Turkish Studies

Volume 14 Issue 3, 2019, p. 1301-1324

DOI: 10.29228/TurkishStudies.22600

ISSN: 1308-2140

Skopje/MACEDONIA-Ankara/TURKEY

INTERNATIONAL
BALKAN
UNIVERSITY

EXCELLENCE FOR THE FUTURE
IBU.EDU.MK

Research Article / Araştırma Makalesi

Article Info/Makale Bilgisi

✍ Received/Geliş: 13.01.2019

✓ Accepted/Kabul: 10.06.2019

✍ Report Dates/Rapor Tarihleri: Referee 1 (09.02.2019)-Referee 2 (07.02.2019)- Referee 3 (17.02.2019)

This article was checked by iThenticate.

7. SINIF ÖĞRENCİLERİNİN YER TEMELLİ EĞİTİM YAKLAŞIMINA DAYALI PROJE ÇALIŞMALARININ DEĞERLENDİRİLMESİ

Safiye ÇAKMAK* - Yavuz AKBAŞ**

ÖZ

Bu çalışmada, 7. sınıf öğrencilerinin yer temelli eğitim yaklaşımına dayalı yürütülen proje çalışmaları değerlendirilmiş, proje süreci ve yer temelli eğitim ile ilgili görüşleri incelenmiştir. Araştırma, 2017-2018 eğitim-öğretim yılı güz döneminde Trabzon ili Akçaabat ilçesinde bulunan bir ortaokulun 7. sınıfında öğrenim gören, 18 öğrenciyle yürütülmüştür. Çalışmada özel durum yöntemi kullanılmıştır. Öğrencilerin proje görevleri geliştirilen “Proje Değerlendirme Rubriği” ile değerlendirilmiştir. Öğrenci görüşlerini belirlemede “Yarı Yapılandırılmış Görüşme Formu” ve “Öğrenci Günlükleri” kullanılmıştır. Mülakat verileri ve öğrenci günlükleri betimsel içerik analizi yoluyla çözümlenmiştir. Öğrencilerin proje görevleri, kullanılan rubrikten alınan puanlara göre oluşturulan kategorilere göre değerlendirilmiş ve sonuçlar tablo şeklinde sunulmuştur. Araştırma sonuçlarına göre, öğrencilerin hazırladıkları projelerin genelde iyi düzeyde olduğu, proje sürecini başarıyla tamamladıkları belirlenmiştir. Araştırmada öğrencilerin özellikle yapılan gezilerden çok keyif aldığı, yaşadıkları yakın çevreyi farklı bakış açılarıyla inceleme imkânı buldukları anlaşılmıştır. Ayrıca, öğrencilerin proje çalışmalarına bakış açılarının olumlu yönde değişmiş olduğu, öğrenci görüşlerine dayalı olarak tespit edilmiştir. Disiplinler arası bir yaklaşım olan yer temelli eğitimin, sosyal bilgiler dersi öğretimi açısından uygulanabilir ve öğrencilere proje deneyimi sağlaması açısından faydalı olduğu görülmüştür.

Anahtar Kelimeler: Yer temelli eğitim, Sosyal bilgiler, Proje çalışmaları, Öğrenci görüşleri

* Öğretmen, MEB, E-posta: freesoul61@hotmail.com

** Doç. Dr., Trabzon Üniversitesi Fatih Eğitim Fakültesi, E-posta: yavuzakbas52@gmail.com

EVALUATION OF 7TH GRADE STUDENTS' PROJECT TASK BASED ON PLACE BASED EDUCATION

ABSTRACT

In this study, evaluated project works based on place-based education approach of 7th grade students, and examined their opinions on project process and place-based education. The study is carried out with 18 students in 7th grade of a secondary school in the Akcaabat district of Trabzon in the fall semester of 2017-2018 academic year. Case study method was used in the study. The project tasks of the students were evaluated with the developed "Project Assessment Rubric". "Semi-Structured Interview Form" and "Student Journals" were used to determine student views. Interview data and student journal were analyzed through descriptive content analysis. Assessment of the project tasks of the students, were used categories composed of the scores obtained from the rubric, and presented the results in the form of table. According to the results of the research, it was determined that the projects prepared by the students were generally at a good level and they completed the project task successfully. The study found that the students had pleasure at trips and had a chance to examine their local environment from a different perspective. Additionally, students' perspective on project work changed positively. It is seen that place based education, which is an interdisciplinary approach, can be applied in terms of teaching social studies course and that it is beneficial in terms of providing project experience to students.

STRUCTURED ABSTRACT

Introduction

The meaning of the place concept covers a number of aspects people build with their personal lives (Manzo, 2005 as cited in Hutson, 2010). Our experiences of place do not only exist through culture, education and personal experience, but places themselves are the products of culture (Gruenewald, 2003). The concept of place has stimulated interest in the field of education, as in the other fields, and has been used as an approach. The philosophy of place-based education (PBE), which is generally defined as educational activities outside the classroom, has a long history (Evans & Kılınç, 2013). PBE can also be defined as an educational approach that uses the local environment for education and training (Russell-Ciardi, 2006). Educators who adopt a PBE approach strive to make the boundaries between schools and their surroundings more permeable and direct at least part of students' school experiences towards local issues ranging from culture and economy to environmental problems (Smith, 2007). Environmental education or what we call PBE teaches both natural and artificial environs. This education is based on the history, local culture, social problems, economics and aesthetics of society and environment and forms the basis for the education of linguistics, mathematics, social studies, science and other courses (Sobel, 2004; PEEC, 2010). A PBE approach, which is frequently mentioned in several disciplines, is perfectly compatible and overlaps with the nature of social studies, the

skills and values specific to this course, and the objective of ensuring the integration of students with the society and environment (Resor, 2010; Evans & Kılınç, 2013; Akkaya, 2014).

The social studies course and PBE have a lot in common as both are interdisciplinary, attach importance to the use of out-of-school learning environments, and aim to contribute to the development of awareness of and adjustment to the social and physical environment. It can thus be said that social studies and PBE complement each other (Akkaya, 2014). PBE, which is often associated with service learning and civic education (Smith, 2007), has not yet been widely studied in Turkey. No research has been found that examined project processes and products in social studies education using examples of PBE projects carried out by students. It is hoped that this study will fill a gap in the literature.

Methods

This study used a qualitative case study design. Case study research is often preferred when “how” or “why” questions are the main research questions, a researcher has little control over events, and the focus is on a contemporary phenomenon (Yin, 1994). This method involves a detailed investigation of a current topic, event or social group (Büyüköztürk et al., 2010). This study used the case study method since it seeks to examine in detail the applicability of PBE projects in the social studies course and student views on the application process.

Data Collection Instrument

The data were collected using a “project evaluation rubric”. The rubric was designed by the researchers who took into account especially the project evaluation criteria used in public schools and the characteristics of PBE to measure the properties of project assignments. The rubric was then reviewed together with three subject matter experts and accordingly given its final form. The project evaluation rubric consists of 20 items subsumed under three headings: “project preparation process”, “project content”, and “project output” (Appendix 1). The semi-structured interview form administered to students at the end of project assignments asks students to make a general evaluation. The form comprises eight questions. Students were asked to answer the interview questions within one course hour (40 min.).

Sampling

The study surveyed 18 seventh-grade students (10 females, 8 males) attending a middle school in the Akçaabat district of Trabzon, during the fall semester of the 2017- 2018 academic year.

Data Analysis

The project evaluation rubric designed to evaluate student projects involves process steps to carry out project assignments within the scope of PBE. The rubric was rated out of a total of 60 points. Project assignments were rated “poor” (0 to 20 points), “moderate” (20 to 40 points), and “good” (40 to 60 points). Eight questions were asked to the students during the interviews. The data obtained from the interviews were analyzed using the descriptive content analysis technique.

Implementation Process of Study

Project assignments lasted about 12 weeks. In the first two weeks of the application process, the students were given basic information about project design and the objectives of the study and divided into groups to determine project topics. In order to examine the cultural, historical, economic and social characteristics of the Akçaabat district, the following project topics were selected together with students: "Public Market", "Oral History", "Fishing in Akçaabat", "Local Culture", and "Historical Ortamahalle Houses". After the students chose their topics, each group was given the "project assignment instructions", which set out the steps to be followed. Then, the planned work was carried out within six weeks and presentations were made throughout the last two weeks.

Results

The project outputs of the students were evaluated according to the criteria in the rubric on the basis of their achievements of making necessary trips, collecting materials, and presenting them. Among five projects done by the students, four were rated "good" and one was "moderate" (Table 1). No project was rated "poor". The average success of all groups was found to be 46.4 out of 60. The students worked on their projects for about 12 weeks. The groups started their first trip on October 14 and maintained their long and exhausting trips for about 6-7 weeks. Then, they devoted the remaining time to preparing a presentation as a project output, using the available data.

According to the results of the interview with the students, the students experienced changes in their knowledge and emotions as a result of the project studies they carried out. While 44% of students learned new information, 50% experienced positive changes in their emotions thanks to the projects. Only one student developed a negative attitude as a result of the difficulties arising within the project group and experienced no change (Table 2). In addition, approximately 83% of students stated that they changed their ideas and learned information about their topics (Table 3).

Eight (44%) students stated that the biggest problem in their environment is environmental pollution. Four (22%) commented on gross insensitivity to historical places and the environment. Three (17%) thought that people are prejudiced. Two (11%) remarked that marketplaces are problematic. Finally, one (6%) told of economic problems (Table 5).

The students offered some solutions to the problems they noticed in their environs. Six students believed that they would solve problems by raising public awareness, while three offered a solution proposal to plan a campaign. While four students said that they should apply to the state or the municipality, two expressed that new projects could be produced. While a student defended the necessity for a penal system, a student argued that new foundations should be established. Finally, a student gave an irrelevant and unrelated answer (Table 6).

Discussion, Conclusions and Recommendations

Within the scope of the study, the students successfully completed their PBE projects. The students learned which crops and

how they are grown in their region. They became familiar with cultural assets and closely examined the fishing industry that adds great economic value to the region. In addition, they visited historical places and conducted oral history studies. It was observed that these studies were important for the students to acquire awareness/sense of place. It was observed that when the students were accurately informed about the objectives and scope of the project and effectively guided, they managed to complete their project assignments that made a significant contribution to the process of learning by living. However, problems may arise when there is a mismatch among students and their ways of studying during the project process. It seems that school management and course teachers play a crucial role in sustaining students' motivation.

