gelecekte nasıl olabilir diye daha fazla çeşitlendirerek, daha fazla tekrar yaparak, daha fazla ilgilerini çekmeye çalışarak cesaretlendirmeye çalışıyoruz." (K9)

"…konuyla ilgili o kadar çok materyalimiz oluyor ki, videolar oluyor, slaytlar oluyor, extra bizim sormamız gereken sorular oluyor. Bunlar da çocuklara çok yardımcı oluyor…" (K8)

"Seviyeyle örtüşüyorsa konu alt başlıkları dağıtıyoruz, ya da ilgi alanlarına göre almalarını bekliyoruz. Burada güçlük yaşarlarsa açıklayıcı davranıyoruz ya da grup arkadaşlarıyla halletmesini sağlıyoruz. Önceliğimiz takım olarak çözmeleri, içinden çıkamazlarsa o zaman biz müdahale ediyoruz…" (K_{10})

"…grup içinde çözmelerini sağlıyoruz." (K_{11})

Katılımcılar (f:12), proje tabanlı öğrenme uygulaması esnasında, öğrencilerin öğrenme güçlükleri yaşadığı zamanlarda, tekrarlama, farklı yollardan anlatım, konuyu çeşitlendirme gibi yöntemlerle daha anlaşılabilir hale getirdiklerini ve öğrenme güçlüğü ile bu şekilde mücadele ettiklerini belirtmişlerdir.

BÖLÜM 4

SONUÇLAR VE ÖNERİLER

Bu bölümde araştırmanın amacına yönelik bulgulardan yola çıkarak ulaşılan sonuçlara ve araştırma sonucunda geliştirilen önerilere yer verilmiştir.

Sonuçlar

Bu araştırmada özel bir okulun dördüncü sınıf İngilizce derslerinde proje tabanlı öğrenme yaklaşımının uygulanmasının öğretmen, öğrenci ve yönetici görüşleri açısından değerlendirilmesi neticesinde elde edilen sonuçlar aşağıda verilmektedir. Yönetici, öğretmen ve öğrencilerin veri toplama aracı maddeleriyle ilgili vermiş oldukları cevapların frekans ve yüzdelik değerleri analizine göre elde edilen sonuçlar sırasıyla şunlardır:

- Yöneticilere göre proje tabanlı öğrenmede hem öğretmenlerin hem de öğrencilerin bu yaklaşıma karşı olumlu oldukları sonucuna ulaşılmıştır.
- Öğretmen veri toplama aracına verilen cevapların frekans ve yüzdelik değerlerinden elde edilen neticeye göre öğretmenlerin proje tabanlı öğrenmeyi kullanırken süreci doğru bir şekilde yönettiği ve bu süreçte yaklaşımdan kaynaklı bir öğretme güçlüğü yaşanmadığı, yaklaşımın öğretme sürecinde öğretmenlere güçlük oluşturmadığı ifade edilebilir.
- Öğrenciler tarafından verilen cevapların frekans ve yüzdelik değerleri incelendiği zaman, proje tabanlı öğrenmenin öğrencilerin öğrenim seviyelerini artırdığı, öğrenmede kolaylıklar temin ettiği, öğrenilen konuların daha kalıcı olmasını sağladığı, daha severek öğrenme süreci yaşadıkları, ödev yapmayı sevdikleri ve katılım sağlamayı istedikleri değerlendirilmektedir. Buna göre proje tabanlı öğrenmenin öğrencilerin öğrenme sürecinin daha verimli olmasını sağladığı saptanmıştır.
- Okul değişkeni ile veri toplama araçları ve alt boyutları arasındaki farka bakıldığında, Keçiören şubesindeki öğrencilerin proje tabanlı öğrenme ile ilgili olumlu görüşlerinin Ankara-Merkez, Kumluca ve Çekmeköy şubelerinde bulunan öğrencilere göre daha yüksek olduğu sonucuna ulaşılmıştır.

- Ankara Merkez şubesinde yöneticilik yapan katılımcıların proje tabanlı öğrenme için gerekli olan fiziki çevreye ilişkin memnuniyetleri özel okulun Kumluca şubesinde yöneticilik yapan katılımcılara göre daha yüksek çıkmıştır.

Araştırmada 4 farklı okulda görev yapan İngilizce Öğretmenlerinin yer aldığı gruplara, İngilizce öğretiminde proje tabanlı öğrenme yaklaşımı hakkındaki görüşlerinin ortaya koyulması amacıyla belirlenen temalar dâhilinde yöneltilen sorulara karşılık katılımcıların vermiş oldukları cevaplara göre elde edilen sonuçlar sırasıyla şunlardır:

- Öğretmenlerin hedef belirleme konusunda zaman zaman süre kaynaklı, zaman zaman veli portföyünün farklılığından kaynaklı zaman zaman da öğrencilerin ilgi alanlarının ve seviyelerinin farklılıklarından kaynaklı sıkıntılar yaşadıkları saptanmıştır. Türkiye'de gerçekleştirilen bazı çalışmalarda da benzer sorunlar; ailelerin eğitim seviyelerinin düşük olması ve çocuklarının dersleriyle ilgilenmemeleri aynı zamanda öğrenenlerin de derslerden kopuk ve ilgisiz oluşu şeklinde belirtilmiştir. (Anılan, Kılıç ve Demir, 2015; Toker Gökçe, 2013) Cintang ve arkadaşları (2018) tarafından yapılan çalışmada ise öğrencilerin yetenek ve kapasite eksiklikleri, sınırlı zaman gibi hususların dikkate alınması gerektiği vurgulanarak, buna yönelik stratejiler geliştirilmesi gerektiği ifade edilmiştir. Bu anlamda çalışmayı desteklediği görülmüştür. Buna karşılık olarak proje tabanlı öğrenme programlarının uygulanmasında hedef belirleme açısından herhangi bir sıkıntı ile karşılaşmayan öğretmenlerin programların tek bir elden planlı bir şekilde geldiği ve bu doğrultuda adım adım uygulamasının gerçekleştirildiği saptanmıştır. Elde edilen sonuçlara göre veli portföyü ve öğrencilerin İngilizce seviyesinden kaynaklı sıkıntılar yaşansa da planlı eğitim sayesinde bu sıkıntılarla kolayca baş edildiği değerlendirilmektedir.
- Proje tabanlı öğrenme programlarının uygulanmasında, belirlenen hedefleri gerçekleştirme noktasında öğretmenlerin başarılı olduklarını ifade ettikleri görülmüş ne var ki COVİD-19 küresel salgınından dolayı çeşitli sorunlar yaşadıkları bu sorunları da uzaktan eğitim programlarıyla hallettikleri saptanmıştır. Literatür incelendiğinde proje tabanlı öğrenme programlarının belirli bir plan dahilinde yapıldığında geleneksel programlara göre oldukça başarılı olduğu görülmektedir (Gwee, 2009). Bu sonuç, Hallermann, Larmer ve Mergendoller'ın (2011) okul öncesi eğitimden lisansüstü eğitime kadar tüm

öğrencilerin öğretmenlerinin Proje tabanlı öğrenmeyi etkili bir şekilde kullandığı görüşüne uygundur.

- Proje tabanlı öğrenme programlarının uygulanmasında belirlenen hedeflerin öğrencilerin gelişimine katkı sağladığı sonucuna ulaşılmıştır. Amerika'daki Method Schools (2017) tarafından yapılan bir araştırmada proje tabanlı öğrenmenin, öğrencileri gerçek dünyadaki sorunları çözmek için daha iyi hazırlarken, aynı zamanda okulda başarılı olmak için bilmeleri gerekenleri onlara öğretmeyi amaçlayan geleneksel olmayan bir eğitim modeli olduğu ifade edilmiştir. Proje tabanlı öğrenmenin İngilizce öğretimi açısından içerik olarak öğrencileri öğrenmeye teşvik ettiği, araştırmaya sevk ettiği, program içeriğinde var olan ilginç konulardan dolayı program içeriğinin öğrencilerin dikkatini çektiği görülmüştür. Sujoko ve Sarosa (2018) tarafından yapılan bir çalışma; proje tabanlı öğrenmenin uygulandığı sınıflarda öğrencilerin öğrenmeye daha fazla çaba sarf ettiklerini, öğrenme etkinliğine daha fazla ilgi duyduklarını ve öğrenci tutumlarının olumlu olduğunu ortaya çıkarmıştır.
- Proje tabanlı öğrenme programlarının uygulanması sınıf yönetimi açısından değerlendirildiğinde öğretmenler tarafından bu programın avantaj ve kısıtlarının bulunduğu ifade edilmiştir. Bu kapsamda Proje tabanlı öğrenme ile beraber öğrencilerin ezberci sistemin aksine öğrenme süreçlerinde daha kalıcı ve etkin bir şekilde tartışarak öğrendiklerini ifade ettikleri ancak bu durumun kaotik bir atmosfer meydana getirdiği saptanmıştır. Öğretmenler bu durumla ilgili okul yönetiminin de sorumluluğu olduğunu dile getirerek sınıf yönetimi açısından problem oluşturmadığını belirtmişlerdir. Ulaşılan sonuçlara göre demografik veriler ışığında öğretmenlerin en son görevli oldukları çalışma sürelerine bakıldığında yeterli mesleki tecrübeye sahip oldukları ifade edilebilir.
- Öğretme ve öğrenme boyutu bağlamında öğretmenlerin İngilizce öğretiminde proje tabanlı öğrenme yaklaşımının uygulanmasında süre, materyal ve grup zorlukları ile karşılaştıkları saptanmıştır. Bir çalışmada (Cintang vd., 2018) ihtiyaç duyulan araç ve gereçlerin bulunmasında zorluklar yaşandığı, proje tabanlı öğrenmenin uygulanmasının, gerekli araç ve gereçlerin satın alınması için yüksek maliyetli olduğu, mali desteğin olmamasının proje tabanlı öğrenmenin uygulanmasını engelleyeceği belirtilmiştir.

