



## TÜRKÇE ÖĞRETMENİ ADAYLARININ MESLEKİ ÖZ YETERLİKLERİNDE PROJE GELİŞTİRME EĞİTİMİNİN ROLÜ

Bora BAYRAM\*-Ramazan ERYILMAZ\*\*

### Öz

Bu çalışmada proje eğitiminin Türkçe öğretmeni adaylarının mesleki öz yeterliklerine etkisinin ortaya çıkarılması amaçlanmaktadır. Araştırma modeli, nitel ve nicel araştırma yaklaşımlarının birlikte kullanıldığı karma yöntemdir. Türkçe öğretmeni adaylarına yönelik bilimsel araştırma ve proje geliştirme eğitimi deneysel işlem olarak uygulanmış, katılımcılar deneysel işlemin tek grubunu oluşturmuştur. Uygulama/deney öncesinde ve sonrasında mesleki öz yeterlilik ölçeği uygulanmış, uygulama sonrasında yarı yapılandırılmış görüşmeler yapılmıştır. Çalışmada gömülü deneysel desen kullanılmış, karma yöntemin esaslarına uygun olarak nitel ve nicel veriler birlikte toplanmış ve bu veriler bütünleştirilerek sonuçlar elde edilmiştir. Bulgulara göre eğitim öncesinde katılımcıların beklentileri, çoğunlukla bilgi, deneyim ve kişisel gelişim sağlamak yönündedir. Eğitim sonrası beklentilere uygun şekilde geri bildirimler, eğitmenlerin rehberliği ve proje faaliyetlerinin eğitici değeri üzerine yoğunlaşmaktadır. Proje eğitimi, katılımcıların kişisel gelişimine özellikle akademik yazma, araştırma yöntemlerini uygulama ve analitik düşünme becerileri açısından önemli katkılar sağlamıştır. Mesleki olarak, öğretimi planlama, teknoloji kullanımı ve değerlendirme becerilerini artırmış; özellikle ofis programlarının etkin kullanımı ve ölçme güvenirliği konularında belirgin gelişmeler görülmüştür. Akademik açıdan, bilgiye erişim ve verileri işleme becerileri gelişmiş, araştırma yapma konusunda güvenleri artmış ve bazı katılımcıların akademik kariyer yapmaya yönelik istekleri ortaya çıkmıştır. Nicel bulgular, proje eğitiminin Türkçe öğretmeni adaylarının öz yeterlik algısı üzerinde anlamlı bir olumlu etkisi olduğunu göstermiştir. Ayrıca, kız öğrenciler mesleki öz yeterlik bakımından erkek öğrencilerden daha fazla gelişim göstermiş fakat bu anlamlı düzeyde olmamıştır. Sonuç olarak proje tabanlı eğitimin geleceğin öğretmenlerinin mesleki yeterlilik ve güvenini artırmada etkili olduğu ancak cinsiyet farklarının altında yatan nedenlerin daha fazla araştırılmasının gerektiği görülmektedir.

**Anahtar Kelimeler:** Proje, Türkçe öğretmeni adayı, Mesleki gelişim, Öz yeterlik.

### *The Role of Project Development Training in the Professional Self-Efficacy of Pre-Service Turkish Teachers*

#### **Abstract**

This study aims to reveal the effect of project education on the professional self-efficacy of pre-service Turkish teachers. The research model is a mixed method in which qualitative and quantitative research approaches are used together. Scientific research and project development training for pre-service Turkish teachers was applied as an experimental procedure and the participants constituted the only group of the experimental procedure. Professional self-efficacy scale was applied before and after the application/experiment, and semi-structured interviews were conducted after the application. Embedded experimental design was used in the study, qualitative and quantitative data were collected in accordance with the principles of mixed method and results were obtained by integrating these data. According to the findings, the expectations of the participants before the training were mostly in the direction of providing knowledge, experience and personal development. After the training, in line with expectations, feedback focused on the guidance of the trainers and the educational value of the project activities. The project training made significant contributions to the participants' personal development, especially in terms of academic writing, application of research methods and analytical thinking skills. Professionally, it enhanced their ability to plan instruction, use and evaluate technology, and there were significant improvements especially in the effective use of office programs and measurement reliability. Academically, their ability to access information and process data improved, their confidence in conducting research increased, and some participants showed interest in pursuing an academic career. Quantitative findings