In their projects conducted within the scope of PBE, the students became aware of the problems in their immediate surroundings and offered solutions to these problems. It can be said that the project process led to an increase in students' awareness of cultural, historical, social and economic issues relating to the place where they live. PBE practices involve students in interaction with cultural, historical, socio-political and socio-economic characteristics of their environs and offer students opportunities of an active learning experience (Clak, 2008; PEEC, 2010).

The students developed an awareness of problems and social segments in their environs, which they used to be unaware of. This is thought to be important for students to become conscious citizens. These results reflect those of Akkaya (2014) who reported that students had been unaware of poor people in their environs, but at the end of the study they were more sensitive to those people and helped them. During the interviews, the students were also asked to propose a solution to the problems they noticed. 33% of students offered *“to raise public awareness”* and 22% offered *“to apply to the state or municipalities”*.

Further research might explore the direct and indirect effects and contributions of PBE practices to the values covered in the social studies curriculum, such as taking responsibility, helping others, adopting a democratic attitude, and raising environmental and historical awareness.

Keywords: Place-based Education, Social Studies, Project works, Students' view.

1.Giriş

Yer, dünya üzerinde belirli bir konuma sahip, kapladığı alan /mahalli belli olan ve bireylerin ve toplumların deneyimlerine dayalı olarak hisler, aidiyetler oluşturduğu ve duygusal bir anlam yüklediği bir mekân parçasıdır (Öztürk, 2007; Resor, 2010). Yer kavramının anlamı, insanların öznel yaşantılarıyla inşa ettikleri bir dizi yolları kapsamaktadır (Manzo, 2005'ten akt., Hutson, 2010). Yer hissi, sadece kültür, eğitim ve kişisel deneyim aracılığıyla var olmaz, yerlerin bizzat kendileri kültürün ürünleridir (Gruenewald, 2003).

Yer kavramı diğer alanlarda olduğu gibi eğitim alanında da ilgi görmüş ve bir yaklaşım olarak kullanılmaya başlanmıştır. Genel olarak sınıf dışında gerçekleştirilen eğitim-öğretim faaliyetleri olarak tanımlanabilen yer temelli eğitim felsefesi, tarihsel olarak eski bir döneme dayanmaktadır (Evans ve

Kılınç, 2013). Yer temelli eğitim, eğitim ve öğretim için yerel çevreyi kullanan herhangi bir eğitim yaklaşımı olarak tanımlanabilir (Russell Ciardi, 2006). Okul dışı eğitim (outdoor education), informal eğitim (non-formal education), deneyimsel öğrenme (experiential learning), kritik pedagojiler (critical pedagogies), ve arazi temelli öğrenme (land-based education), aslında bir akarsuyun kollarıyla birlikte oluşturduğu havza gibi yer temelli eğitim havzasının kollarını oluştururlar (Webber, 2017,s.22). Yer temelli eğitim, yerel düzeyde kültürel, tarihi, sosyo-politik durumları, doğal ve yapay çevreyi tüm boyutlarıyla öğrenme bağlamında kullanan bir eğitim yaklaşımıdır (Clark, 2008). Bu yaklaşım, John Dewey'in savunduğu öğrencilerin dünyadaki belirli mekânlarla bağlantı kurmalarına yardımcı olan okul dışı eğitim anlayışına sahiptir (Woodhouse ve Knapp, 2000). Ayrıca bu yaklaşım, çevre eğitimi ve toplum gelişiminden uyarlanmıştır, fakat bunlardan daha kapsamlıdır (Barnett, 2009). Yer temelli eğitimin okul dışında, çevrede gerçekleşen öğrenmeleri kapsamakla birlikte, aynı zamanda disiplinler arası bir öğretim modelidir. Yer temelli eğitimin genel özellikleri ise şu şekilde sıralanabilir.

- Yerel tarihe odaklanır.
- İçeriğini bir yerin coğrafı, ekolojik, sosyolojik, siyasi ve kültürel özellikleri oluşturur.
- İnsanlara, sahip oldukları yerle ilgili farklı anlamlar katar.
- Çok disiplinli ve disiplinler arasıdır, otantik eserleri ve temsilcilerini araştırmayı kapsar.
- Ekolojik sürdürülebilirlik ve kültürel pedagojiyi teşvik eder (durum temelli ve proje temelli fırsatları kapsar)
- Öğrenenlerin ve öğretmenlerin yer hissini kapsar
- Deneyimseldir. Bu yaklaşıma dayalı eğitim süreci, aktif katılıma dayalı hizmet ederek öğrenmeyi kapsar.
- Bilgi tüketiminin aksine öğrencileri bilgi üretmeye teşvik eder,
- Okul ve toplum arasında sınırları ortadan kaldırır ve etkileşimi artırır (Woodhouse ve Knapp, 2000; Smith, 2002; Zimmerman ve Land, 2014).

Çalışmasında yer temelli eğitim yaklaşımının yararlarından bahseden (Sobel, 2004), bu yararları:

- Bireylerin yerel kültürlerinden uzaklaşmasının engellenmesi ve kendi kültürlerini bir sonraki kuşağa herhangi bir kopukluk yaşamadan aktarmasının sağlanması,
- Parçaların birbirinden ayrılıp incelenmesine odaklanmak yerine, sistemsel düşünmeye doğru kavramsal bir model olarak görülmesi,
- Öğretim uygulamalarında, yakın çevreden daha uzağa gidilmesine olanak sağlaması, tek kültürlülükten uzaklaşıp çok kültürlülüğün meydana çıkmasını sağlayacak ortamın oluşturulması, şeklinde sıralamaktadır.

Yer temelli eğitim anlayışına sahip eğitimciler, okul ve bulunduğu çevre arasındaki sınırları daha geçişken yapmak için çaba sarf etmekte, öğrencilerin okul deneyimlerinin en azından bir kısmını kültürden ekonomiye ve çevre sorunlarına kadar uzanan yerel çevrelerindeki konulara yönlendirmektedir (Smith, 2007). Çevre eğitimi veya yer temelli eğitim olarak adlandırdığımız şey hem doğal hem de yapay çevreleri öğretir. Bu eğitimde toplumun ve çevrenin tarihi, halk kültürü, toplumsal sorunları, ekonomisi ve estetiği esas alınır ve dil bilimi, matematik, sosyal bilgiler, fen ve diğer derslerin eğitimine temel oluşturulur (Sobel, 2004; PEEC, 2010). Literatüre bakıldığında diğer disiplinlerde adı sıkça geçen yer temelli eğitim yaklaşımının, sosyal bilgilerin doğasıyla, bu derse özgü beceri ve değerlerle, temelde öğrencilerin yaşadığı toplum ve çevre ile bütünleşmesini sağlama

hedefleriyle oldukça uyumlu ve örtüştüğü görülmektedir (Resor, 2010; Evans ve Kılınç, 2013; Akkaya, 2014). Sosyal bilgiler dersinin temel amacı, çocuğun sosyal hayatı daha iyi tanınmasına ve ona uyum sağlamasına olanak sağlayan, görev ve sorumluluklarını bilen ve karşılaştığı problemlere çözüm bulan bir insan olarak yetiştirmektir (Kılıç ve Samancı, 2005). Yer temelli projeler öğrencilerin fen ve sosyal bilgilerde toplumsal problemlerin çözümünde onları aktif hale getirir (Seneschal, 2007'den akt. Resor, 2010). Yer temelli eğitim yaklaşımı ile sosyal bilgiler dersi, her ikisinin disiplinler arası olması, okul dışı öğrenme ortamlarının kullanımına önem vermesi, temelde yaşanan sosyal ve fiziki çevreye yönelik uyum ve bilincin geliştirilmesine katkı sağlama amacına sahip olması gibi, birçok ortak noktalara sahiptir. Bu bağlamda sosyal bilgiler ile yer temelli eğitimin birbirlerini tamamlayıcı olduğu söylenebilir (Akkaya, 2014).

Yer temelli eğitim ile ilgili uluslararası alanda birçok çalışmanın olduğu görülmektedir. Bu çalışmalarda daha çok çevre eğitimine, yakın çevredeki toplumsal ve çevresel sorunlara, yaşadıkları yere ilişkin duyarlılıklara odaklanılmıştır (Bartholomaeus, 2006; Barnett, 2009; Cook, 2009; Tatistchaff, 2009; Litz, 2010; Resor, 2010; Tanzer, 2011; Goldfinapoulos, 2012; Zandlivet, 2012; Metzger, 2013; Sloan, 2014; Zimmerman ve Land, 2014; Sugg, 2015; Albracht, 2016; Derigner, 2016; Madden, 2016). Preston (2015) ise çalışmasında yer temelli eğitim yaklaşımının coğrafya eğitiminde uygulanmasını incelemiştir.

Ülkemizde yer temelli eğitim ile sınırlı çalışmanın olduğu görülmektedir. Konuyla ilgili olarak Keşaplı Can, Lane ve Ateşkan (2017), biyoloji öğretmenlerinin kuş gözlemleri yoluyla yer temelli çevre eğitimi yürütme sürecini izleyen aksiyon araştırması yapmıştır. Köşker (2012), çalışmasında coğrafya öğretmenleri ile yer temelli eğitim yaklaşımıyla ilgili görüşmeler yapmıştır. Başka bir çalışmada Akkaya (2014), sosyal bilgiler dersinde, yer temelli eğitim yaklaşımına dayalı uygulamaların öğrencilerin akademik başarısına etkisini araştırmıştır. Evans ve Kılınç (2013), ise çalışmalarında sosyal bilgilerde yer temelli eğitim yaklaşımının yerini ve kapsamını konu almışlardır. Mentiş Taş ve Özkaral (2015), tarafından yapılan bir diğer çalışmada 4. ve 5.sınıf sosyal bilgiler kitaplarında yer temelli eğitim yaklaşımını ele almışlardır. Yine konuyla ilgili olarak Yıldız ve Mentiş Taş (2015) çalışmalarında 1, 2 ve 3. sınıf hayat bilgisi programında yer temelli eğitim yaklaşımını incelemişlerdir.