- Öğretme ve öğrenme boyutu bağlamında proje tabanlı öğrenme programlarının uygulanmasının öğrencilerin motivasyonunu arttırma, bireysel gelişimlerine katkı sağlama, özgüvenlerini geliştirme, kolektif hareket etme ve araştırma becerileri kazandırma gibi avantajlar oluşturduğu saptanmıştır. Literatür incelemelerinde neredeyse tüm araştırmacılar proje tabanlı öğrenmenin öğrencilere yararlar sağladığını belirtmiştir (Cole, Means, Simkins ve Tavali, 2002; Eggen ve Kauchak, 2001). Thomas (1998) tarafından yapılan bir araştırmada iyi tasarlanmış projelerin, aktif sorgulamayı ve üst düzey düşünmeyi teşvik ettiği görülmüştür. Ölçme ve değerlendirme sürecinde öğretmenler öğrencilerinin ilkokul seviyesinde olduklarını düşünerek objektif olamadıklarını ancak yine de değerlendirme konusunu yerine getirdiklerini ifade etmişlerdir. Aynı zamanda ölçme değerlendirme süreçlerinin proje tabanlı öğrenmeye dayalı öğretim sistemini değerlendirme konusunda etkili olduğunu belirterek, proje tabanlı öğrenmeye dayalı öğretim uygulaması esnasında, öğrencilerin öğrenme güçlükleri yaşadığı zamanlarda, tekrarlama, farklı yollardan anlatım, konuyu çeşitlendirme gibi yöntemlerle daha anlaşılabilir hale getirdiklerini ve öğrenme güçlüğü ile bu şekilde mücadele ettiklerini dile getirmişlerdir. Cintang ve arkadaşları (2018) tarafından yapılan araştırmada "Proje Tabanlı Öğrenmenin Uygulanmasındaki Engeller ve Stratejiler" tablosu yaparak olası durumlarda ne türlü stratejiler uygulanması gerektiğine yönelik öneriler ortaya koymuştur. Örneğin öğrencilerin zorlandığı projelerde projenin değiştirilmesi, öğrenci yeteneğinin olmaması durumunda öğrencilere projeyi tamamlama konusunda yardımcı olunması gibi tavsiyeler verilmiştir. Bu noktada katılımcı öğretmenlerin doğru yaklaşım gösterdikleri ve literatürle uyumlu oldukları söylenebilir. Elde edilen sonuçlara göre demografik veriler ışığında öğretmenlerin mesleki tecrübelerinin yeterli olmasının proje tabanlı öğrenmenin uygulama aşamasında ne kadar önemli olduğu sonucuna ulaşılabilir.

Öneriler

Bu araştırmanın kapsamı, bulguları ve yukarıda elde edilmiş sonuçlar doğrultusunda İngilizce öğretmenleri, araştırmacılar ve yöneticiler için bazı öneriler oluşturulmuştur:

Uygulayıcılara öneriler:

- İngilizce derslerinde proje tabanlı öğrenmenin potansiyeline inanmalı ve bu güvene göre hareket etmelidir.
- Seçilen konular masrafı düşük olacak, kolay uygulanabilecek ve ihtiyaç duyulan materyalleri kolayca temin edebilecek şekilde seçilmelidir.
- Öğrencilerin yaptığı çalışmalar konusunda sürekli olarak rehberlik görevi üstlenilmelidir.
- Grup çalışması teşvik edilmeli ancak grupların oluşumu öğrencilerin kendi girişimlerine bırakılmalıdır.
- Öğretmenin dikkatli yönlendirmesi olmadan öğrenciler proje uygulama sürecinde tıkanabileceğinden öğretmen yönlendirmeleri yapılmalıdır.
- Öğretmenler proje tabanlı öğrenmenin kullanımı konusunda bilgilendirilmelidir. Bu, dil öğretmenleri ve diğer derslerin öğretmenleri için hizmet içi eğitim programları planlayarak yapılabilir.
- Öğrencilerin gerek sınıf içinde gerekse sınıf dışında öğrenmeleri için her fırsatı kullanmalarına yardımcı olunmalıdır.
- Öğrenciler kendi öğrenmelerinden sorumlu oldukları etkinliklere yönlendirilmelidir.
- Süreç boyunca beklenmeyen sorunlarla karşılaşma ihtimalinin yüksek olduğu unutulmamalı ve projelerde gerekli değişiklikleri yapmak için yeterli esneklik gösterilmelidir.
- Sürecin başlarında yaşanabilecek başarısızlıklarda öğrenciyi cesaretlendirici müdahaleler yaparak projelerin çok daha etkili ve öğrenci dostu hale getirilmesi sağlanmalıdır.
- Proje tabanlı öğrenmeye nasıl başlanacağı konusundaki anlayışı, buna öğrencilerin bakış açısıyla yaklaşarak ve onlara bir kavram olarak proje tabanlı öğrenmeyi anlamlandırmaları için ihtiyaç duydukları kaynakları ve konuya girdikten sonra pratik adımları sağlayarak çevrilebilir.
- Her yolculuk tek bir adımla başlayabilir, ancak bazen bu adım göz korkutucu görünebilir. Sınıfta farklılaşma (The Differentiated Classroom: Responding to the Needs of All Learners) isimli eserinde Carol Ann Tomlinson (2016), öğretmenlere "küçük, iyi planlanmış değişikliklerle" başlamalarını, her yıl hedeflenen birkaç

hedefi seçmelerini, bunları iyi yapmaya odaklanmalarını ve büyümeye odaklanmalarını tavsiye etmiştir. Bu tavsiye proje tabanlı öğrenme için de dikkate alınmalıdır. Sürece küçük çaplı bir projeyle başlamak bu yönteme alışıp kabullenme aşamasında faydalı olabilir. Andrew Miller (2017) öğretmenlere projenin kapsamını ve süresini sınırlandırıp var olan bir projeyi revize ederek kullanabileceklerini ve yapacakları dönütlerle de projeyi basitçe halledebileceklerini tavsiye etmektedir.

- Milli Eğitim Bakanlığı tarafından proje tabanlı öğrenmenin neden ve ne şekilde sınıf ortamına entegre edileceği net bir şekilde anlatılmalı, Türk Milli Eğitim Sisteminin genel yapısı ve ülke şartları doğrultusunda yeniden gözden geçirilmelidir.
- Proje tabanlı öğrenmeye dayalı öğretim sürecinde ölçme ve değerlendirme yöntemleri, öğretim teknolojileri, araç ve gereçlere ilişkin bilgiler, ders sürecinde etkinlikleri düzenleyip değerlendirmenin ne şekilde yapılacağının detaylı olarak örneklendirilmesi öğretmenler için daha açıklayıcı olacak ve bu yaklaşımı kullanma konusunda öğretmenlerin endişelerini azaltacaktır.

Araştırmacılar için Öneriler:

- Proje tabanlı öğrenme yaklaşımının kullanıldığı İngilizce konuşma derslerinin öğretmenlerin konuşma sınıflarına yönelik tutumları üzerindeki etkisi incelenebilir.
- Proje tabanlı öğrenmenin etkinliği, dinleme becerisinin de eklenmesiyle başka bir çalışmada daha kapsamlı bir şekilde araştırılabilir. Böylelikle proje tabanlı öğrenmenin farklı beceriler üzerindeki etkilerinin karşılaştırılması yapılabilirken öğretmenler ve araştırmacılar için daha aydınlatıcı olacaktır.
- Proje tabanlı öğrenmenin özellikle İngilizcede çok önemli olan telaffuz gibi alt konuşma becerilerine ve konuşma hatalarının düzeltilmesine etkisi başka bir çalışmada incelenebilir.

KAYNAKLAR

Akcan, S. ve Bayyurt, Y. (2016). *Türkiye'deki yabancı dil eğitimi üzerine görüş ve düşünceler.* Boğaziçi University Publications. ISBN: 978-975-518-385-5

Aksu, C. (2015). Türkiye'nin Geliştirilecek Ortaokul Müzik Öğretim Programında Bulunması Gereken Bazı Genel Amaçlar. *Milli Eğitim Dergisi, 44* (207), 56-76.

Alan, B., & Stoller, F. L. (2005). Maximizing the benefits of project work in foreign language classrooms. *English Teaching Forum, 43*(4), 10-21.

Alkan, V., Şimşek, S. ve Armağan Erbil, B. (2019*).* Karma yöntem: Öyküleyişi Alanyazın İncelemesi. *Eğitimde Nitel Araştırmalar Dergisi – Journal of Qualitative Research in Education,* 7(2), 559-582.

Allen, L.Q. (2004). Implementing a culture portfolio project within a constructivist paradigm. *Foreign Language Annals, 37*(2), 232-239.

Altınörs, A. (2003). *Dil Felsefesine Giriş*. İstanbul: İnkılap.