\* Doç. Dr., Alanya Alaaddin Keykubat Üniversitesi, Türkçe ve Sosyal Bilimler Eğitimi Bölümü, Türkçe Eğitimi Ana Bilim Dalı, [bora.bayram@alanya.edu.tr](mailto:bora.bayram@alanya.edu.tr), <https://orcid.org/0000-0002-0693-4651>

\*\* Öğr. Gör. Dr., Alanya Alaaddin Keykubat Üniversitesi, Türkçe ve Yabancı Diller Uygulama ve Araştırma Merkezi (ALKÜ TÖMER), [ramazan.eryilmaz@alanya.edu.tr](mailto:ramazan.eryilmaz@alanya.edu.tr), <https://orcid.org/0000-0003-1596-7276>

*showed that the project training had a significant positive effect on the self-efficacy perception of pre-service Turkish teachers. In addition, female students showed more improvement in terms of professional self-efficacy than male students, but this was not significant. As a result, it is seen that project-based education is effective in increasing the professional competence and confidence of future teachers, but the reasons underlying gender differences should be further investigated.*

**Keywords:** Project, Pre-service Turkish teachers, Professional development, Self-efficacy.

## 1. Giriş

Çağdaş bir eğitim yaklaşımı olarak yapılandırmacılık, öğrencilerin bilgiyi yapılandırması, analiz etmesi, sentezlemesi ve değerlendirmesini teşvik edecek bir eğitim kurgusunu ön görmektedir. Önceki deneyimlerin, bilginin kişisel ve sosyal olarak oluşturulmasının ve değişen öğretmen öğrenci rollerine işaret eden yapılandırmacı bakışa göre (Özcan, 2021), eğitimin en önemli paydaşlarından olan öğretmenlerin rolü, öğrencilere uygun öğrenme deneyimleri sağlayarak öğrenme sürecini desteklemek ve rehberlik etmek biçimindedir.

Eğitim bir keşfetme ve araştırma sürecidir, öğrenciler de öğretmenleriyle birlikte çalışarak problem çözme becerilerini geliştirirler. Türkiye de 2005 yılından bu yana yapılandırmacı eğitim programlarını uygulamaya koyarak bu anlayışa uygun hedefler takip etmektedir (Millî Eğitim Bakanlığı [MEB], 2005). Bu anlayışa uygun olarak proje tabanlı öğrenme, bir yöntem olarak öne çıkmaktadır. Zira bu yaklaşım, araştırmaya, deneyimlemeye ve öğrenme sürecini etkin bir şekilde kullanmaya dayanmaktadır (Erdem & Demirel, 2002).

Eğitim, ülkelerin kalkınması, istihdamın sağlanması ve bireylerin kişisel gelişimi açısından kritik bir rol oynamaktadır. Bu açıdan eğitimin, bireyin sosyal hayata hazırlanmasına yardımcı olmak için gerekli bilgi, beceri ve tutumları kazandırma süreci olduğu söylenebilir. Teknolojik, politik, sosyal ve ekonomik gelişmelerle birlikte eğitim dünyası, üst düzey düşünme ve araştırma becerilerini teşvik eden yeni yöntemlere doğru evrim geçirmek durumunda kalmıştır. Eğitimin proje tabanlı yürütülmesinin koşullarını bu açıdan değerlendirmek gerekmektedir.