Daha çok hizmet ederek öğrenme (service-learning), vatandaş eğitimi ve proje temelli öğrenme ile ilişkilendirilen (Smith, 2007) yer temelli eğitim yaklaşımı ile ilgili çalışmalar, ülkemizde sınırlı düzeydedir. Sosyal bilgiler eğitiminde, yer temelli yaklaşımına dayalı öğrencilerin yürüttüğü proje örneklerini içeren, proje süreci ve ürünlerini inceleyen çalışmalara rastlanmamıştır.

Bu çalışmanın ilgili alandaki boşluğa katkı sağlayacağı düşünülmektedir. Yer temelli eğitim yaklaşımını sosyal bilgiler eğitiminde uygulama amacı güden bu çalışmada; öğrencilerin yer temelli eğitim yaklaşımına dayalı yürüttükleri projelerin başarı durumu kullanılan rubriğe göre ne düzeydedir? Öğrencilerin yer temelli eğitim yaklaşımına dayalı proje sürecine ilişkin görüşleri nelerdir? Sorularına cevap aranacaktır.

2.Yöntem

Bu çalışma, özel durum çalışması yöntemine dayalı olarak yürütülmüştür. Genel olarak nasıl veya niçin soruları sorulduğunda, araştırmacının olaylar üzerinde kontrolü sınırlı olduğunda ve gerçek hayattaki güncel olgulara odaklanıldığında özel durum çalışması tercih edilir (Yin, 1994). Bu yöntem, ele alınan güncel konu, olay ya da sosyal grubun derinlemesine incelenmesi olarak tanımlanmaktadır (Büyüköztürk, Kılıç Çakmak, Akgün, Karadeniz ve Demirel, 2010, s.20). Bu çalışmada, sosyal bilgiler dersinde yer temelli eğitim yaklaşımına dayalı projelerin uygulanabilirliği ve uygulama sürecine ilişkin öğrenci görüşleri derinlemesine incelenmek istendiğinden özel durum yöntemi kullanılmıştır.

2.1. Veri Toplama Aracı

Veri toplama aracı olarak “Proje Değerlendirme Rubriği” kullanılmıştır. Araştırmacılar tarafından hazırlanan rubrik, MEB’e bağlı devlet okullarında kullanılan proje değerlendirme nitelikleri ve yer temelli eğitim yaklaşımının özellikleri dikkate alınarak, proje ödevlerinin özelliklerini ölçebilecek şekilde düzenlenmiştir. Daha sonra üç uzmanla birlikte incelenen ve değerlendirilen rubriğe son şekli verilmiştir. Proje Değerlendirme Rubriği, “proje hazırlama süreci”, “projenin içeriği”, “proje çıktısı” şeklinde üç ana başlık altında toplam 20 maddeden oluşmuştur (Ek.1).

Proje çalışmalarının sonunda, öğrencilerle uygulama sürecine ilişkin görüşlerini belirlemek için yarı yapılandırılmış mülakatlar yürütülmüştür. Bu amaca dayalı olarak sekiz sorudan oluşan yarı yapılandırılmış mülakat formu oluşturulmuştur. Öğrencilerden 1 ders saati (40 dk.) içerisinde mülakat sorularını cevaplamaları istenmiştir. Son olarak öğrencilerin yürüttükleri proje çalışmaları kapsamında, yapılan geziler, faaliyetler ve etkinliklerle ilgili olarak her öğrencinin gittiği gezi sonunda, o güne ait birer günlük tutmaları istenmiştir. Öğrencilerden proje kapsamında gittikleri yerlerde edindikleri tecrübeleri, yaşadıkları heyecanı, grup arkadaşlarıyla birlikte olmanın avantaj ve dezavantajlarını, yaşadıkları sorunları günlüklerine yansıtmaları istenmiştir. Bu günlükler, proje çalışmalarına yönelik öğrencilerin duygu ve düşüncelerini incelemeye, diğer nitel veriler ile birlikte kullanılmıştır.

2.2. Çalışma Grubu

Bu araştırmanın çalışma grubunu 2017-2018 eğitim-öğretim yılının güz döneminde, Trabzon Akçaabat ilçesinde bulunan, ortaokul 7. sınıfta öğrenim gören 18 öğrenci (10 kız, 8 erkek) oluşturmaktadır. Çalışma grubu, amaçlı örnekleme yöntemiyle seçilmiştir. Örneklem seçiminde, öğrencilerin okul dışında proje çalışmaları yürütebilecek sınıf düzeyinde olmaları, yürütülecek çalışmalara gönüllü katılmayı kabul etmeleri ve proje konularının 7.sınıf sosyal bilgiler programında yer alan “Ekonomik ve Sosyal Hayat” ünitesinde geçen konularla ilişkili olması etkili olmuştur.

2.3. Verilerin Analizi

Öğrencilerin proje çalışmalarını değerlendirmek amacıyla hazırlanan “Proje Değerlendirme Rubriği”, öğrencilerin proje hazırlama ve yer temelli eğitim yaklaşımı kapsamında proje ödevlerini yürütmelerini değerlendiren işlem basamaklarını içermektedir. Rubrik 60 puan üzerinden değerlendirilmiştir. Proje ödevleri 0-20 arası “zayıf”, 20-40 arası “orta”, 40-60 arası “iyi” şeklinde nitelendirilmiştir.

Mülakatlarda öğrencilere sekiz soru yöneltilmiştir. Bu sorulara verilen cevaplar, betimsel içerik analizi tekniğiyle çözümlenmiştir. Bu kapsamda, öğrenci yanıtlarından hareketle kod ve kategoriler oluşturulmuştur. Mülakatların analizinde, geçerlik ve güvenilirliği sağlamak için araştırmacılar farklı zamanlarda bağımsız olarak verileri incelemiş, sonrasında bir araya gelerek ifadeler ve kategoriler arasındaki uyum sağlanmıştır. Fikir birliğine varılamayan noktalar tartışılmış ve sonuç olarak ortak kararlarla kod ve kategoriler belirlenmiştir. Ayrıca verilerin sunumunda kategoriler açık ve net bir şekilde ifade edilmiş, her bir kategori için öğrenci cevaplarından doğrudan alıntılar yapılarak çalışmanın güvenilirliği artırılmaya çalışılmıştır. Öğrenci günlüklerinin analizinde de betimsel içerik analiz tekniği kullanılmıştır. Öğrenci günlükleri, araştırmacılar tarafından dikkatle incelenmiş; uygulama sürecine ilişkin öğrencilerin duygu ve düşünceleri yansıtmada günlüklerden doğrudan alıntılar yapılmıştır.

2.4. Araştırmanın Uygulama Süreci

Başlangıç olarak, okul yöneticilerine ve okulun sosyal bilgiler öğretmenine araştırma konusu ve amacı hakkında bilgi verilmiştir. Sonrasında, araştırma sürecine başlamak için yetkililerden ve öğrenci velilerinden gerekli onay ve izinler alınmıştır. Proje çalışmaları yaklaşık 12 hafta sürmüştür. Aşağıda proje süreciyle ilgili olarak ayrıntılı bilgiler sunulmuştur.

Uygulama sürecinin ilk iki haftası (1 ve 2. Hafta): Öğrencilere proje hazırlama konusunda temel bilgiler verilmiş, çalışmanın amaçları anlatılmış, öğrenci grupları oluşturulmuş ve proje konuları belirlenmiştir. Bu süreçte Akçaabat ilçesinin kültürel, tarihi, ekonomik, sosyal özelliklerinin incelenmesi amacıyla öğrencilerle belirlenen proje konuları şunlardır: “Salı Pazarı”, “Sözlü Tarih”, “Akçaabat’ta Balıkçılık”, “Yerel Kültür”, “Tarihi Ortamahalle Evleri”. Öğrenci grupları konu seçimlerini yaptıktan sonra, her gruba “proje ödevi” yönergeleri dağıtılmış ve öğrencilerin yapacak oldukları çalışmalar için işlem basamakları belirlenmiştir.

Öğrencilerin proje çalışmaları için gezi yerlerini ziyaretleri (3,4,5,6,7 ve 8. Hafta): Öğrencilere proje kapsamında gidecekleri yer ziyaretlerine ayıracakları süre için 6 hafta verilmiştir. Her bir grup konusu için 2 farklı yer ziyareti yapılmış ayrıca öğrenciler bazı yerleri toplu halde ziyaret etmişlerdir. Yer temelli eğitim yaklaşımının öğrenci, öğretmen ve toplum üyeleri olmak üzere üç önemli ayağı vardır. Öğrenciler ellerindeki yönergeden yola çıkarak yer ziyaretlerine gitmeden önce grup olarak proje amacına uygun olacak şekilde, toplum üyeleriyle yapacak oldukları röportaj için sorular hazırlamışlar ve toplum üyelerine yöneltilmişlerdir. Bu süreçte “Tarihi Ortamahalle” proje çalışması için öğrenciler, iki kez ziyaret gerçekleştirmiştir. Yapılan gezilerde öğrenciler Ortamahalle dernek üyeleriyle, mahallenin tarihi ve kültürel özellikleri hakkında konuşmuşlardır. Daha sonra mahalle sakinleriyle röportaj yapmışlardır.

İlçe halk pazarı ile ilgili araştırma yapan öğrenciler, bölgede yetiştirilen yerel ürün çeşitlerini tanımak, pazardaki kadın satıcılarla görüşmeler yapmak, onların hem ilçe ekonomisine hem ev ekonomisine nasıl katkı sağladıklarını öğrenmek için halk pazarı gezisi yapmıştır. Pazar ziyaretinden sonra, yörenin tarımsal faaliyetlerini ve yakın çevrede yetiştirilen kivi ve hurma ağaçlarını görmek, ilgili kişilerden bilgi almak amacıyla Akçaabat ilçesi Kuruçam Köyüne ziyaret gerçekleştirmişlerdir.

Proje araştırma konusu balıkçılık olan öğrenciler, yaşadıkları ilçedeki balıkçı barınaklarına ve balık satışı yapan balıkhaneyi ziyaret etmişlerdir. Bu ziyaretlerde öğrenciler, balıkçılık mesleği, balıkçıların sorunları, balık türleri, ekonomik getirileri, yöreye kazandırdıkları konularında röportaj yapmışlardır. Öğrenciler balıkçı barınaklarından sonra balık satışının yapıldığı balıkhaneye gitmişlerdir. Ayrıca Akçaabat’ta Balıkçılıkla ilgili daha ayrıntılı bilgiler alabilmek için Akçaabat balıkçıları derneği başkanıyla görüşme yapmışlardır.