Anılan, H., Kılıç, Z. ve Demir, Z. M. (2015). Kırsal Alanda Öğretmen Olmak: Sınıf Öğretmenlerinin Bakış Açısı. International Periodical for the Languages, *Literature and History of Turkish or Turkic, 11*, 249-172.

Anşin, S. (2006). Çocuklarda Yabancı Dil Öğretimi. *D.Ü. Ziya Gökalp Eğitim Fakültesi Dergisi, 6*, 9-20.

Ark, T. V., & Dobyns, L. (2018). *Better Together: How to Leverage School Networks For Smarter Personalized and Project Based Learning*. San Francisco, California: Jossey-Bass.

Arslan, M. ve Akbarov, A. (2010). Türkiye'de Yabancı Dil Öğretiminde Motivasyon-Yöntem Sorunu ve Çözüm Öneriler. *Selçuk Üniversitesi Edebiyat Fakültesi Dergisi, 24*, 179-191.

Avşar, Ö. (2017). *An Investigation on the implementation of project based learning in ELT*. Çağ Üniversitesi, Mersin, Türkiye.

Aydın, S. (2006). İkinci Dil Olarak İngilizce Öğrenimindeki Başarı Düzeyinin Bazı Değişkenlere Göre İncelenmesi. *Atatürk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi, 8* (2), 273-285.

Baillie, C., & Fitzgerald, G. (2000). Motivation and attribution in engineering students. *European Journal of Engineering Education, 25*(2), 45-155.

Baltacı, A. (2019). Nitel Araştırma Süreci: Nitel Bir Araştırma Nasıl Yapılır? *Ahi Evran Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi, 5*(2), 368-388.

Baş, G. (2011). Investigating the effects of PBL on students' academic achievement and attitudes towards English lesson. *TOJNED, 1*(4), 1-15.

Baş, G., & Bayhan, 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, 2*(3), 366-386.

Başbay, A. (2005). Basamaklı Öğretim Programıyla Desteklenmiş Proje Tabanlı Öğrenme Yaklaşımının Öğrenme Sürecine Etkileri. *Ege Eğitim Dergisi, 2005 (6)* 1, 95–116.

Başbay, A. (2006). *Basamaklı Öğretim Programıyla Desteklenmiş Proje Tabanlı Öğrenmenin Sürece, Öğrenen ve Öğretmen Görüşlerine Etkisi* (Yayınlanmamış Doktora Tezi). Hacettepe Üniversitesi, Ankara, Türkiye.

Başol, G. (2019). *Eğitimde ölçme ve değerlendirme.* Ankara: Pegem Akademi Yayıncılık.

Baysura, Ö. D, Altun, S., & Yücel-Toy, B. (2016). Perceptions of teacher candidates regarding project-based learning. *Eurasian Journal of Educational Research, 62,* 15-36.

Beckett, G. H. (1999). *Project-based Instruction in a Canadian Secondary School's ESL Classes: Goals and Evaluations* (Unpublished PhD Thesis). University of British Columbia Faculty of Graduate Studies, Vancouver, Canada.

Beckett, G. H. (2002). Teacher and student evaluations of project-based instruction. *TESL Canada Journal*, *19*(2), 52-66.

Bell, S. (2010). Project-based learning for the 21st century: Skills for the future. *The Clearing House*, *83*:39-43.

Belwal, R., Belwal, S., Sufian, A.B. & Al Badi, A. (2020). Project-based learning (PBL): outcomes of students' engagement in an external consultancy project in Oman. *Education + Training, 63* (3), 336-359.

Bender, W. N. (2012). Project-based learning: Differentiating instruction for the 21st century. Thousand Oaks, CA: Corwin Press, 42.

Beneke, J. (2000). *Intercultural competence. Training the trainers. Theory and practice of foreign language teacher education.* Köln: Carl-Duisburg-Verlag.

Bergmann, J., & Sams, A. (2012). *Flip your classroom: Reach every student in every class every day*. Washington, DC: International Society for Technology in Education.

Birdsong, D. (1999). *Whys and Why Nots of the Critical Period Hypothesis for Second Language Acquisition*. In D. Birdsong (ed.) Second Language Acquisition and the Critical Period Hypothesis. Lawrence Erlbaum Publishers, 1-21.

Brown, H. D. (2007). *Principles of language learning and teaching* (Fifth Edition). Pearson Education.

Bursal, M. (2019). *SPSS ile temel veri analizleri.* Ankara: Anı Yayıncılık.

Cameron, L. (2001). *Teaching languages to young learners*. Ernst Klett Sprachen.

Can, A. (2019). *SPSS ile bilimsel araştırma sürecinde nicel veri analizi*. Ankara: Pegem Akademi Yayınları.

Chomsky, N. (1957). *Syntactic Structures*. The Hague: Mouton.

Cintang, N., Setyowati, D. L. & Handayani, S. S. D. (2018). The obstacles and strategy of project based learning implementation in elementary school. *Journal of Education and Learning (EduLearn), 12* (1), 7-15.

Cole, K., Means, B., Simkins, M. & Tavali, F. (2002). *Increasing student learning through multimedia projects*. Virginia, Alexandria (USA): Association for Supervision and Curriculum Development.

Council of Europe (CoE). (2001). *Common European framework of reference for languages: Learning, teaching, assessment.* Cambridge, England: Cambridge University Press.

Çabuk, B., & Haktanır, G. (2010). What should be learned in kindergarden? A project approach example. *Procedia-Social and Behavioral Sciences, 2*(2), 2550-2555.

Çelebi, M.D. (2006). Türkiye'de Anadili Eğitimi ve Yabancı Dil Öğretimi. *Erciyes Üniversitesi Eğitim Fakültesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi, 21* (2), 285-307.

Çırak, D. (2006). *The use of project based learning in teaching English to young learners*. (Yüksek Lisans Tezi). Selçuk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.

Çiftçi, S. (2006). *Sosyal Bilgiler Öğretiminde Proje Tabanlı Öğrenmenin Öğrencilerin Akademik Risk Alma Düzeylerine, Problem Çözme Becerilerine, Erişilerine, Kalıcılığa ve Tutumlarına Etkisi* (Doktora Tezi). Selçuk Üniversitesi, Konya, Türkiye.

Çiftçi, S. ve Sünbül A. M. (2005). *Proje Tabanlı Öğrenme Düşüncesinin Oluşumu ve Gelişim*i, I. Ulusal Fen ve Teknoloji Eğitiminde Çağdaş Yaklaşımlar Sempozyumu, Ankara. Erişim adresi: tef.selcuk.edu.tr/salan/sunbul/g/g16.doc.

Demircan, Ö. (2013). *Yabancı Dil Öğretim Yöntemleri*. İstanbul: Der Yayınları.

Demirel, Ö. (2007). *Kuramdan Uygulamaya Eğitimde Program Geliştirme*. Ankara: PegemA Yayıncılık.

Demirel, Ö. (2010). *Yabancı Dil Öğretimi*. Ankara: Pegem Akademi Yayıncılık.

Demirel, Ö. (2013). *Eğitimde Program Geliştirme*. Ankara: Pegem Akademi Yayıncılık.

Demirhan, C. (2002). *Program Geliştirmede Proje Tabanlı Öğrenme Yaklaşımı* (Yüksek Lisans Tezi). Ankara: Hacettepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü

Dewey, J. (1938/1997). *Education and experience.* New York. Touchstone.

Doğan, A. (2008). Lise Öğrencilerinin İngilizce Öğrenimlerini Etkileyen Yabancı Dil Kaygısı. *Dil Dergisi, 139,* 48-67.

Doğan, C. (2012). *Sistematik Yabancı Dil Öğretim Yaklaşımı ve Yöntemleri*. İstanbul: Ensar Neşriyat.

Doğan, C. ve Doğan, S. (2011). *Yabancı Dil Öğretiminde Dil Bilgisi-Çeviri Yöntemi ve Çağdaş Yabancı Dil Öğretiminde Vazgeçilmezlik Nedenleri*. 1st International Conference on Foreign Language Teaching and Applied Linguistics, 256-260.

Duman, B. ve Yavuz, Ö. (2018). *The Effect of project-based learning on students' attitude towards English classes*. Journal of Education and Training Studies. *6*(11)a; doi:10.11114/jets.v6i11a.3816.

Eggen, P. D., & Kauchak, D. P. (2001). *Strategies for teachers: Teaching content and thinking skills (4th Ed.)*. Boston: Allyn and Bacon.

Ekizer, F. (2021). *The affect of project-based activities on EFL learners' speaking skills.* Milli Eğitim Cilt 50, Sayı: 230, (1059-1073).

Elam, J.R., & Nesbit, B. (2012). The effectiveness of PBL utilizing web 2.0 tools in EFL. *Jaltcall Journal, 8*(2), 113-127.

Ellis, R. (2008). *The study of second language acquisition*. Oxford University Press.

Erdem, E. (2001). *Program Geliştirmede Yapılandırmacılık Yaklaşımı*. (Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Hacettepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.

Erdem, M. ve Akkoyunlu, B. (2002). İlköğretim Sosyal Bilgiler Dersi Kapsamında Beşinci Sınıf Öğrencileriyle Yürütülen Ekiple Proje Tabanlı Öğrenme Üzerine Bir Çalışma. *Elementary Education-Online, 1*(1), 2-11.