Eğitim projelerini iki açıdan anlamak mümkündür. Birincisi, öğretmenler ve öğrencilerin birlikte araştırarak özgün ürünler oluşturmaları ve proje tabanlı bir eğitim tasarımıdır. İkincisi de eğitimcilerin mevcut sorunlara alternatif çözümler geliştirmeleri yardımcı olacak biçimde, özel bir konuda derinlemesine çalışmayı ifade eder ve genellikle hazırlık, uygulama ve değerlendirme aşamalarından oluşur (Guo vd., 2020; Markula & Aksela, 2022, ss.5-7). Proje döngüsü yönetimi, proje fikrinden başlayarak formülasyon, uygulama ve değerlendirme süreçlerini içeren bir döngüdür. Eğitimde proje geliştirme ve yürütme çalışmalarının eğitim kademesi ve meslek dallarına göre içerik bakımından farklılaşması söz konusudur. Son yıllarda yükseköğretim kurumları, öğrencilere alan bilgisi ve mesleki beceriler ile problem çözme ve iş birlikli öğrenme, takım çalışması gibi becerileri sağlama konusunda çaba göstermektedir (Guo vd., 2020). Proje tabanlı öğrenmenin üzerine oturduğu temel belli bir meslek mensubunun iş yaşamında karşılaşacağı durumların üstesinden gelmek için hem teorik hem de pratik bilgiler açısından donanmasıdır. Bunun yanında bağlama uygun deneyimler yaşaması da gerekmektedir. Başka bir deyişle, belli bir problem durumundan hareket eden ve duruma yönelik planlı eylemleri içeren bir proje geliştirme ve yürütme sürecine ilişkin bilgi ve becerilere sahip olmak bireylerin mesleki yeterlilikleri açısından önem arz etmektedir. Buna ulaşmanın etkili yollarından biri de proje tabanlı öğrenmedir (PTÖ). Chen & Yang (2019), ilkökul, ortaokul ve üniversite eğitiminde PTÖ yaklaşımıyla geleneksel biçimde öğretmenlerin doğrudan yönlendirici olduğu bir yaklaşımın öğrencilerin akademik başarısı üzerindeki etkilerini karşılaştırılmıştır. Buna göre PTÖ öğrencilerin akademik başarısı üzerinde doğrudan yönlendirme yaklaşımına oranla daha olumlu bir etkiye sahiptir. Bununla birlikte alan yazınında eğitim kademesi açısından salt üniversite düzeyini inceleyen çalışmalar

nispeten çok daha azdır (Chen & Yang, 2019; Guo vd., 2020). Türkiye özelinde bakıldığında da birçok açıdan PTÖ'nün ele alındığı görülmektedir. Okul öncesinden yükseköğrenime kadar tüm kademelerde PTÖ açısından çeşitli boyutlarda araştırmalar yapılmakla birlikte özellikle ortaokul kademesine ve fen bilimleri alanına ilişkin araştırmalar, nispeten daha fazladır (Gündüzalp & Göktaş, 2022; Koska & Üzümcü, 2023). PTÖ'nün eğitimde uygulanması için bu yaklaşımı tanıyan deneyimlemiş ve bu yaklaşıma uygun eğitim, öğretim faaliyetleri yürütebilecek bilgi, beceri ve motivasyona sahip öğretmenlerin mevcut olması gerekmektedir. Bu bakımdan öğretmenlerin ve öğretmen adayları açısından PTÖ'yü ele alan araştırmaların önemi ortaya çıkmaktadır. Alan yazınında öğretmenlere yönelik araştırmaların, öğretmen adaylarına yönelik çalışmalara göre nispeten daha fazla olmasından hareketle (Koska & Üzümcü, 2023), yeni eğitim paradigmasını ve teknolojilerini tanımak ve öğrenmek adına daha fazla imkânın olan bir grubun ihmal edildiği yorumu yapılabilir.