Proje araştırma konusu yerel kültür olan öğrenciler, Akçaabat kültürünü daha yakından tanımak amacıyla Akçaabat’ta yöresel kıyafet diken bir atölyeye ziyaret yapmışlar, atölye sahibiyle yörenin folklor kıyafeti, dikimi, özellikleri gibi çeşitli konularda röportaj yapmışlardır. Sonrasında öğrenciler dikiş makinelerini kullanmaya çalışmışlardır. Yerel kültür grubunun bir diğer yer ziyareti ise, Akçaabat için en önemli kültür ögesi olan horonu araştırmak için horon eğitimci ziyareti olmuştur. Horon oyunun kültürel önemi ve özellikleri gibi konularda çeşitli bilgiler edinmişlerdir.

Proje araştırma konusu sözlü tarih olan öğrenciler, yaşadıkları ilçede bulunan bir köy müzesi ziyareti yapmıştır. Köy müzesi sahibiyle grup üyeleri, müze hakkında çeşitli konularda röportaj yaparak, daha sonra köy müzesindeki tüm eserler incelenmiş ve ayrıntılı şekilde fotoğraf çekimi yapılmıştır. Sözlü tarih grubunun bir diğer yer ziyareti ise huzurevi olmuştur. Öğrencilerin yaşadıkları ilçe kültürü ile ilgili kitap yazan, emekli edebiyat öğretmenin burada ikamet etmesi nedeniyle grup üyeleriyle huzurevine gidilmiştir. Kitap yazarı ile yörenin kültürü, sosyal özellikleri, ekonomisi ile ilgili çeşitli konularda röportaj yapmışlardır.

Öğrencilerin Sunumlarını Hazırlamaları (9 ve 10. Hafta): Öğrencilerden yaptıkları geziler sonrasında, elde ettikleri verilere dayalı olarak sunum hazırlamaları istenmiştir. Hazırladıkları sunumlarında röportajları videolardan transkript yapmışlar, bazı videoları ham şekilde kullanmışlardır. Sunumlarında fotoğraflara bolca yer vermişlerdir. Tuttukları gezi notları da sunumlarına ekleyen gruplar bu şekilde proje çalışmalarını sınıf arkadaşlarına sunmuşlardır. Öğrenciler, iki hafta (11 ve 12. Hafta) boyunca proje ürünlerini sunmuşlardır.

Fotoğraf.1 Köy müzesi gezisi

Fotoğraf.2 Balıkhanede röportaj

3. Bulgular

Öğrenciler tarafından yürütülen projeler, araştırmacılar tarafından hazırlanan ‘Proje Görevi Değerlendirme Rubriği’ ile değerlendirilmiştir. Araştırmacılar, öğrencilerin projelerini “iyi”, “orta” ve “zayıf” şeklinde ölçütlere göre sınıflandırmıştır. Çalışmalar toplam beş farklı proje konusundan oluşmaktadır. Projelerin isimleri, sayısı ve puan aralıkları aşağıda Tablo 1’de sunulmuştur.

Tablo 1. Yer Temelli Eğitim yaklaşımı kapsamında gerçekleştirilen projelerin değerlendirme sonuçları

Projelerin Nitelikleri	Puan Aralığı	Proje isimlerini	Alınan Puanlar
İYİ	(40-60)	BALIKÇILIK	53
		SALI PAZARI	50
		YEREL KÜLTÜR	48
		SÖZLÜ TARİH	43
ORTA	(20-40)	ORTAMAHALLE	38
ZAYIF	(0-20)	-	-

Tablo 1’de görüldüğü üzere öğrenci çalışmaları, ‘Proje Değerlendirme Rubriği’ne göre değerlendirilmiştir. Projeler toplam beş tane olup bunlardan dördü “iyi”, biri ise “orta” derece olduğu görülmektedir. Öğrenci projelerinde “zayıf” kategorisinde ise proje olmadığı görülmektedir. Tüm grupların rubrikten aldıkları toplam puanların başarı ortalaması, 60 üzerinden 46,4’tür. Öğrenciler yürüttükleri proje çalışmalarına yaklaşık olarak 12 hafta devam etmişlerdir. İlk gezilerine Ekim ayı ortasında başlayan gruplar, uzun ve yorucu gezilerine yaklaşık 6-7 hafta devam etmişler, kalan süreyi ise ellerindeki verilerle proje çıktısı olarak bir sunum hazırlamaya ayırmışlardır. Rubrikte yer alan kriterlere göre gerekli gezileri gerçekleştirme, materyalleri toplama ve sunum başarılarına göre öğrencilerin proje ürünleri değerlendirilmiştir. Araştırmacılar proje sürecinde rehber ve gözlemci olarak yer almış ve proje ürünleri rubrikte yer alan ölçütlere göre birlikte değerlendirilmiştir. Aşağıda ‘iyi’ kategorisinde değerlendirilen Salı Pazarı grubunun proje süreci ve proje ürünü örnek olarak sunulmuştur.

Salı pazarı proje ekibi, yaşadığı yeri tarihi, kültürel, ekonomik olarak tanıyabilmek amacıyla ilk ziyaretlerini Akçaabat ilçesinde Salı günleri kurulan halk pazarına yapmışlardır. Öğrenciler veri toplama araçları ile birlikte, okuldan sonra halk pazarına giderek orada öncelikle genel bir gezi-gözlem yapmış, daha sonra pazardaki satıcılardan bazılarında izin alarak onlarla röportajlar gerçekleştirmiş ve fotoğraf çekmişlerdir.

Fotoğraf 3. Pazarcılarla röportaj

Öğrencilerden her gezi sonrası, gittikleri yerler ve orada gerçekleştirdikleri faaliyetlerle ilgili, yaşadıkları deneyimlerini, duygu ve düşüncelerini yansıtacakları günlükler tutmaları istenmiştir. Aşağıda öğrencilerin öğrenirken eğlendikleri ve farklı tecrübeler edindiklerini dile getiren günlüklerine yer verilmiştir.

Şekil1. Ö17 kodlu öğrenciye ait birinci günlük

Öğrencilerin gerçekleştirdikleri pazar gezilerinden sonra yazdıkları günlükler incelendiğinde, gezilerin öncelikle eğlenceli geçtiği, farklı ve yeni bilgiler öğrendiklerini söyledikleri belirlenmiştir. Örneğin, Ö17'nin günlüğünde pazardaki kadınların özellikle çocuklarını okutmak için pazarcılık yaptığı bilgisini öğrendiğini belirtmiştir.

Salı Pazarı proje ekibinin yaptıkları bir diğer gezi, Akçaabat'ın Kuruçam Köyü'ndeki kivi bahçeleri ve hurma ağaçlarını incelemek amaçlıdır. Özellikle kivi bahçelerinin seçilmesinin nedeni, Japonlar tarafından yapılan bir proje kapsamında bu yörede kivi yetiştirilmeye başlanması ve civar köylere buradan yayılmış olmasıdır. Öğrencilerin yaşadıkları yerde yetişen ürünle ilgili bilgi edinmeleri ve yetişen bu ürünün yaşadıkları yöreye ekonomik olarak kattığı değeri anlamaları açısından bu mekânı ziyaret uygun görülmüştür. Aşağıda Kuruçam Köyü'nde gerçekleşen geziyle ilgili fotoğraflara yer verilmiştir.

Fotoğraf 4. Kivi bahçesinde röportaj

Kivi bahçeleri ve hurma ağaçlarını ziyaret eden öğrenciler, ilgili kişilerle röportajlarını yapmışlar, mekânların çeşitli açılardan fotoğraflarını çekmişler ve kısa bilgi notları tutmuşlardır. Öğrenciler gezi sonrası mutlu olduklarını ve eğlenceli geçen bir çalışma olduğunu, yeni bilgiler öğrendiklerini aşağıda yazdıkları günlüklerde belirtmişlerdir.

Şekil 2.Ö17 kodlu öğrenciye ait ikinci günlük

Şekil 3. Ö15 kodlu öğrenciye ait birinci günlük

Ö17'nin günlüğünde ilk defa Trabzon'da kivi yetiştiğini öğrendiğini ve kivi'nin dişi ve erkek olarak ayrıldığını ilk defa duyduğunu dile getirmesi, öğrencilerin bu çalışmalarla yeni bilgiler edindiklerini göstermektedir. Öğrencilerin yaşadıkları yere ait farklı mekânları gezerek ve yerinde görerek öğrenmeleri onlarda kalıcı öğrenme sağlaması açısından önemli görülmektedir. Ayrıca Ö15'in

günlüğünde bahsettiği üzere röportaj yaptıkları kişilerin onları anlayışla ve sevgiyle karşılamaları, öğrenciler tarafından memnuniyetle karşılanmıştır.

Öğrenciler proje kapsamında grup olarak önce halk pazarını daha sonra kivi bahçelerini ziyaret ettikten sonra kalan süre içerisinde proje ürünü olarak bir sunu hazırlamışlardır. Aşağıda salı pazarı grubunun hazırlamış olduğu sunumdan kesitlere verilmiştir:

Fotoğraf 5. Grup sözcüsünün proje sunumu

Fotoğraf 6. Salı pazarı proje grubunun sunumundan örnekler

Fotoğraf 7. Salı pazarı proje grubunun sunumundan örnekler

Grubun hazırladığı sunum toplamda 20 sayfadır fakat burada örnek bazı sayfalara yer verilmiştir. Proje kapsamında bu grupta yer alan öğrenciler, geziler yapmış, veriler toplamış, eldeki verilerden hareketle grup olarak proje ürünü olan sunuyu hazırlayıp planladığı tarihte sunumlarını yaparak, projelerini tamamlamışlardır.

3.1. Proje Sürecine ilişkin Öğrencilerle Yapılan Görüşmelere Yönelik Bulgular

Yer temelli eğitim yaklaşımı çerçevesinde, öğrencilerle yapılan proje çalışmaları sonundaki deneyimlerine yönelik yarı yapılandırılmış mülakat yapılmış ve öğrencilere sekiz soru yöneltilmiştir.