Erdoğan, Y. Bekir, A. Aras, A. (2005). Alt Sosyoekonomik Bölgelerde Ana Sınıfına Devam Eden 5-6 Yaş Grubundaki Çocukların Dil Gelişim Düzeylerine Bazı Faktörlerin Etkisinin İncelenmesi. *Çukurova Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi, 14*, 231-246.

Ergin, M. (1993). *Türk dil bilgisi*. İstanbul: Bayrak Basın Yayın Dağıtım.

Eyring, J. L. (1997). Is project work worth it? *(ERIC Document Reproduction Service. ED407838)*

Fleming, D.S. (2000). A teacher's guide to project-based learning. *ERIC Document Reproduction Service*. Retrieved from http://files.eric.ed.gov/fulltext/ED469734.pdf.

Fragoulis, I. (2009). PBL in the teaching of English as a foreign language in Greek Primary Schools: From theory to practice. *CCSE English Language Teaching, 2*(3), 113-119.

Fragoulis, I., & Tsiplakides, I. (2009). Project-Based Learning in the teaching of English as a foreign language in Greek Primary Schools: From theory to practice. *English Language Teachin*g, *2*(3), 113.

Fried-Booth, D. L. (2002). *Project Work*. (Second ed.) New York: Oxford University Press.

Gamgam, H. ve Altunkaynak, B. (2017), *SPSS uygulamalı parametrik olmayan yöntemler.* Ankara: Seçkin Yayıncılık.

Gass, S. M. (2013). *Second language acquisition: An introductory course*. New York: Routledge.

George Lucas Educational Foundation (2001). Project-based learning research. Retrieved from www.edutopia.org.

Gonzalez, J. (2016). Project Based Learning: Start here., Retrieved from https://www.cultofpedagogy.com/project-based-learning/.

Gökçen, R.A. (2005). *Instructors' and administrators' attitudes towards project work as an alternative assessment tool and as an instructional approach at Karadeniz Technical University School of Foreign Languages Department of Basic English* (Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Bilkent University, Ankara, Türkiye.

Guo, S., & Yang, Y. (2012). PBL: An effective approach to link teacher professional development and students learning. *Journal of Educational Technology Development and Exchange, 5*(2), 41-56.

Guo, Y. (2006). *Project-Based English as a foreign language education in China*. In G. Beckett (Ed.), Project-Based Second and Foreign Language Education. Greenwich: Information Age Publishing, p. 143-155.

Gültekin, M. (2005). The effects of PBL on learning outcomes in the 5th grade social studies course in primary education. *Educational Sciences: Theory and Practice, 5*(2), 548–556.

Gürdal, A. ve Öztuna, A. (2010). *Proje Tabanlı Öğrenme. Fen/Fizik Öğretimi I - Açılımlar, Gelişmeler, Yeni Yaklaşımlar (*Y. Ersoy, G. Uzal, A. Erdem (Editörler). Ankara: Nobel.

Gwee, M. C. (2009). Problem-based learning: a strategic learning system design for the education of healthcare professionals in the 21st century. *Kaohsiung J Med Sci. 25*(5), 231-239.

Haines, S. (1989). *Projects for the EFL classroom: Resource material for Teachers*. Edinburg: Thomas Nelson and Sons.

Hallermann, S., Larmer, J., & Mergendoller, J.R. (2011). *Project based learning toolkit series PBL in elementary grades: A step-by step for designing and managing standards focused project.* Buck Institute for Education.

Hedge, T. (1993). Project work. *English Language Teaching Journal, 47*(3), 276-277.

Helle, L., Tynjälä, P., & Olkinuora, E. (2006). Project-based learning in post-secondary education – Theory, practice and rubber sling shots. *High Education 51*, 287–314.

Helm, J. H., & Katz, L. G. (2001). Y*oung investigators: The project approach in the early years*. Teachers College Press.

Hengirmen, M. (2006). *Yabancı Dil Öğretim Yöntemleri ve TÖMER Yöntemi*. Ankara: Engin Yayın Evi.

Hilton-Jones, U. (1988). *Project-based learning for foreign students in an English-speaking environment*. The 22nd International Conference of INIEFUTSSOL, 11-14 April, 1988, University of Edinburgh, Scotland.

Howard, J. (2002). Technology-enhanced project-based learning in teacher education. *Technology and Teacher Education*, *10*(3), 343-364.

Hung, V. H. K., Keppell, M., & Jong, M. S. Y. (2004). *Learners as producers: Using project-based learning to enhance meaningful learning through digital video productio*n. Proceedings of the 21st ASCILITE Conference (pp. 428-436), Perth, Western Australia.

Işık, E. ve Semerci, Ç . (2019). Nitel Araştırmalarda Veri Üçgenlemesi Olarak Odak Grup Görüşmesi, Bireysel Görüşme ve Gözlem. *Turkish Journal of Educational Studies, 6* (3), 53-66.

İlter, B. ve Er, S. (2007). Erken Yaşta Yabancı Dil Öğretimi Üzerine Veli ve Öğretmen Görüşleri. *Kastamonu Eğitim Dergisi, 15* (1), 21-30.

İnciman Çelik, T ve Yumuşak, G. (2021). Tersyüz Edilmiş Sınıf Modelinin Erişi Düzeyine Etkisi ve Öğrenci Görüşleri. *Marmara Üniversitesi Atatürk Eğitim Fakültesi Eğitim Bilimleri Dergisi, 53* (53) , 379-398

Jaekel, N., Schurig, M., Florian, M., & Ritter, M. (2017). From early starters to late finishers? A longitudinal study of early foreign language learning in school. *Language Learning, 67* (3), 631-664.

Johansson, S. (2005). *Origins of language: Constraints on hypothesis.* Amsterdam-Philadelphia: John Benjamins.

Kandır, A. ve Temel, F., Çiftçibaşı, H.K. ve Erdemir, N. (2003). *Proje Yaklaşımı ve Program Örnekleri.* İstanbul: Morpa Kültür Yayınları.

Karakaş, A. (2019). Öğrencilerin 'Etkileşimli İngilizce Dil Sınıfı' Projesinden Memnuniyetleri ve Projenin Öğrencilerin Derse İngilizce Katılım İsteklilikleri Üzerine Etkileri. *RumeliDE Dil ve Edebiyat Araştırmaları Dergisi, 16*, 194-213.

Karasar, N. (2013). *Bilimsel Araştırma Yöntemi*. Ankara: Nobel Basım Yayın.

Kayılı, G., Koçyiğit, S. ve Erbay, F. (2009). Montessorii Yönteminin Beş-Altı Yaş Çocuklarının Alıcı Dil Gelişimine Etkisinin İncelenmesi. *Selçuk Üniversitesi Türkiyat Araştırmaları Dergisi*, *26*, 347-355.

Kerimoğlu, C. (2016). The search for the origin of language I: Academic controversies on the origin of language. *Dil Araştırmaları, Bahar 2016/18:* 47-84

Kim, H. S., & Lee, J. H. (2012). A study on the moderating role of participatory safety climate in the relationship between task and relationship conflicts in the team. *Journal of Korean Society Business Administration*, *19*(6), 115-132.

Knoll, M. (1997). The project method: Its vocational education origin and international development. *Journal of Industrial Teacher Education*, *34*(3), 59-80.

Korkmaz, H. (2002). *Fen Eğitiminde Proje Tabanlı Öğrenmenin Yaratıcı Düşünme, Problem Çözme ve Akademik Risk Alma Düzeylerine Etkisi* (Yayınlanmamış Doktora tezi). Hacettepe Üniversitesi, Ankara, Türkiye.

Korkmaz, H. ve Kaptan, F. (2001). Fen Eğitiminde Proje Tabanlı Öğrenme. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, *20*, 193-200.

Korkmaz, H. ve Kaptan, F. (2002). Fen Eğitiminde Proje Tabanlı Öğrenme Yaklaşımının İlköğretim Öğrencilerinin Akademik Başarı, Akademik Benlik Kavramı ve Çalışma Sürelerine Etkisi. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, *22*, 91-97.

Krashen, S. D., Long, M. A., & Scarcella, R. C. (1979). Age, rate and eventual attainment in second language acquisition. *TESOL Quarterly*, 573-582.

Küçük, M. (2006). *Okul Öncesinde Yabancı Dil Eğitimi Konusunda Eğitimcilerin ve Ailelerin Görüşleri* (Yüksek Lisans Tezi). Çukurova Üniversitesi, Mersin, Türkiye.

Küçüksille, E. (2008). Hipotez testi. Kalaycı, Ş. (Ed.), *SPSS uygulamalı çok değişkenli istatistik teknikleri.* (ss.65-69). Ankara: Asil Yayın Dağıtım.

Larmer, J., & Mergendoller, J.R. (2012). *7 essentials for project-based learning.* Buck Institute for Education, Educational Leadership, *68*(1).

Larsen-Freeman, D. (2003). *Techniques and principles in in language teaching* (Second Edition). Oxford University Press.

Lathram, B., Lenz, B., & Vander Ark, T. (2016). *Preparing students for a project-based world.* Partner Publication, White Paper.

Lee, H., & Lim, C. (2012). Peer evaluation in blended team project-based learning: What do students find important? *Educational Technology Society*, *15*(4), 214–24.

Marshall, C., & Rossman, G. B. (2014). *Designing qualitative research.* New York: Sage.

Marx, R. W., Blumenfeld, P. C., Krajcik, J. S., Blunk, M., Crawford, B., Kelley, B., & Meyer, K. M. (1994). Enacting Project-based science: Experiences of four middle grade teachers. *Elementary School Journal, 94*, 517-538.