Yükseköğrenim ve özelde öğretmen adayları açısından PTÖ'nün ele alındığı araştırmaların konularına bakıldığında; öğretmen adaylarının proje geliştirme deneyimi sonrasında ortaya çıkan proje geliştirmeye yönelik görüşleri (Aslantaş & Tertemiz, 2016; Dağ & Durdu, 2012; Gülten & Deringöl, 2012; Tat & Şahinkayası, 2019), PTÖ'nün iş birliği, problem çözme becerisi gibi başka değişkenlerle ilişkisi (Benzer & Şahin, 2013; Özgür & Yılmaz, 2020), öğretmen adaylarının proje geliştirebilme öz yeterlilikleri (Denat & Tuğrul, 2021; Gündüzalp & Göktaş, 2022; Koska & Üzümcü, 2023; Mutlu & Fidan, 2018) çalışmalarının öne çıktığı görülmektedir. Alan yazınına bakıldığında Türkçe öğretmeni adayları açısından PTÖ'ye ilişkin herhangi bir çalışma yapılmaması bir problem durumu olarak ortada durmaktadır. Halbuki Proje tabanlı öğrenmenin Türkçe öğretmenlerinin mesleki yeterliliklerini birçok yönden geliştirme potansiyeli taşıdığı görülmektedir. Proje geliştirme ve yürütme sürecinin niteliklerinden kaynaklı olarak, planlama ve organize etme becerisinin, iletişim ve iş birliği becerilerinin, teknolojiyi kullanma becerilerinin, yaratıcılık ve problem çözme becerilerinin gelişeceği tahmin edilebilir. Etkin ve dinamik bir çalışma biçimini gerektirmesi dolayısıyla, motivasyonun yükselmesine, Türkçe temel dil becerilerinin etkin kullanımına ve gelişimine imkân sağlayacağı da varsayılabilir.

Belirtilen gereksinim ve problem durumundan hareketle, bu çalışmada Türkçe öğretmeni adaylarına yönelik olarak yürütülen proje eğitimi kapsamındaki uygulamaların Türkçe öğretmeni adaylarının mesleki öz yeterliklerine etkisinin ortaya çıkarılması amaçlanmaktadır.

### **Proje Tabanlı Öğrenme (PTÖ) ve Türkçe Öğretmenlerinin Yeterlikleri**

Proje, belli bir takvime uygun olarak, belirli bir bütçe ile amaçları tanımlanmış, planlanmış iş birliğine dayalı birtakım faaliyetlerin toplamı olarak görülebilir (Arabacı & Akıllı, 2020). Dolayısıyla eğitim alanında projeler, kazanımlara yönelik olarak planlanmış, eğitimin paydaşları olarak, yöneticiler, öğretmenler ve öğrencilerin iş birliğiyle gerçekleştirilen çalışmalar olarak anlaşılabilir. Proje çalışmaları esasında bir problem çözme sürecidir. Öğrencilerin karşılaştıkları ya da onlara sunulan bir problem durumunu çözmeye yönelik sürece yayılan ve sistematik çalışmalar olarak değerlendirilebilirler. Bu süreçte öğrencilerin çeşitli beceriler kazanması, öğrencilerin bir problemi nasıl ve hangi sıra ile çözmeleri gerektiğine ilişkin bağımsız karar verme yeteneği kazanmaları, disiplinler arası bir yaklaşım sergilemeleri ve proje çıktılarını günlük yaşamlarına aktarabilmeleri gerekmektedir (Eselek, 2015). PTÖ'nün eğitimde kullanılması öğretmenleri ve öğrencileri araştırmaya, incelemeye, gözleme ve deneyler yürütmeye yöneltecektir. Bunun öğrenme motivasyonunu artıracığı da söylenebilir.