İlk olarak “Yer temelli eğitim yaklaşımı kapsamında hazırladığınız proje çalışmaları sizin herhangi bir konuda proje yapma ya da yapılan projede yer alma konusundaki fikirlerinizde bir değişime neden oldu mu, açıklar mısınız?” sorusu yöneltilti, Tablo 2’de soruyla ilgili öğrenci görüşleri sunulmuştur.

Tablo 2. Öğrencilerin proje çalışmaları sonunda projelere karşı yaşadıkları değişimle ilgili görüşleri

Kategori	Alt Kategori	Öğrenci	f	%
Duygu değişimi yaşadım	Projelere karşı istekli hale geldim	Ö16,Ö2,Ö1,Ö10,Ö4,Ö6	9	50
	Grupla çalışmayı sevdim	Ö15,Ö14		
	Mutlu oldum	Ö17		
Bilgi değişimi yaşadım	Yeni bilgiler edindim	Ö7,Ö18,Ö12,Ö8,Ö3,Ö5,Ö11	8	44
	Ortamahalle evlerinin tarihini öğrendim	Ö13		
Hayır, değişim yaşamadım	Grubumdan dolayı değişim yaşamadım	Ö9	1	6
Toplam			18	100

Tablo 2’de görüldüğü üzere öğrenciler yürütmüş oldukları proje çalışmaları sonucunda bilgi ve duygu durumlarında değişimler yaşadıklarını ifade etmişlerdir. Öğrencilerden %50’si projelerle birlikte duygularında olumlu değişimler olduğunu söylerken, % 44’ü ise yeni bilgiler öğrendiklerini belirtmişlerdir. Yalnız bir öğrenci proje grubunda yaşadığı sıkıntılar sonucunda olumsuz tutum geliştirmiş ve değişim yaşamadığını dile getirmiştir.

Proje çalışmaları sonucunda duygularında olumlu değişim yaşayan öğrencilerden Ö6 “Ben bu projeleri genelde sevmezdim ama bu proje çok eğlenceli geçtiği için çok güzel oldu ve çok sevdim” şeklinde düşüncesini ifade etmiştir. Bilgi bağlamında olumlu değişim yaşadığını ifade eden öğrencilerden Ö3 “Evet, bana bilmediğim ve güzel şeyler kattı, yararlı bir çalışmaydı”, ve Ö18 “Böyle bir projeye daha önce hiç katılmamıştım, bu yüzden bana çok şey kattı, yeni bilgiler öğrendim” şeklinde düşüncelerini açıklamışlardır. Proje çalışmaları sonunda kendinde bir değişim yaşanmadığına inanan Ö9’un cevabı, “Aslında çok memnun olmadım, çünkü hiç görev verilmedi gibi bir şey, belki de takım arkadaşlarım yüzünden ya da benim yüzümden. Onun için çok bir şey katmadı bana” şeklindedir.

Proje sonunda mülakatta öğrencilere ikinci olarak, “Proje çalışmaları sonucunda, araştırma konunuzla ilgili olarak daha önceki bilgilerinize göre nasıl bir değişim yaşadınız?” sorusu yöneltilmiştir. Bu soruyla ilgili öğrenci cevapları Tablo 3’te yer almaktadır.

Tablo 3. Öğrencilerin proje çalışmaları sonunda kendi konularında yaşadıkları değişimle ilgili görüşleri

Kategori	Alt Kategori	Öğrenciler	f	%
Proje konularıyla ilgili, olumlu değişim	Yaşadığım yeri Ortamahalle’yle ilgili bilgi edindim	Ö7,Ö10,Ö1,Ö15	15	83
	Yeni bilgiler öğrendim	Ö18,Ö3,Ö8,Ö11,Ö2,Ö12,Ö10		
	Balıklarla ilgili bilgiler öğrendim	Ö4,Ö5		
	Salı pazarıyla ilgili bilgiler öğrendim	Ö10,Ö14		
Değişim olmadı		Ö17	1	
İlgisiz yanıt		Ö6, Ö9	2	11
Toplam			18	100

Proje konularına yönelik farkındalık ve bilgi düzeyinin arttığını ifade eden öğrencilerden Ö7 "Yaşadığım yerle ilgili daha çok bilgi edindim" şeklinde düşüncesini belirtirken; yeni bilgiler öğrendiğini söyleyen Ö18 ilgili soruyu "Daha önce bilmediğim bilgileri öğrendim, kültürüm hakkında daha önce bilmediğim şeyleri öğrendim" şeklinde cevaplamıştır. Benzer kategorideki cevaplardan diğerleri ise Ö11 "Mesela balıkçıların şikâyetlerini, Salı pazarındaki teyzelerin düşüncelerini öğrendim" ve Ö1 "Çok büyük bir değişim yaşadım, çevremi daha iyi tanıdım" şeklindedir. Değişim olmadı kategorisindeki Ö17 ise "Fazla değişim olmadı sadece teyzelerin pazara neden geldiğini öğrendim" şeklinde düşüncesini ifade etmiştir. İlgisiz yanıt kategorisinde "Daha çok araştırma yaptım ve daha özenli araştırma yaptım, Ö6" örneği gibi mülakat sorusuyla doğrudan ilişkili olmayan cevaplar bulunmaktadır.

Proje çalışmalarının sonunda öğrencilere yöneltilen üçüncü soruda; a) en çok zorlandıkları bölüm, b) en çok keyif aldıkları bölüm c) değiştirmek istedikleri bölüm ile ilgili unsurlar sorulmuştur. Tablo 4'te üçüncü soruya ilişkin bulgular sunulmuştur.

Tablo 4. Öğrencilerin proje sürecinin; en keyif aldıkları, en zorlandıkları ve değiştirmek istedikleri bölümleriyle ilgili görüşleri

Kategori	Alt Kategori	Öğrenci	f	%
En çok keyif aldığım bölüm	Geziler	Ö17,Ö7,Ö18,Ö3,Ö8,Ö11,Ö10,Ö13,Ö16,Ö15,Ö14	11	60
	Röportaj yapmak	Ö4,Ö5,Ö6	3	16
	Her aşama	Ö1	1	6
	Sunumlar	Ö2	1	6
	Birlikte yemek yeme	Ö12	1	6
	Yok	Ö9	1	6
Toplam			18	100
En çok zorlandığım bölüm	Sunu hazırlamak	Ö15,Ö16,Ö13,Ö10,Ö3,Ö18,Ö7,Ö17	8	44
	Grupla çalışmak	Ö9,Ö4,Ö12	3	17
	Zorlanmadım	Ö5,Ö11,Ö1	3	16
	Verileri toplamak	Ö14,Ö2	2	11
	Soru hazırlamak	Ö6	1	6
	Gezilere Katılmak	Ö8	1	6
Toplam			18	100
Değiştirmek istediğim bölüm	Yok, her şey güzeldi	Ö14,Ö16,Ö13,Ö5,Ö10,Ö1	6	33
	Gezi yerlerini artırmak	Ö15,Ö11,Ö8,Ö17	4	23
	Konumu	Ö9,Ö7	2	11
	Toplanma zamanı, arkadaşların birbiriyle ilişkisi	Ö6,Ö4	2	11
	Grubumu	Ö12,Ö3	2	11
	Daha fazla veri toplayabilirdik	Ö2,Ö18	2	11
Toplam			18	100

Tablo 4'te görüldüğü üzere öğrencilerin en çok keyif aldıkları bölümle ilgili olarak, 11 öğrenci gezilerden keyif aldığını, eğlendiğini dile getirirken, üçü röportaj yapmaktan zevk aldığını ifade etmiştir. Bir öğrenci sunumlardan, bir öğrenci birlikte yemek yemekten zevk aldığını söylerken bir öğrenci de her bölümden zevk aldığını dile getirmiştir. Tablo 4'te sunulduğu gibi, öğrencilerin sekizi zorlandıkları bölüm olarak sunum hazırlama ifadesini kullanmışlardır. Öğrencilerin üçü grupla birlikte çalışmakla zorlanırken, üçü ise hiçbir konuda zorlanmadığını ifade etmiştir. Öğrencilerden ikisi verileri toplarken zorlandığını söylerken biri ise soruları hazırlarken zorlandığını söylemiş kalan bir kişi ise gezilere katılırken zorluk çektiğini ifade etmiştir. Son olarak öğrencilerin değiştirmek istedikleri bölümle ilgili olarak altısı her şeyin güzel olduğunu, hiçbir değişikliğin gerekli olmadığını

dile getirirken, dördü gezi yerlerinin arttırılması gerektiğini düşünmektedir. İki öğrenci konusunu değiştirmek isterken, iki öğrenci arkadaşlarıyla ilişkilerin daha iyi olması gerektiğini söylemiştir. İki öğrenci grubunu değiştirmek isterken iki öğrenci de daha fazla veri toplayabilirdik şeklinde düşüncelerini ifade etmiştir.

Öğrencilere mülakatta yöneltilen dördüncü soru “Size göre çevrenizde özellikle yaşadığı ilçeyle(Akçaabat) ilgili olarak gördüğünüz en büyük sorun nedir?” idi. Bu soruya dair bulgular Tablo 5’te sunulmuştur.

Tablo 5. Öğrencilerin yaşadıkları çevrede gördükleri en büyük problemle ilgili görüşleri

Kategori	Öğrenci	F	%
Çevre kirliliği (deniz, hava)	Ö6,Ö4,Ö12,Ö2,Ö11,Ö8,Ö3,Ö1	8	44
Duyarsızlık (çevreye, tarihi mekânlara)	Ö16,Ö13,Ö5,Ö9	4	22
Önyargı	Ö15,Ö7,Ö18	3	17
Pazar yerleri	Ö14,Ö10	2	11
Ekonomik durum	Ö17	1	6
Toplam		18	100

Tablo 5’te görüldüğü üzere öğrencilerin sekizi (%44’ü) çevrelerinde en çok çevre kirliliğinin olduğunu, dördü (%22’si) tarihi mekânlara ve çevreye duyarsızlık olduğunu, üçü (%17’si) insanların önyargılı olduğunu, ikisi (%11’i) pazar yerlerinin sorunlu olduğunu ve biri ise (%6’sı) ekonomik sorunların var olduğunu söylemiştir. Çevre kirliliğini dile getiren öğrencilerden Ö1, “Bence en büyük sorun deniz kirliliği. Denizin her yeri çöp dolu bu yüzden de balıklar ölüyor” şeklinde düşüncesini ifade etmiştir. Pazar yeri ile ilgili Ö14 “Pazar alanındaki yerler yağmurlu havalar için uygun değil” şeklinde bir soruna değinmiştir. Tarihe ve çevreye yönelik duyarsızlığa ilişkin olarak Ö5 “Orta mahalle evlerinin yıkık olması, restore edilmemesi” şeklinde cevap vermiştir. Ön yargılı olma soruna yönelik ise Ö15’in cevabı “İnsanların gelişmek açısından yapılan projelere karşı önyargılı olması” şeklindedir. Son olarak, Ö17 “Ekonomik sebeplerle çocuklar okutulmuyor çalıştırılıyor” şeklinde gördüğü sorunu dile getirmiştir.