Mc Grath, D. (2002). Getting started with project-based learning. *Learning and Leading with Technology, 30* (3):42-45.

Method Schools (2017). The benefits of project-based learning. Retrieved from https://www.methodschools.org/blog/the-benefits-of-project-based-learning.

Miller, A. (2017). Getting Started With Project-Based Learning (Hint: Don't Go Crazy. Retrieved from *https://www.edutopia.org/blog/project-based-learning-getting-started-basics-andrew-miller*.

Mills, G. E., & Gay, L. R. (2016*). Educational research: Competencies for analysis and applications.* (11. Baskı) USA: Pearson Education.

Montgomery, C., & Eisenstein, M. (1985). Real Reality Revisited: An experimental communicative course in ESL. *TESOL Quarterly*, *19*(2), 317-334.

Moss, D. (1997). *PBL and assessment: A resource manual for teachers*. Arlington, VA: The Arlington Education and Employment Program (REEP).

Moulton, M.R., & Holmes, V.L. (2000). *An ESL Capstone Course:* Integrating research tools, techniques and technology. *TESOL Journal*, *9*(2), 23-29.

Moursund, D. G. (1999). *Project-based learning using information technology (Selected Chapters)* Eugene, OR: ISTE. Retrieved from http://pages.uoregon.edu/moursund/ Books/PBL1999/.

Newman, M.J. (2005). Problem based learning: An introduction and overview of the key features of the approach. *Journal of Veterinary Medical Education*. *32* (1)12-20.

NREL, (2002). Project-based instruction: Creating excitement for learning NREL/Northwest Regional Educational Laboratory. Retrieved from http://educationnorthwest .org/sites/default/files/projectbased.pdf.

Nunan, D. (2001). *Syllabus design*. Oxford University Press.

Onursal, İ. (2019). Yabancı Dil Öğretimi/Öğreniminde Yaş Etkeni Üzerine Bir Değerlendirme . *Dil Dergisi* , *170* (1) , 38-51 . Retrieved from https://dergipark.org.tr/tr/pub/dilder/issue/43587/528966

Öner, G. (2008). *Orta Öğretim Öğrencilerinin Yabancı Dil Öğrenimlerini Etkileyen Etmenler* (Doktora Tezi). Gaziantep Üniversitesi, Gaziantep, Türkiye.

Özer, B. ve Korkmaz, C. (2016). Yabancı Dil Öğretiminde Öğrenci Başarısını Etkileyen Unsurlar. *Ekev Akademi Dergisi, 20* (67), 59-84.

Öztuna Kaplan A. ve Diker Coşkun, Y. (2012). Proje Tabanlı Öğretim Uygulamalarında Karşılaşılan Güçlükler ve Çözüm Önerilerine Yönelik Bir Eylem Çalışması. *Mersin Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi,* Cilt 8, Sayı 1, Nisan 2012, ss.137-159.

Pardo, S. (2020). *Nonparametric statistics: A strange name (Statistical Analysis of Empirical Data*) (pp.181-195). Springer.

Patton, A. (2012). *Work that matters: The teacher's guide to project-based learning*. The Paul Hamlyn Foundation. Unpublished.

Patton, M. Q. (2005). *Qualitative Research*. New York: John Wiley & Sons, Ltd.

Pektaş, H. M. (2009). *Okul Müdürleri ile Fen ve Teknoloji Öğretmenlerinin İlköğretim Okullarında Yürütülen Proje Tabanlı Öğrenme Uygulamalarında Karşılaştıkları Sorunlar Kırıkkale İli Örneği.* (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Kırıkkale Üniversitesi, Kırıkkale, Türkiye.

Pink, D. (2016). *Drive* (Çeviri: Levent Göktem). İstanbul: Mediacat Yayıncılık - Kişisel Gelişim Dizisi.

Poonpon, K. (2018). Enhancing English skills through PBL. *The English Teacher, 11*, 1-10.

Railsback, J. (2002). *Project-based instruction: Creating excitement for learning*. Northwest Regional Educational Laboratory.

Saban, A. (2013). *Öğrenme Öğretme Süreci*. Ankara: Nobel Yayın Dağıtım.

Sapan, N., Katijah, S. Zulhaimi, N. Hamid, S., & Ramli S. (2019) *Project-based learning and its effect on students' English skills.* Pusat Penataran Ilmu dan Bahasa, Universiti Malaysia Sabah, Kota Kinabalu, Malaysia

Saraçaloğlu, A, Özyılmaz Akamca, G. ve Yeşildere, S. (2006). İlköğretimde Proje Tabanlı Öğrenmenin Yeri. *Türk Eğitim Bilimleri Dergisi, 4* (3) , 241-260. Retrieved from https://dergipark.org.tr/tr/pub/tebd/issue/26119/275156

Saraçoğlu, A. S., Akamca, G. Ö. ve Yeşildere, S. (2006). İlköğretimde Proje Tabanlı Öğrenmenin Yeri. *Gazi Üniversitesi Türk Eğitim Bilim Dergisi, 4* (3), 241-258.

Saralar-Aras, İ. (2020). *Araştırma ve Uygulamalarıyla Proje Tabanlı Öğrenme*. Milli Eğitim Bakanlığı, Türkiye.

Saussure, F. (1966). *Course in general linguistics.* New York : McGraw-Hill Book Co.

Scott, C. (1994). Project-based science: Reflections of a middle school teacher. *Elementary School Journal, 57* (1), 1-22.

Sevinç, K. Ü. (2006). *İlköğretim Okullarında İngilizce Öğretiminde Karşılaşılan Güçlüklere İlişkin Öğretmen Görüşlerinin Değerlendirilmesi (Diyarbakır Örneği*) (Yüksek Lisans Tezi). Dicle Üniversitesi, Diyarbakır, Türkiye.

Shin, J. (2006). *Ten helpful ideas for teaching English to young learners.* English Teaching Forum. *44*. 2-7.

Shin, M. (2018). Effects of project-based learning on students' motivation and self-efficacy. *English Teaching*, *73*(1), 95-114.

Simpson, J. (2011). *Integrating PBL in an English language tourism classroom in a Thai University Institution* (Yayınlanmamış Doktora Tezi). Australian Catholic University, Australia.

Solomon, G. (2003). Project-based learning: A primer. *Technology and Learning, 23*, 20-30.

Sözer, E. (1977). İngiliz Dilinin Kaynakları ve Dünya Dilleri Arasındaki Yeri. *Eskişehir İktisadi ve Ticari İlimler Akademisi Dergisi*, *XIII* (1), 581-586.

Stoller, F. (2002). *Project work: A means to promote language and conten*t. In J. C. Richards & W. A. Renandya (Eds.), Methodology in Language Teaching: An Anthology of Current Practice. Cambridge, NY: Cambridge University Press, p. 107-118.

Stoller, F. (2006). *Establishing a theoretical foundation for PBL in second and foreign language contexts*. In G. H. Beckett & P. C. Miller (Eds.), Project-Based Second and Foreign Language Education. Greenwich: Information Age Publishing.

Subaşı-Dinçman, P. (2002). *Teachers' understandings of projects and portfolios at Hacettepe University School of Foreign Languages Basic English Division*. (Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Bilkent Üniversitesi, Ankara, Türkiye.

Şahin, H., Çelik, F. ve Gök Çatal, Ö. (2018). *6, 7 ve 8. Sınıflarda İngilizce Öğrenme Sürecinde Karşılaşılan Sorunların İncelenmesi*. Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi, *47*

Şahin, M. (2009). *İlköğretim Fen ve Teknoloji Dersinde Proje Tabanlı Öğrenme Yönteminin Uygulanması ile İlgili Öğretmen ve Öğrenci Görüşleri.* (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). On dokuz Mayıs Üniversitesi, Samsun, Türkiye.

Şahin, Y., (2013*). Farklı Boyutlarıyla Yabancı Dil Öğrenimi ve Öğretimi (pp.10-15),* Konya: Eğitim Kitabevi.

Tamim, S. R., & Grant, M. M. (2013). Definitions and uses: Case study of teachers implementing project-based learning. *Interdisciplinary Journal of Problem-Based Learning, 7*(2). Available at: https://doi.org/10.7771/1541-5015.1323

Tarcan, A. (2004). *Yabancı Dil Öğretim Teknikleri*. Ankara: Nobel Yayın Dağıtım.

Tekin, T. (1994). *Türkoloji Eleştirileri*. İstanbul: Doruk Yayınları.

Thomas, J. W. (2000). *A review of research on project-based learning.* San Rafael, CA: Autodesk Foundation.

Thomas, J.W. (1998). *Project-based learning: Overview*. Novato, CA: Buck Institute for Education.

Toker Gökçe, A. (2013). Sınıf Öğretmenlerinin Adaylık Döneminde Yaşadıkları Mesleki Sorunlar. *Dicle Üniversitesi Ziya Gökalp Eğitim Fakültesi Dergisi, 2*, 137-156.

Tomlinson, C. A. (2016). *The differentiated classroom: Responding to the needs of all learners)*. London: Pearson.

Torp, L., & Sage, S. (1998). *Problems as possibilities: Problem-based learning for K-12 education*. Alexandria, VA: Association for Supervision and Curriculum Development.