PTÖ'nün genel özellikleri ve amaçları konusunda belli düzeyde mutabakat sağlanmışsa da uygulama birlikteliğini sağlayacak tarzda bu yaklaşıma uygun modellerin tasarlanması faydalı olacaktır. Bu açıdan Larmer ve Mergendoller'in (2015a) Buck Eğitim Enstitüsünün proje geliştirme anlayışına uygun olarak belirginleştirdikleri model, PTÖ konusunda hem öğrenen hem öğreten rolüne sahip

bireyler için genel bir çerçeve sunmaktadır. Bu bağlamda, PTÖ esas itibarıyla öğrenci merkezli bir anlayıştır. Dolayısıyla öğrenen açısından durumun ele alınması aynı zamanda proje yürütme sürecine ilişkin ilkeleri de ortaya koymaktadır.

Bu kapsamda, PTÖ için 7 temel unsur belirlenmiştir:

1. Zorlayıcı problemler: Problemin veya sorunun zorluk seviyesi, onu çözmek için çalışan öğrenci için uygun ve anlamlı olmalıdır.
2. Sorgulama: Öğrencinin sürekli olarak sorular sorduğu, soruları cevaplamak için kaynaklar bulduğu ve yeni bilgileri uyguladığı devamlılığa sahip bir süreç olmalıdır.
3. Gerçeklik: Bir proje, gerçek dünya ile bağlantı içermelidir. Gerçek dünya bağlantısı yoksa dahi öğrencilerin kendi ilgi alanlarıyla bir etki veya ilişki olmalıdır.
4. Öğrenci iradesi: Öğrenciler, ne yaratacakları ve nasıl yaratacakları konusunda söz sahibi olmalıdır.
5. Yansıtma/refleksiyon: Hem öğrenciler hem de öğretmenler proje geliştirme sürecine dair düşünmeli, olumlu olumsuz unsurları değerlendirmeli ve öz değerlendirmeler yapmalıdır.
6. Sürekli dönüt: Öğrenciler geri bildirim alır ve verir. Bu geri bildirimler proje sürecini ve ürününü iyileştirmek içindir.
7. Yaygın etki: Öğrenciler çalışmalarını sergilemek, sunmak suretiyle kamuya açılmalıdır (Larmer & Mergendoller, 2015a; Larmer & Mergendoller, 2015b).

### Şekil 1

PTÖ İlkeleri



**Kaynak:** (Sayuti vd., 2020)

PTÖ'nün rehber ve kolaylaştırıcısı rolündeki öğretmen açısından da bir takım önemli hususlar ortaya konulmuştur. Burada ortaya çıkan model öğretmenlerin geleneksel öğretim tarzından proje tabanlı öğretim tarzına geçiş yapmalarına yardımcı olmayı amaçlamaktadır. Bu model de 7 ilke içermektedir:

1. Tasarım ve planlama: Öğrenci tercihleri ve hedefleri dengeleyen bir proje gelişmesini sağlanmalıdır.

2. Standartlar: Bir projenin içeriğine ilişkin belli standartları kullanılır, böylece proje, içerik alanındaki anahtar unsurları içerir ve ele alır.

3. Araştırmacı kültür inşası: Öğretmen, öğrencinin sorgulamasını ve bağımsız girişimlerini teşvik eder.

4. Etkinlikleri yönetme: Görevler, programlar, kontrol noktaları ve görev son tarihleri, öğretmen ve öğrenciler tarafından birlikte belirlenir fakat istenmeyen durumlara karşı önlemler öğretmen alır.

5. Öğrenci öğrenmesini destekleme: Öğrencilere proje hedeflerine ulaşmalarında yardımcı olmak için öğretmen, öğrencinin ihtiyaçlarına dayalı çeşitli araçlar ve stratejiler kullanır.

6. Öğrenci öğrenmesini değerlendirme: Hem biçimlendirici hem de özetleyici değerlendirmeler, öğretmen tarafından öğrencileri bireysel düzeyde ve iş birlikli bir ekip olarak değerlendirmek için kullanılır.