Öğrencilerin çevrelerindeki problemlere çözüm önerileri ile ilgili olan “Bu ilçede yaşayan bir birey olarak bu sorunları düzeltmek için neler yapabilirsiniz?” şeklindeki beşinci soruya verdikleri yanıtlar, Tablo 6’da sunulmuştur.

Tablo 6. Öğrencilerin çevrelerindeki problemlere yönelik çözüm önerileri

Kategori	Öğrenci	f	%
Halkı bilinçlendirmek	Ö9,Ö2,Ö18,Ö1,Ö4,Ö15	6	33
Kampanya düzenlemek	Ö6,Ö7,Ö3,	3	16
Devlete ya da belediyelere başvurmak	Ö10,Ö14,Ö5,Ö16	4	22
Projeler yapmak	Ö12,Ö13	2	11
Cezalar uygulamak	Ö11	1	6
Vakıf açmak	Ö17	1	6
İlgisiz cevap	Ö8	1	6
Toplam		18	100

Tablo 6’da görüldüğü üzere öğrenciler çevrelerinde fark ettikleri sorunlara karşı bazı çözüm önerileri sunmuşlardır. Öğrencilerin altısı halkı bilinçlendirerek sorunları çözeceğine inanırken, üçü kampanya düzenleme çözüm önerisini sunmuştur. Dört öğrenci devlete ya da belediyeye başvurmak gerektiğini söylerken, ikisi yeni projeler üretilebilir şeklinde düşüncelerini belirtmiştir. Bir öğrenci

ceza sistemini savunurken, bir öğrenci yeni vakıfların açılması gerektiğini savunmuştur. Son olarak bir öğrenci soruyu farklı ve ilgisiz şekilde cevaplamıştır.

Öğrencilerden Ö9 “*Halkı uyarırız, pankartlar açılır*” ve Ö2 “*Çevrede yaşayanlara eğitim verilmeli, denizlere çöp atılmaması ve yolların genişletilmesi*” şeklindeki cevaplarında halkı bilinçlendirmeye vurgu yapmıştır. Ö12 kodlu öğrenci ise “*Okullarda yeni projeler başlatılabilir*” şeklinde projeleri öne çıkarmıştır. Başka bir öğrenci olan Ö14 “*Belediyeye başvurarak pazardaki alanlar için düzenleme yaptırıldım*” şeklinde bir çözümünü belirtmiştir. Diğer bir öğrenci ise Ö16 “*Belediyeye başvurur, tarihi ve eskiyen evleri sokakları restore ettirip, güzelleştiririm*” şeklinde bir çözüm önerisini sunmuştur.

Öğrencilerle proje sonunda yapılan görüşmelerde onlara 6. soru olarak ‘*Yaptığınız çalışmalar sonucunda, ‘yer temelli eğitim’ yaklaşımı sizin için ne anlam ifade etmektedir?*’ şeklinde soru sorulmuştur. Bu soruya ilişkin öğrenci görüşlerini yansıtan bulgular Tablo 7’de sunulmuştur.

Tablo 7. Öğrencilerin proje sonunda yer temelli eğitim yaklaşımıyla ilgili görüşleri

Kategori	Alt Kategori	Öğrenci	f	%
Yer temelli eğitim	Yaşadığı yeri tanımak	Ö15, Ö13, Ö5 Ö14, Ö4, Ö3, Ö7, Ö1 8, Ö11, Ö6, Ö9	11	60
	Öğrenmeye çevreden başlamak	Ö17	1	6
	Uygulamalı öğrenmek	Ö16	1	6
	Dışardaki yaşam	Ö1	1	6
	Araştırma yapmak	Ö2	1	6
	Gezerek öğrenmek	Ö12	1	6
İlgisiz cevap		Ö10, Ö8	2	10
Toplam			18	100

Tablo 7’de görüldüğü üzere öğrencilerin büyük çoğunluğu (f=11) yer temelli eğitimi yaşadıkları çevreyi, tanımak öğrenmek olarak ifade etmiştir. Diğer öğrenciler de her biri kendine göre bu yaklaşımı yorumlayarak gezerek öğrenme, araştırma yapmak, öğrenmeye çevreden başlamak, dışardaki yaşam, uygulamalı öğrenme şeklinde cevaplar vermişlerdir. İki öğrenci ise ilgisiz cevap vermiştir.

Öğrenciler genel olarak yer temelli eğitimi yaşadıkları çevreyi tanımak olarak nitelendirmişlerdir. Bu konuda öğrencilerden, Ö15 “*Yaşadığım yeri daha iyi tanımama yardımcı olan projeyi ifade ediyor*”, Ö7 “*yaşadığım yerle ilgili daha çok bilgiler öğrendim*” ve Ö18 “*yaşadığım yer ve bölgeyi daha yakından öğrendim, bu da beni kendi bölgeme daha da yakınlaştırdı, sevmemi sağladı*” şeklindeki cevaplar vermiştir. Gezerek eğlenme konusunda Ö12 “*Gezerek ve eğlenerek öğrenme*”; öğrenmeye çevreden başlamak konusunda ise Ö6 “*öğrenmeye kendi yerimiz, bölgemizden başlanan bir proje*” şeklinde düşüncesini ifade etmiştir. Uygulamalı öğrenme ile Ö16 “*Bir yeri gezerek, etkinliklerle ve uygulamalı olarak öğrenmeyi ifade ediyor*” şeklinde görüşünü belirtmiştir. Yer temelli eğitim ile araştırma yapmayı ilişkilendiren Ö2’nin cevabı “*bir konuyla ilgili araştırma yapmak, röportaj yapmak*” şeklindedir.

Proje sonunda öğrencilere “*Yaptığınız çalışmalar sonucunda Sosyal Bilgiler dersine bakış açınız değişti mi, bu konuda neler söyleyebilirsiniz?*” şeklinde yöneltilen yedinci sorusuyla ilgili bulgular, aşağıda Tablo 8’de sunulmuştur.

Tablo 8. Proje çalışması sonunda öğrencilerin sosyal bilgiler dersinde yaşadıkları değişimle ilgili görüşleri

Kategori	Alt kategori	Öğrenci	f	%
Evet	Proje yapabildiğim için	Ö13,Ö18,Ö1,Ö10, Ö7, Ö15,Ö8,Ö3,Ö5,Ö11, Ö6,Ö9	16	89
	Eğlenceli hale geldi	Ö12,Ö14		
	Gezerek ve görerek öğrendiğim için	Ö7		
	Tarihi özellikleri öğrettiği için	Ö2		
Hayır	Zaten seviyordum	Ö16	2	11
	Değişim olmadı	Ö4		
Toplam			18	100

Tablo 8’de görüldüğü üzere öğrencilerin proje çalışmaları sonunda sosyal bilgiler dersine bakış açılarında genelde (%89’u) olumlu değişim yaşanmıştır. Bu değişimi 12 öğrenci proje çalışmalarına bağlamış, iki öğrenci eğlenceli bir ders olarak görmüş, diğer öğrenciler ise derslerde gezerek ve görerek öğrenilebileceğini gördüğünü ve bu tür projelerin yapılabileceğini ifade etmişlerdir. İki öğrenci ise farklı bir değişim yaşamadıklarını belirtmişlerdir.

Öğrencilerin cevaplarına bakıldığında Ö11 “*Evet yaşadım, proje sayesinde bilmediğimiz yerleri gördük çok iyi oldu*” ve Ö7 “*Değişti, derslerde gezip, görerek öğrenebileceğimi öğrendim*” şeklinde fikirlere sahip oldukları görülmüştür. Dersle ilgili değişim yaşayan öğrencilerden, Ö14 “*Evet, değişti. Sosyal Bilgilerin ne kadar eğlenceli olduğunu anladım*” ve Ö15 “*Sosyal Bilgiler dersine karşı daha ilgiyle bağlanmama neden oldu*” şeklinde düşüncesini dile getirmiştir. Proje sonunda sosyal bilgiler dersinde değişim yaşamadığını söyleyenlerden olan Ö3 “*Dersi zaten seviyordum*” şeklinde soruyu yanıtlamıştır.

Proje sonunda öğrencilere yöneltilen son soru olan 8. soru ise “*Bu tarz proje çalışmalarının daha iyi yapılabilmesi için önerileriniz nelerdir?*” idi. Tablo 9’da bu soruyla ilgili bulgular ve öğrenci görüşleri sunulmuştur.

Tablo 9. Öğrencilerin bu tür proje çalışmaları için önerileri

Kategoriler	Öğrenciler	f	%
Grup üyeleri iyi seçilmeli	Ö16,Ö17,Ö18,Ö13,Ö9,Ö4	6	33
Gruplar daha fazla çalışmalı	Ö5,Ö7,Ö11	3	16
Önerim yok	Ö1,Ö6,Ö10	3	16
Daha kalabalık olmalı	Ö2,Ö8	2	11
Daha fazla gezi yapılmalı	Ö3	1	6
Öğrencilere daha fazla sorumluluk verilmeli	Ö15	1	6
Daha fazla zaman verilmeli	Ö14	1	6
Herkes gezilere düzenli katılmalı	Ö12	1	6
Toplam		18	100

Tablo 9’a bakıldığı zaman öğrencilerin altısı buna benzer proje çalışmaları yapılırsa en çok üzerinde durdukları madde grup üyelerinin iyi seçilmesi önerisi olmuştur. Daha sonra üç öğrenci grupların daha fazla çalışması gerektiğini ifade ederken, iki öğrenci grupların daha kalabalık olması gerektiği önerisinde bulunmuştur. Diğer öğrenciler ise daha fazla gezi yapılması, öğrencilere daha fazla sorumluluk verilmesi, proje için daha fazla zaman verilmesi ve herkesin gezilere düzenli katılmaları gerektiği önerilerinde bulunmuşlardır. Üç öğrenci ise herhangi bir öneride bulunmamıştır.