Tunalı, S. B., Gözü, Ö. ve Özen, G. (2016). Nitel ve Nicel Araştırma Yöntemlerinin Bir Arada Kullanılması "Karma Araştırma Yöntemi". *Anadolu Üniversitesi İletişim Bilimleri Fakültesi Uluslararası Hakemli Dergisi, 24*(2), 106-112.

Türkoğlu, S. (2004). Dil Öğretiminde Başarıyı Etkileyen Etmenler. *Kazım Karabekir Eğitim Fakültesi Dergisi, 9.*

Uden, L., & Beaumont, C. (2006). *Technology and problem-based learning*. London, UK: Information Science Publishing.

Uysal, Ö. (2016). Harmanlanmış Öğrenme Ortamında Proje Tabanlı Öğrenmenin Gerçekleştirilmesi. *AUAd, 2*(2), 89-113.

Uzgören, N. (2012). *Bilimsel Araştırmalarda Kullanılan Temel İstatiksel Yöntemler ve SPSS Uygulamaları.* Bursa: Ekin Yayınevi.

Ünal Gürocak, S.(2007). *Anasınıfına Devam Eden 60-72 Ay Çocuklarının Dil Gelişimi ve İnce Motor Gelişimi Açısından Değerlendirilmesi*. (Yayınlanmamış yüksek lisans tezi). Abant İzzet Baysal Üniversitesi, Bolu, Türkiye.

Vatansever Bayraktar, H. (2015). Proje Tabanlı Öğrenme Yaklaşımı. *Uluslararası Sosyal Araştırmalar Dergisi,* sayı 37.

Yurtluk Başbay, M. (2010). *Proje Tabanlı Öğrenme, Özcan Demirel (Ed.) Eğitimde Yeni Yönelimler* (s.67-79), Ankara, Pegem Akademi.

Yurtluk, M, (2003). *Proje Tabanlı Öğrenme Yaklaşımının Matematik Dersi Öğrenme Süreci ve Öğrenci Tutumlarına Etkisi*. (Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Hacettepe Üniversitesi, Ankara, Türkiye.

Yurtluk, M. (2005). *Eğitimde Yeni Yönelimler: Proje Tabanlı Öğrenme*. Ankara: Pegem A Yayıncılık.

EKLER

EK 1. Proje Tabanlı Öğrenmeye Yönelik Görüş Belirleme Öğrenci Formu

	Aşağıda verilen görüşler ilişkin katlım düzeyinizi; Kesinlikle katılmıyorum (1), Katılmıyorum (2), Kararsızım (3), Katılıyorum (4), Kesinlikle katılıyorum (5) olarak işaretleyiniz. **İngilizce dersinde;**	**1**	**2**	**3**	**4**	**5**
1	Öğretmenimiz bize sorular sorarak projelerin konularını ve hedeflerini belirledi	1	2	3	4	5
2	Öğretmenimiz projenin konusunu ve hedeflerini belirlemeden önce görüşlerimizi aldı.	1	2	3	4	5
3	Proje konusu ve hedefleri belirlendikten sonra öğretmenimiz araştırmamız gereken soruları hazırladı.	1	2	3	4	5
4	Proje içerikleri belirlenirken öğretmenimiz ve diğer öğrencilerle fikir alışverişi yapıldı	1	2	3	4	5
5	Öğretmenimiz projeleri neden yaptığımızı ve içeriğini bize açıkladı.	1	2	3	4	5
6	Öğretmenimiz, projeler için gerekli olan malzemeleri belirledi.	1	2	3	4	5
7	Projelerin yapılması aşamasında okulun kütüphane, laboratuvar, yemekhane, bahçe ve sınıf gibi farklı bölümleri kullanılarak araştırmalar yapıldı.	1	2	3	4	5
8	Projeleri araştırırken ilgili gözlemler yapıldı.	1	2	3	4	5
9	Proje konusu ve hedefleri seçildikten sonra öğretmenimiz proje konusu ve hedefleri hakkında bizi bilgilendirdi.	1	2	3	4	5
10	Öğretmenimiz, projeyi vermeden önce konu ve hedefler hakkında derinlemesine tartışılabilmemiz için ön bilgi sağladı.	1	2	3	4	5
11	Projelerin yapılması sırasında konuyla ilgili araştırmalar yapıldı.	1	2	3	4	5
12	Proje ile ilgili yaptığım araştırmalar sonucunda projeyle ilgili araçlar (harita, şekil, resim, model vb.) oluşturuldu.	1	2	3	4	5
13	Arkadaşlarım projelerini sunarken, diğer öğrenciler gözlemlerini kaydetti.	1	2	3	4	5
14	Projeler birbirimizle yardımlaşarak yapıldı.	1	2	3	4	5
15	Diğer kişiler projelerdeki görevleri belirlendi.	1	2	3	4	5
16	Projenin sunumundan sonra projeyi değerlendirmek üzere arkadaşlarımızla tartışmalar yapıldı	1	2	3	4	5
17	Proje sunumundan sonra projeyi değerlendirmek üzere öğretmenlerimizle tartışma yapıldı.	1	2	3	4	5
18	Projelerimiz portföy biçiminde sunuldu.	1	2	3	4	5
19	Verilen projeleri evimde yapabileceğim gerekli ortam sunuldu.	1	2	3	4	5
20	Ailem proje çalışmamdan iyi notlar almak için bana yardımcı oldu	1	2	3	4	5
21	Projelerde söylenenleri yapabildim.	1	2	3	4	5
22	Proje sunumları konuyu daha iyi öğrenmeme yardımcı oldu.	1	2	3	4	5
23	Projeleri yaparken yaşadığımız ve öğrendiğimiz şeylerin daha kalıcı olduğuna inandım.	1	2	3	4	5
24	Projeler konuya farklı açılardan bakmamı sağladı.	1	2	3	4	5
25	Projeler sayesinde öğrenmem daha kolay ve zevkli hale geldi.	1	2	3	4	5
26	Projelerle öğrendiklerimi hatırlamakta zorlanmadım.	1	2	3	4	5
27	Projeler yeni ürünler üretme hevesimi arttırdı.	1	2	3	4	5
28	Öğretmenimizin verdiği projeler daha iyi öğrenmemi sağladı.	1	2	3	4	5
29	Daha çok sayıda projede yer almak isterim.	1	2	3	4	5
30	Proje ödevlerini yapmayı sevdim.	1	2	3	4	5

EK 2. Proje Tabanlı Öğrenmeye Yönelik Görüş Belirleme Öğretmen Formu

	Aşağıda verilen görüşler ilişkin katılım düzeyinizi; Kesinlikle katılmıyorum (1), Katılmıyorum (2), Kararsızım (3), Katılıyorum (4), Kesinlikle katılıyorum (5) olarak işaretleyiniz. **İngilizce dersinde;**	**1**	**2**	**3**	**4**	**5**
1	Projelerin konusu ve hedefleri belirlenirken öğrencilerin görüşlerini almak gereklidir.	1	2	3	4	5
2	Proje konusu ve hedefleri belirlendikten sonra öğrencilerin araştırmalarına yardımcı olacak sorular hazırlanmaktadır.	1	2	3	4	5
3	Projelerin amacı ve içeriği öğretmenler tarafından belirlenmektedir.	1	2	3	4	5
4	Öğrencilere projelerini sunarken özetler hazırlamaları sağlanmaktadır.	1	2	3	4	5
5	Projenin sonuçlarının ve etkinliğinin değerlendirilmesi konusunda öğrencilerle fikir alışverişi yapılmaktadır.	1	2	3	4	5
6	Öğrencilerin projelerde atmaları gereken adımlar açıklanmaktadır.	1	2	3	4	5
7	Öğrencilere proje hakkında bilgi aramaları ve eski bilgileriyle net bağlantılar kurmaları konusunda yardımcı olunmaktadır.	1	2	3	4	5
8	Öğrencilere projelerini arkadaşları ile işbirliği içinde yapmaları için yardımcı olunmaktadır.	1	2	3	4	5
9	Projelerin yürütülmesinde daima sınıf disiplini sağlanmalıdır	1	2	3	4	5
10	Projelerin sunumunda öğrencilere verilen süre fazladır.	1	2	3	4	5
11	Öğrenciler proje araştırması ile ilgili araçlar (harita, şekil, resim, model vb.) oluşturmaktadır.	1	2	3	4	5
12	Projenin sonuçlarının değerlendirmesi bağlamında öğrenciler arasında büyük münazara grupları oluşturulmaktadır.	1	2	3	4	5
13	Projelerin sunumunda, öğrencilerin destekleyici görsel materyalleri kullanması sağlanmaktadır.	1	2	3	4	5
14	Projelerin yapımında, öğrencilerin sorumluluklarının bir parçası olarak kendi kararlarını vermeleri teşvik edilmektedir	1	2	3	4	5
15	Öğrencilerin projelerindeki eksiklikleri görmezden gelinmektedir.	1	2	3	4	5
16	Ürünler ve süreçler projelerde ayrı ayrı değerlendirilmelidir.	1	2	3	4	5
17	Proje çalışması ile öğrenciler deneyimlerini ve öğrendiklerini kolay unutmamaktadır.	1	2	3	4	5
18	Projelerde öğrencilerin kendilerinden istenen görevleri yerine getirdikleri gözlenmektedir.	1	2	3	4	5
19	Öğrenciler proje tabanlı çalışmalarda ekip olarak çalışıp; gruba uymaktadırlar.	1	2	3	4	5
20	Projeler öğrencinin yaratıcılığını ve motivasyonunu artırmaktadır	1	2	3	4	5
21	Öğrencilerin projelerde sorumluluk ve başarı duyguları gelişmektedir.	1	2	3	4	5
22	Proje çalışmasında öğretmenin sorumluluğu artmaktadır.	1	2	3	4	5
23	Öğrenciler proje boyunca sadece evde değil okulun kütüphane, laboratuvar, yemekhane, bahçe ve sınıf gibi farklı bölümlerini kullanarak araştırmalar yapmaktadır.	1	2	3	4	5
24	Projeler öğrencilerin öğrenme sürecini daha kolay ve etkili hale getirmektedir.	1	2	3	4	5
25	Projeler süresince öğretme yönünde güçlüklerle karşılaşılmaktadır.	1	2	3	4	5