Tartışma, Sonuç ve öneriler

Araştırma kapsamında öğrencilerin yer temelli eğitim kapsamında yürüttükleri projeleri başarı ile tamamladıkları görülmüştür. Öğrenciler yaşadıkları bölgede hangi tarım ürünlerinin ve bunların nasıl yetiştirildiğini öğrenmişler, kültürel öğeleri yakından tanımışlar, bölgeye büyük bir ekonomik değer katan balıkçılık sektörünü yakından incelemişlerdir. Bunun yanında tarihi mekânları ziyaret etmişler ve sözlü tarih çalışmaları yapmışlardır. Yapılan bu çalışmaların, öğrencilerin yer hissini/bilincini kazanmalarında önemli olduğu anlaşılmıştır. Öğrencilere projenin amaçları, kapsamı doğru bir şekilde anlatıldığında ve etkili rehberlik yapıldığında, yaparak yaşayarak öğrenme sürecine önemli katkı sağlayan bu tarz proje görevleri yapabilecekleri görülmüştür. Proje sürecinde öğrenciler arasındaki uyum ve çalışma disiplini farklılaştığında sorunlara yol açabileceği ve öğrencilerin motivasyonlarını uzun süreli sağlamada okul yönetimi ve ders öğretmeni desteğinin önemli olduğu belirtilebilir.

Yer temelli eğitim yaklaşımı kapsamında yapılan proje çalışmalarında öğrenciler, araştırmalar sırasında yakın çevrelerindeki sorunların farkına varmışlar ve bunlara yönelik çözüm önerileri geliştirmişlerdir. Proje süreci sonunda, öğrencilerin yaşadıkları yere ait kültürel, ekonomik, tarihi toplumsal ve ekonomik konulara ilişkin bilinç düzeylerinin arttığı belirtilebilir. Literatürde de belirtildiği gibi yer temelli eğitim uygulamaları, öğrencileri yaşadıkları çevredeki kültürel, tarihi, sosyo-politik, sosyo-ekonomik özelliklerle etkileşime geçirir, ve öğrencilere öğrenme için aktif yaşantı ve deneyim fırsatı sunmaktadır (Clak,2008; PEEC, 2010). Öğrenciler, yürüttükleri proje çalışmaları sırasında, toplum üyeleriyle yaptıkları görüşmeler ve alan gezileri aracılığıyla yaşadıkları çevrenin, o güne kadar farkına varmadıkları doğal, kültürel ve tarihi birçok özelliğini keşfetmişlerdir. Beraber yaşadıkları farkı toplumsal kesimlerle iletişim kurmuşlar ve ekonomik, kültürel birçok sorunu yerinde görmüş birinci el kaynaktan öğrenmişlerdir. Bu sorunlara karşı proje sürecinde kendi arkadaşlarıyla birlikte karşılaştıkları zorluk ve engellere çözümler üretme fırsatı yakalamışlardır. Benzer şekilde Smith (2007) çalışmasında, yer temelli eğitim uygulamaları öğrencilerin, yaşadıkları yeri daha yakından gözlemlemelerine imkân tanırken, problem çözme becerileriyle yakın çevrelerine olan bağlılıklarını derinleştirebilecek deneyimler sunduğunu ifade etmektedir. Yer temelli eğitim yaklaşımı projeleriyle ilgili olarak, Smith ve Sobel (2011), yaptıkları araştırmada yer temelli projelerle yetişen öğrencilerin problem çözme ve stratejik olarak düşünme açısından geleneksel eğitim alan akranlarına göre daha yetenekli olduğunu ifade etmişlerdir. Başka bir araştırmada Çiftçi (2006), proje çalışmaları öğrencinin aktif, özgür kendi kendine öğrenen ve problem çözen, yeni bilgiler öğrenmesini sağlayan beceri ve tutum geliştirmesine olanak sağladığını ifade etmiştir.

Çalışma sonunda öğrencilerin %50'sinin projelere karşı olumlu tutum geliştirdiği ve projelere karşı daha istekli hale geldikleri anlaşılmıştır Aynı zamanda öğrencilerin %44'ünün proje sürecinde birçok yeni bilgi öğrendiği belirlenmiştir(Tablo 2). Bu sonuca dayalı olarak, yer temelli eğitime dayalı projelerin, birlikte gezilerden ve araştırma yapmaktan zevk alma, proje çalışmalarına karşı olumlu duygu ve düşünceleri geliştirme konusunda öğrencilere yarar sağladığı belirtilebilir. Bu sonuç, İdin ve Şimşek'in (2016) çalışmasında belirtilen, proje çalışmaları sırasında öğrencilerin derse daha aktif katıldığı, dersten daha çok zevk aldığı ve derslerin eğlenerek işlendiği şeklindeki sonuçlarla örtüşmektedir. Akkaya (2014) tarafından yapılan yer temelli eğitim yaklaşımı ile ilgili çalışmada da benzer sonuçlara ulaşılmıştır. Akkaya (2014) çalışmasında, öğrenci günlüklerinden hareketle, öğrencilerin yer temelli eğitim kapsamında yapılan gezilerde çok eğlendikleri, bu süreci keyifli ve hayatlarında işledikleri en güzel dersler arasında gösterdiklerini ifade etmiştir. Başka bir araştırmada ise Gültekin (2005) proje çalışmalarının, öğrenmeyi zevkli, eğlenceli, kalıcı ve anlamlı kılmakta olduğunu belirtmiştir. Yer temelli eğitime dayalı proje çalışmalarının, öğrencilerin ders dışında aktif olarak araştırma yapmalarına, yakın çevrelerinde daha önceden gitmedikleri yerlere gitmelerine ve oraları yakından incelemelerine ve toplum üyeleriyle tanışarak onlarla iletişim halinde olmalarına imkân sağladığı için, bu çalışmalardan zevk almalarına ve eğlenerek öğrenmelerine katkı sağladığı söylenebilir.

Öğrencilerin proje çalışmaları sırasında daha çok sunu hazırlamada (%44) ve grupla çalışmada (%17) zorlandıkları anlaşılmıştır. Bu sonuç, Öztaşçı'nın (2017 çalışmasında belirtilen yerel tarih proje sürecinde öğrencilerin sözlü tarih görüşme süreci, rapor hazırlama, poster sunumu hazırlama gibi proje süreçlerinde zorluk yaşadığı şeklindeki bulgularla örtüşmektedir. Öğrencilerin proje sürecinde en çok gezilerden (%61) keyif aldıkları görülmüştür. Öğrencilere eğer imkânınız olsa projede hangi bölümü değiştirmek isterdiniz diye sorulduğunda öğrencilerin %33'ü “hiçbir şey, her şey güzeldi” şeklinde yanıt verirken, %22'si ise “gezi yerlerini arttırmak” istediklerini ifade etmiştir (Tablo 4). Öğrencilerin çevrelerinde en büyük problem olarak, çevre kirliliğini (%44) ve çevreye ve tarihi mekânlara duyarsızlığı (%22) dile getirdikleri anlaşılmıştır (Tablo5).

Öğrencilerin yaşadıkları yerde daha önce farkına varmadıkları sorunlara ve toplumsal kesimlere farkındalıklarının artması, öğrencilerin bilinçli vatandaş olmaları açısından önemli olduğu düşünülmektedir. Akkaya'nın (2014) ilgili konu yaptığı çalışmada da benzer sonuçlara ulaşılmış ve öğrencilerin daha önce yaşadıkları yerdeki yoksul insanları fark etmedikleri, fakat çalışmalar sonunda o insanlara karşı daha duyarlı olarak onlara yardım etme konusunda daha duyarlı hale geldikleri belirtilmiştir.

Öğrencilerin çevrelerinde gördükleri sorunlara çözüm önerilerinde; halkı bilindirmenin (%33) ve ilgili kurumlara başvuruda bulunmanın (%22) öne çıktığı anlaşılmıştır. Bunun yanında proje çalışmalarının öğrencilerin sosyal bilgiler dersine karşı düşüncesinde %89 oranında olumlu şekilde değişime yol açtığı belirlenmiştir. Benzer şekilde Akkaya (2014) çalışmasında yer temelli eğitim uygulamalarının öğrencilerin sosyal bilgiler dersine karşı tutumlarında olumlu yönde değişime neden olduğunu ifade etmiş, öğrencilerin bu yaklaşıma dayalı uygulamalarla eğlendiklerini, gözlem yapabildiklerini, doğal ve toplumsal çevreye daha duyarlı hale geldiklerini vurgulamıştır. Başka bir çalışmada ise Resor (2010), yer temelli eğitimin, öğrencilerin yer kavramı bilgisini/deneyimini ve eleştirel düşünme becerisini geliştirdiğinden sosyal bilgiler eğitiminde bu yaklaşıma yer verilmesinin önemli olduğunu dile getirmiştir.

Bu çalışma sonucunda yer temelli eğitim yaklaşımına dayalı proje çalışmalarına, sosyal bilgiler dersi kapsamında farklı beceri, değer ve bilgilerin öğretiminde yer verilmesi önerilebilir. Bu bağlamda sosyal bilgiler dersi öğretim programında yer alan sorumluluk, yardımlaşma, dayanışma, duyarlılık ve tasarruf gibi değerlerin kazandırılmasında bu yaklaşımın etkisini inceleyen çalışmalar yapılabilir. Ayrıca sosyal bilgiler öğretim programındaki çevre okuryazarlığı, eleştirel düşünme, sosyal katılım, problem çözme, mekân algılama, gözlem ve araştırma yapma gibi literatürde de yer temelli eğitimle ilişkilendirilen birçok becerinin gelişimine etkisini inceleyen yapılması önerilebilir.

Öğrencilerin benzer proje çalışmaları sürecinde, yaşadıkları sorunları, süreç içinde yaşadıkları değişim ve gelişimi daha açık ortaya koymak için proje öncesi, sırası/esnasında ve sonrasında mülakatlar yapılabilir.