EK 3. Proje Tabanlı Öğrenmeye Yönelik Görüş Belirleme Yönetici Formu

	Aşağıda verilen görüşler ilişkin katlım düzeyinizi; Kesinlikle katılmıyorum (1), Katılmıyorum (2), Kararsızım (3), Katılıyorum (4), Kesinlikle katılıyorum (5) olarak işaretleyiniz. **İngilizce dersinde;**	**1**	**2**	**3**	**4**	**5**
1	Proje tabanlı öğrenme uygulamaları sürecinde, öğretmenler işbirliği içinde çalıştılar.	1	2	3	4	5
2	Öğretmenlerin proje tabanlı öğrenme uygulamaları için bilgiye ulaşmada elektronik kaynakları etkin kullanmada bilgi altyapıları yeterlidir.	1	2	3	4	5
3	Öğretmenleri, proje tabanlı öğrenme uygulamalarında, eğitim teknolojilerini kullanma konusunda yeterliydi.	1	2	3	4	5
4	Öğretmenler proje tabanlı öğrenme uygulamalarında, öğretim konusunda yeterliydi.	1	2	3	4	5
5	Öğretmenlerin, bütün konulara, proje tabanlı öğrenmeyi uygulamada bilgi altyapıları yeterliydi.	1	2	3	4	5
6	Öğretmenlerin meslek öncesi aldıkları eğitim, proje tabanlı öğrenme sürecinde öğrencilere rehberlik etmede yeterlidir.	1	2	3	4	5
7	İhtiyaç halinde proje gezileri için gerekli olan maddi kaynak yeterliydi.	1	2	3	4	5
8	Okulda, öğrencilerin bilgiye ulaşmaları için kütüphane olanakları yeterliydi.	1	2	3	4	5
9	Okulda, öğrencilerin bilgisayardan yararlanma olanakları yeterliydi.	1	2	3	4	5
10	Okulda, öğrencilerin teknolojik araç gereçlerden yararlanabilme olanakları yeterliydi.	1	2	3	4	5
11	Proje tabanlı öğrenme çalışmaları, öğrencilerin sınavlara hazırlanmalarını olumsuz yönde etkiledi.	1	2	3	4	5
12	Proje tabanlı öğrenme uygulamalarına belli bir ders saati ayrılmalıydı.	1	2	3	4	5
13	Proje tabanlı öğrenme uygulamalarında; veliler, öğrencilere ekonomi desteği verme konusunda bilgilendirme yeterliydi.	1	2	3	4	5
14	Proje tabanlı öğrenme uygulamalarında; öğrencileri motive etme konusunda veliler bilinçlendirildi.	1	2	3	4	5
15	Proje tabanlı öğrenme çalışmaları, öğrencileri okul derslerine hazırlamada yardımcı oldu.	1	2	3	4	5
16	Öğretim programında belirtilen zaman, proje tabanlı öğrenme uygulamalarını gerçekleştirmede yeterliydi.	1	2	3	4	5
17	Proje tabanlı öğrenme uygulamalarının değerlendirilmesinde öğretmenler başarılıydı.	1	2	3	4	5

EK 4. İnsan Araştırmaları İçin Aydınlatılmış Onam Formu

Form No:

(Araştırmacı Açıklaması)

Sayın Öğrenci / Öğretmen / Yönetici;

Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü Eğitim Programları ve Öğretim Anabilim Dalında "*İngilizce Öğretiminde Proje Tabanlı Öğrenme Yaklaşımının Öğrenci, Öğretmen ve Yönetici Görüşleri Bağlamında Değerlendirilmesi*" başlıklı yüksek lisans tezi yürütmekteyim. Tez danışmanım, Dr. Öğretim Üyesi Mustafa Cem Babadoğan'dır. Öncelikle sizi bu araştırma hakkında bilgilendirmek istiyorum.

Bu çalışmaya katılım gönüllülük esasına dayalıdır. Ancak sizin bu araştırmaya değerli görüşlerinizle katkı sunmanızı ummaktayım. Çalışmanın herhangi bir aşamasında onayınızı çekme hakkına da sahipsiniz.

Bu araştırma tarafımca gerçekleştirilmektedir. Bu araştırmayı yapmak istememin amacı, Proje Tabanlı Öğrenme yaklaşımının ……..Koleji'nde nasıl uygulandığı; öğrencilerin, öğretmenlerin ve yöneticilerin bu yaklaşım hakkındaki görüşleri incelenerek Proje tabanlı öğrenmeye dayalı öğretim uygulamalarının olumlu yönlerini ortaya çıkarmasının yanı sıra bu uygulamalar sırasında ortaya çıkabilecek sorunların belirlenmesine ve belirlenen sorunların en aza indirilmesine katkı sağlamaktır. Bu çalışmaya katılımınız araştırmanın başarısı için önemlidir.

Eğer araştırmaya katılmayı kabul ederseniz, araştırma kapsamında toplam …… sorudan oluşan, yaklaşık …….. dakika sürecek bir Likert tipi görüş formu doldurmanız istenecektir. Bu formu okuyup araştırmaya katılmak isterseniz formu imzalayınız.

(Katılımcının Beyanı)

Araştırmacı tarafından, ……Kolejlerindeki dördüncü Sınıf İngilizce derslerinde Proje Tabanlı Öğrenme yaklaşımının uygulanmasının İngilizce öğretmenleri, öğrenciler ve yönetici görüşleri açısından değerlendirilmesini amaçlayan bir araştırma yapılacağı belirtilerek bu araştırma ile ilgili yukarıdaki bilgiler bana aktarılmıştır. Bu bilgilerden sonra böyle bir araştırmaya "katılımcı" olarak davet edildim.

Eğer bu araştırmaya katılırsam, araştırmacı ile aramda kalması gereken bana ait bilgilerin gizliliğine bu araştırma sırasında da büyük özen ve saygı ile yaklaşılacağı, araştırma sonuçlarının eğitim ve bilimsel amaçlarla kullanımı sırasında kişisel bilgilerimin özenle korunacağı konusunda bana yeterli güven verildi.

Bu araştırmaya katılmak zorunda değilim ve katılmayabilirim. Araştırmaya katılmam konusunda zorlayıcı bir davranışla karşılaşmış değilim. Araştırmanın yürütülmesi sırasında herhangi bir sebep göstermeden çekilebilirim. Ancak araştırmacıları zor durumda bırakmamak için araştırmadan çekileceğimi önceden bildirmemim uygun olacağının bilincindeyim.

Araştırma uygulamasından kaynaklanan nedenlerle herhangi bir sorununun ortaya çıkması halinde, sorunun çözülmesi ile ilgili gerekli müdahalenin yapılacağı konusunda bana güvence verildi. Araştırma ile ilgili bir sorum olduğunda, Hayal ARKAN ile iletişime geçebileceğimi biliyorum.

Bana yapılan tüm açıklamaları ayrıntılarıyla anlamış bulunmaktayım. Kendi başıma belli bir düşünme süresi sonunda adı geçen bu araştırma projesinde "katılımcı" olarak yer alma kararını aldım. Bu konuda yapılan daveti büyük bir memnuniyet ve gönüllülük içerisinde kabul ediyorum.

Karşılıklı imzalanan bu iki aynı formun bir kopyası tarafıma verilmiştir.

Katılımcı;	**Araştırmacı;**
Adı Soyadı:	Adı Soyadı:
İmza:	İmza:

EK 5. Odak Grup Görüşme Formu

Odak Görüşme No	Görüşme Tarihi	Görüşme Başlangıcı	Görüşme Bitişi
Sıralı Büyük Harf	… / … / 2020	…. : ….	…. : ….

Değerli Öğretmenim-Öğretmenlerim,

Ben Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Eğitim Bilimleri Anabilim Dalı, Eğitim Programları ve Öğretimi Programında yüksek lisans öğrencisiyim.

Bu çalışma, Proje Tabanlı Öğrenme yaklaşımının …….. Koleji'nde nasıl uygulandığı; öğrencilerin, öğretmenlerin ve yöneticilerin bu yaklaşım hakkındaki görüşleri incelenerek Proje tabanlı öğrenmeye dayalı öğretim uygulamalarının olumlu yönlerini ortaya çıkarmasının yanı sıra bu uygulamalar sırasında ortaya çıkabilecek sorunların belirlenmesine ve belirlenen sorunların en aza indirilmesine katkı sağlamak amacıyla yürütülen, "İngilizce Öğretiminde Proje Tabanlı Öğrenme Yaklaşımının Öğrenci, Öğretmen ve Yönetici Görüşleri Bağlamında Değerlendirilmesi" başlıklı yüksek lisans tezi için veri sağlamak amacıyla hazırlanmıştır.

Görüşmeye geçmeden önce, görüşmemizin gizli olduğunu ve görüşmede konuşulanları yalnızca benim ve tez danışmanımın bileceğini belirtmek isterim. Görüşme sırasında oturma durumuna göre soldan sağa 1-2-3 gibi kodla tanımlanmanızı ve her söz alışınızda okul-kod numaranızı söylemenizi beklemekteyim. Görüşmede verdiğiniz bilgiler yalnızca araştırma amaçları doğrultusunda kullanılacak ve herhangi bir kişi, kurum ve kuruluşla paylaşılmayacaktır.

Sizin için bir sakıncası yoksa görüşmeyi kaydetmek istiyorum. Bunu zamanı etkili kullanabilmek, sorulara vereceğiniz yanıtları daha iyi ve dikkatli not edebilmek için istemekteyim.

Görüşmenin yaklaşık bir saat süreceğini tahmin ediyorum.

Zaman ayırdığınız ve görüşlerinizi benimle paylaştığınız için şimdiden teşekkür ederim.

1. KİŞİSEL BİLGİLER

Kişisel bilgiler ayrı bir form ile görüşme ortamındaki soldan sağa oturma düzeni temel alınarak branş-kod yazılarak toplanacaktır.

1.1. Odak grup Görüşme No: …….
1.2. Okul-Kod: …… - …
1.3. Cinsiyetiniz ( ) Kadın ( ) Erkek
1.4. Öğretmenlik mesleğindeki çalışma süreniz: …. yıl / … ay
1.5. Ankara ilinde çalışma süreniz: …. yıl / … ay
1.6. Görev yaptığınız okulda çalışma süreniz: …. yıl / … ay
1.7. 4. Sınıf öğrencileriyle çalışma süreniz: …. yıl / … ay
1.8. Doğum yeriniz (il/ilçe): ……..… / ……..……
1.9. Yaşamınızın büyük bir kesimini geçirdiğiniz bölge (il/ilçe): …… / ……..…
1.10. Görev yaptığınız okul ( ) İlk ( ) Orta
1.11. Branşınız:……..

2. GÖRÜŞME SORULARI

……. Kolejlerinde görev yapan ve dördüncü sınıf öğrencilerine ders veren İngilizce öğretmenlerinin, proje tabanlı öğrenmeye dayalı öğretim uygulanmasında;

2.1. Hedef boyutu bağlamında işleyişi bakımından değerlendirildiğinde;

2.1.1. Proje tabanlı eğitim programlarının uygulanmasında, hedef belirleme açısından zorluk yaşıyor musunuz?
2.1.2. Proje tabanlı eğitim programlarının uygulanmasında, belirlenen hedefleri gerçekleştirme noktasında başarılı olunduğunuzu düşünüyor musunuz?
2.1.3. Proje tabanlı eğitim programlarının uygulanmasında belirlenen hedeflerin öğrencilerin gelişimine katkı sağladığını düşünüyor musunuz?

2.2. İçerik boyutu bağlamında işleyişi bakımından değerlendirildiğinde;

2.2.1. İngilizce öğretim programının içeriğinin öğrencileri öğrenmeye teşvik edip etmediği konusunda ne düşünüyorsunuz?

2.3. Öğretme ve öğrenme süreçleri bakımından değerlendirildiğinde;

2.3.1. Proje tabanlı eğitim programlarının uygulanmasını sınıf yönetimi açısından nasıl değerlendirirsiniz?
2.3.2. Proje tabanlı eğitim programlarının uygulanmasında ne gibi zorluklarla karşılaşıldığını düşünüyorsunuz?
2.3.3. Proje tabanlı eğitim programlarının uygulanmasının ne gibi avantajları olduğunu düşünüyorsunuz?

2.4. Ölçme ve değerlendirme süreçleri bakımından değerlendirildiğinde;

2.4.1. Öğretmenlerin ölçme ve değerlendirme süreçlerinde kendilerini tam olarak ifade edebildiğini düşünüyor musunuz?
2.4.2. Ölçme ve değerlendirme süreçlerinin proje tabanlı öğrenmeye dayalı öğretim sistemini değerlendirme konusunda etkili olduğunu düşünüyor musunuz?
2.4.3. Öğrenmede güçlükler saptadığınızda bu eksikliklerin tamamlanması için ne gibi önlemler alıyorsunuz?

EK 6. Etik Kurul Onayı

ANKARA ÜNİVERSİTESİ
SOSYAL BİLİMLER ALT ETİK KURULU
KARAR ÖRNEĞİ

Karar Tarihi : 25/05/2020
Toplantı Sayısı : 4
Karar Sayısı : 75

75- Üniversitemiz Eğitim Bilimleri Enstitüsü Eğitim Bilimleri Anabilim Dalı yüksek lisans öğrencisi **Hayal Arkan**'ın "İngilizce Öğretiminde Proje Tabanlı Öğrenci Yaklaşımının Öğrenci, Öğretmen ve Yönetici Görüşleri Bağlamında Değerlendirilmesi" başlıklı tezi ile ilgili 06/05/2020 tarihli "İnsan Üzerinde Yapılan Klinik Dışı Araştırmalar Başvuru Formu" Etik Kurulumuzca incelendi.

Üniversitemiz Eğitim Bilimleri Enstitüsü Eğitim Bilimleri Anabilim Dalı yüksek lisans öğrencisi **Hayal Arkan**'ın "İngilizce Öğretiminde Proje Tabanlı Öğrenci Yaklaşımının Öğrenci, Öğretmen ve Yönetici Görüşleri Bağlamında Değerlendirilmesi" başlıklı tezinin, araştırma protokolüne uyulması ve etik onay tarihinden itibaren geçerli olması koşuluyla uygulanmasının etik açıdan uygun olduğuna oy birliği ile karar verildi.

EK 7. Kurum Uygulama Onayı

SINAV EĞİTİM KURUMLARI

Konu: Hayal ARKAN 'ın 01.09.2020

Araştırma İzin Onayı

SINAV KOLEJİ İLKOKULU MÜDÜRLÜĞÜNE

Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Anabilim Dalı Eğitim Programları ve Öğretimi yüksek lisans öğrencisi Hayal ARKAN, " İngilizce Öğretiminde Proje Tabanlı Öğrenme Yaklaşımının Öğrenci, Öğretmen ve Yönetici Görüşleri Bağlamında Değerlendirilmesi" ile ilgili bir araştırma uygulama çalışması düzenlemek istemektedir.

Ankara Üniversitesi Sosyal Bilimler Alt Etik Kurulu tarafından araştırmanın etik olarak uygun bulunması göz önüne alınarak Ankara, Keçiören, Kumluca ve Çekmeköy Sınav Kolejlerinde çalışan 4. Sınıf İngilizce öğretmenleri, yöneticileri ve bu okullarda eğitim gören 4. Sınıf öğrencilerinin kurum faaliyetlerini aksatmadan, gönüllülük esasına uyulması koşuluyla ilgili kişilere yönelik uygulama yapması hususunu, olurlarınıza arz ederim.

BENZERLİK BİLDİRİMİ

"İngilizce Öğretiminde Proje Tabanlı Öğrenme Yaklaşımının Öğrenci, Öğretmen ve Yönetici Görüşleri Bağlamında Değerlendirilmesi" başlıklı tezimin ana bölümü (ön bölüm, kaynaklar ve ekler hariç) Turnitin İntihali Engelleme Programı aracılığıyla incelenmiş ve ilgili rapor danışmanım tarafından da kontrol edilmiştir. Kontrol sırasında (1) "Beş sözcükten daha az olan benzeşmeler" (2) "Kaynaklar" (3) "Doğrudan Alıntılar" dışarıda tutulmuştur. Benzerlik kontrolüne ilişkin rapordan elde edilen sonuçlar aşağıda sunulmuştur.

Rapor Tarihi	16 Mayıs 2021 07:24
Gönderim Numarası	1587193037
Sayfa Sayısı	107
Sözcük Sayısı	28.674
Karakter Sayısı	204.300
Benzerlik Oranı	%5
Savunma Tarihi	1 Temmuz 2021

Yukarıda belirtilen sonuçları gösteren Turnitin İntihali Engelleme Programı'na ilişkin orijinal raporu, sonuçlarda herhangi bir değişiklik yapmaksızın bu beyanım ekinde Enstitüye teslim ettiğimi, tezimin %10'dan fazla benzerlik oranı içerdiğinin belirlenmesi durumunda, bundan doğabilecek tüm yasal sorumluluğu kabul ettiğimi bildirir, saygılarımı sunarım.

Hayal ARKAN

İmza

ÖZGEÇMİŞ

Kişisel Bilgiler

Adı ve Soyadı Hayal ARKAN

E-Posta Adresi

İş Deneyimi

Unvan	**Görev Yeri**	**Yıl**
Öğretmen	Ankara Sınav Koleji	2018-….
Öğretmen	Çayyolu Bilfen İlkokulu	2015-2016
Öğretmen	Ankara Sınav Koleji	2012-2015

Akademik Bilgiler

Öğrenim Durumu

Derece	**Bölüm/Program**	**Üniversite**	**Yıl**
Yüksek Lisans	Eğitim Programları ve Öğretim	Ankara	2014-2021
Lisans	İngilizce Öğretmenliği	Orta Doğu Teknik	2008-2012