KAYNAKÇA

- Albracht, C. A. (2016). *Wilderness restoration: A case study of two place based education programs* (Unpublished doctoral dissertation). The Graduate Collage of the University, Nebraska.
- Akkaya, M. (2014). *Sosyal bilgilerde yer temelli öğretim yaklaşımı* (Yayınlanmamış doktora tezi). Gazi Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Barnett, S. A. (2009). *Place-based education and teaching about Marin County Birds: curriculum development for teachers* (Unpublished master's thesis). Dominican University, California.
- Bartholomaeus, P. (2006). Some rural examples of place-based education. *International Education Journal*, 7(4), 480-489.

- Büyüköztük, Ş., Kılıç Çakmak, E., Akgün, Ö.E, Karadeniz, Ş., Demirel, F. (2011). *Bilimsel araştırma yöntemleri*, (8.Baskı). Ankara: Pegem Akademi.
- Clark, D. (2008). "Learning to Make Choices for the Future" (Centre for Place-based Learning and Community Engagement, <https://www.teachingthehudsonvalley.org/wp-content/uploads/LrngToMakeChoices.pdf>) adresinden 12 Ocak 2019 tarihinde erişilmiştir.
- Cook, L. W. (2009). *Developing a sense of place: Examining educator practice in place-based education* (Unpublished master's thesis). Prescott College, Arizona.
- Çiftçi, S. (2006). *Sosyal bilgiler öğretiminde proje tabanlı öğrenmenin öğrencilerin akademik risk alma düzeylerine, problem çözme becerilerine, erişilerine, kalıcılığa ve tutumlarına etkisi* (Yayınlanmamış doktora tezi). Selçuk Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Konya.
- Deringer, S. A. (2016). *Mindful place based education: Incorporating mindfulness as a tool for place based educators* (Unpublished doctoral dissertation). Washington State University, Washington.
- Evans, T. R. ve Kılınç, E. (2013). History of place-based education in the social studies field. *Adıyaman Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 6(14), 263-280.
- Goldfinopoulos, K. A. (2012). *Practices and potentialities of place based education in Flagstaff, Arizona: An exploratory study* (Unpublished master's thesis). Northern Arizona University, Arizona.
- Gruenewald, D. A. (2003). The best of both worlds: A critical pedagogy of place. *Educational Researcher*, 32(4), 3-12.
- Gültekin, M. (2005). İlköğretim beşinci sınıf sosyal bilgiler dersinde proje Tabanlı Öğrenmenin Öğrenme ürünlerine etkisi. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Bilimleri*, 5(2), 517-556.
- Hutson, G. (2011). Remembering the roots of place meanings for place-based outdoor education. *Pathways: The Ontario Journal of Outdoor Education*, 23(3), 19-25.
- İdin, Ş. ve Şimşek, P. Ö. (2016). Proje tabanlı öğrenme kapsamında gerçekleştirilen ders dışı egzersiz çalışmalarına ilişkin öğrenci görüşleri. *Elementary Education Online*, 15(3), 761-777.
- Keşaplı Can Ö., Jennie F., Lane, J.F. ve Ateşkan, A. (2017). Facilitating place-based environmental education through bird studies: an action research investigation, *Environmental Education Research*, 23(5), 733-747, DOI: 10.1080/13504622.2016.1233389
- Kılıç, D. ve Samancı, O. (2005). İlköğretim okullarında okutulan sosyal bilgiler dersinde problem çözme yönteminin kullanışı. *Kazım Karabekir Eğitim Fakültesi Dergisi*, 11, 101-112.
- Köşker, N. (2012). *Coğrafya eğitiminde yer temelli öğretim yaklaşımına ilişkin öğretmen görüşleri* (Yayınlanmamış doktora tezi). Gazi Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Litz, K. (2010). *Inspiring environmental stewardship: Developing a sense of place, critical thinking skills, and ecoliteracy to establish an environmental ethic of care* (Unpublished master's thesis). Prescott College, Arizona.
- Madden, E. J. (2016). *Place-based education: Educator perspectives on a critical pedagogy* (Unpublished master's thesis). Prescott College, Arizona.
- Mentiş Taş, A. ve Özkaral, T. C. (2015). Sosyal bilgiler 4-5. sınıf programı ve ders kitaplarının yer temelli eğitim yaklaşımına göre değerlendirilmesi. *Bartın Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi, [Özel Sayı]*, 32-43.
- Metzger, N. (2013). *Educating for belonging: Place-based education for middle school students* (Unpublished master's thesis). Prescott College, Arizona.

- Öztaşçı, C. A. (2017). *Yerel tarih öğretim yöntemini sosyal bilgiler dersinde uygulamaya koymak: Bir eylem araştırması* (Yayınlanmamış yüksek lisans tezi). Marmara Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, İstanbul.
- Öztürk, M. (20017). Coğrafya: Gelişimi, içeriği, eğitimi. S. Karabağ, ve S. Şahin (ed.), *Kuram ve uygulamada coğrafya eğitimi* içinde (s.3-51), Ankara: Gazi Kitabevi.
- PEEC (2010). The Benefits of Place-based Education: A Report from the Place-based Education Evaluation Collaborative (Second Edition). http://www.litzsinger.org/PEEC2010_web.pdf adresinden 20 Aralık 2018 tarihinde erişilmiştir.
- Preston, L. (2015). The place of place-based education in the Australian Primary Geography curriculum. *Geographical Education*, 28, 41-49.
- Resor, C. W. (2010). Place-based education: What is its place in the social studies classroom? *The Social Studies*, 101, 185-188.
- Russell-Ciardi, M. (2006). Place-based education in an urban environment. *Museum*, 58 (3), 71-77.
- Smith, G. A. (2002). Place based education learning to be where we are. *Phi Delta Kappan*, [Özel Sayı], 584-594.
- Smith, G. A. (2007). Place-based education: breaking through the constraining regularities of public school, *Environmental Education Research*, 13(2), 189-207.
- Smith, G. A. and Sobel, D. (2011). Place- and community-based education in schools. *Environmental Education Research*, 17(3), 425-432.
- Sloan, C. J. (2014). *Destination education: A place based look at the influences of school* (Unpublished doctoral dissertation). University of the Pacific, California.
- Sobel, D. (2004). Place based education: Connecting classrooms and communities. *Encounter: Education for Meaning and Social Justice*, 17(3), 63-64.
- Sugg, S. T. (2015). *Place based education in a rural Appalachian elementary school: A program evaluation* (Unpublished doctoral dissertation). The College of William and Mary, Virginia.
- Tanzer, E. (2011). "Sense of place" development: A teacher's action research Project (Unpublished master's thesis). Prescott College, Arizona.
- Tatistcheff, R. K. (2009). *Divergent meanings of place: two instantiations of place based curriculum in a rural school* (Unpublished doctoral dissertation). Columbia University, New York.
- Webber, G. (2017). Intricate waters: a critical literature review of place-based education. (Unpublished master's thesis), University of Saskatchewan, Saskatoon, CA.
- Woodhouse, J. L. and Knapp, C. E. (2000). *Place-based curriculum and instruction outdoor and environmental education approaches*. ERIC Digest. Charleston, WV: ERICC learinghouse for Rural Education and Small Schools. (ERIC Document Reproduction Services No. ED 448 012).
- Yıldız, N. ve Mentiş Taş, A. (2015). Hayat bilgisi 1, 2 ve 3. sınıf programı ile ders kitaplarının yer temelli eğitim açısından değerlendirilmesi. *Uluslararası Eğitim Bilimleri Dergisi*, 2(5), 273-284.
- Yin, R. (1994). Case study research design and methods (2th edition), London-New Delhi: Sage Publication.
- Zandvliet, D. B. (2012). Development and validation of the place-based learning constructivist environment survey (places). *Learning Environments Research*, 15(2), 125-140.

Zimmerman, H. T.ve Land, S. M. (2014). Facilitating place based learning in outdoor informal environments with mobile computers. *TechTrends*, 58(1), 77-83.

EK:1 Proje Görevi Değerlendirme Rubriği

PROJE GÖREVİ DEĞERLENDİRME ÖLÇEĞİ

HAZIRLAYANLAR:

KONU:

Değerlendirilecek öğrenci kazanımları	DERECELER		
	iyi (3)	orta(2)	zayıf(1)
1.Proje hazırlama süreci			
1.projenin amacını belirleme			
2.çalışma planı yapma			
3.grup içinde görev dağılımı yapma			
4.ziyaret edilecek yerleri ve kişileri amacına göre belirleme			
5.ihtiyaçları belirleme(ses kayıt cihazı, not defteri, fotoğraf makinesi, telefon vs..)			
2.Projenin içeriği			
1.ilgili kişilerle yapılan mülakatların amacına göre hazırlanması			
2.ilgili kişilerle yapılan görüşme videolarının incelenmesi, çözümlenmesi (transkript edilmesi)			
3.ilgili kişilerle ve yerlerde fotoğraf çekimlerinin yapılması			
4.Toplanan bilgilerin analiz edilmesi ve doğruluğunun tespiti			
5. Problem çözme becerisini gösterebilme(farklı fikirler ve çözüm önerileri sunabilme)			
6.sosyal becerisini geliştirme(grupla uyum içinde çalışabilme)			
7.rehber öğretmenleri ve toplum üyeleriyle işbirliği içinde olabilme			
8.elde edilen verilerin, veri depolama aygıtlarında (tlf, cd, flash bellek) saklanması			
9.gerektiği yerlerde farklı kaynaklar kullanarak(internet, kitap) eksik bilgilerin tamamlanması			

3.Proje çıktısı			
1.elde edilen verilerle materyal hazırlama(kitapçık oluşturma, slayt hazırlama, ,belgesel hazırlama,)			
2. hazırlanan proje çıktılarının istenilen düzeyde olması (görsellere yer verildi mi, bilgiler gerçek mi, anlaşılır bir dil kullanıldı mı)			
3.hazırlanan projelerin sınıfta sergilenmesi			
4.sunum sırasında sorulan sorulara verdiği cevaplar			
5.istenen materyali verilen sürede eksiksiz tamamlama			
6.projenin amacına ulaşması			
TOPLAM PUAN: 0-20:zayıf 20-40:orta 40-60:iyi			