7. Katılım ve rehberlik: Öğretmenler öğrencilerle birlikte çalışır. Öğrenci ihtiyaçlarını belirler ve gereken desteği sağlar. Ayrıca çeşitli şekillerde öğrencilere teşvik ve yönlendirme sağlar (Larmer & Mergendoller, 2015a; Larmer & Mergendoller, 2015b).

## Şekil 2

### PTÖ'nün Öğeleri



**Kaynak:** (Larmer & Mergendoller, 2015a)

Proje tabanlı öğrenmenin Türkçe öğretmenlerinin mesleki yeterlilikleri açısından durumunu anlamak adına Türkiye ölçeğinde öğretmen yeterliklerinin genel çerçevesini göz önünde bulundurmak gerekir. Türkiye’de öğretmenlik mesleği uzun yıllardır sıklıkla gündemi meşgul etmektedir. Bu kapsamdaki çeşitli görüş ve kanılar, profesyonel anlamda görüş ve yaklaşımlardan kamuoyu nezdindeki genel kanılarına uzanan geniş bir perspektifte kendini göstermektedir. Söz gelimi, öğretmenlik mesleğinin toplumsal ilerleme başta olmak üzere birçok açıdan kilit bir meslek olma özelliği taşıdığına ilişkin yaygın bir kanı mevcuttur. Daha profesyonel düzlemde bakıldığında Türkiye’de son yıllarda eğitim sistemindeki yeni yapılanmaların mesleki gelişim konusunu ve öğretmen yeterlikleri kavramını

öne çıkardığı görülmektedir. Bu kapsamda birçok çalışma yürütülmüştür. Belli başlı çalışmalar ve kavramsal çerçevenin incelenmesi bağlamı anlamak açısından faydalı olacaktır. Önemli bir adım olarak 1999'da MEB, 1999 Eğitim Yeterlikleri Komisyonu adlı bir komisyon kurmuş ve bu komisyon tarafından hazırlanan yeterlikler 2002'de ilan edilmiştir (Seferoğlu, 2005, s. 708-710). Yine 2002 yılında faaliyetlerine başlayan Temel Eğitime Destek Projesinin, öğretmen yeterliklerine ilişkin çerçevesi 2006 yılında yayımlanmıştır (ÖYGM, 2006). Bu belgeye göre öğretmen yeterlikleri; 6 ana yeterlik alanı olarak belirlenmiştir. Bu ana yeterliklerin altında da 39 yeterlik belirlenmiştir. Ana yeterlikler:

1. Kişisel ve meslekî değerler – Meslekî gelişim
2. Öğrenciyi tanıma
3. Öğrenme ve öğretme süreci
4. Öğrenmeyi, gelişimi izleme ve değerlendirme
5. Okul-aile ve toplum ilişkileri
6. Program ve içerik bilgisi

Millî Eğitim Bakanlığı, Öğretmen Yetiştirme ve Geliştirme Müdürlüğü tarafından aynı bağlamda 2017 yılında yeniden öğretmen yeterlikleri çerçevesi belirlenmiş ve yayımlanmıştır. Bu çerçevede öğretmenlik mesleği genel yeterlikleri, 3 ana yeterlik alanı ve 11 alt yeterlik alanı şeklinde düzenlenmiştir (Öğretmen Yetiştirme ve Geliştirme Genel Müdürlüğü [ÖYGGM], 2017).

**Tablo 1**

*Öğretmenlik Mesleği Genel Yeterlikleri*

<b>Ana Yeterlikler</b>	<i>Mesleki Bilgi</i>	<i>Mesleki Beceri</i>	<i>Tutum ve Değerler</i>
<b>Alt Yeterlikler</b>	Alan bilgisi	Eğitim ve öğretimi planlama	Milli, manevi, evrensel değerler
	Alan eğitimi bilgisi	Öğrenme ortamları oluşturma	Öğrenciye yaklaşım
	Mevzuat bilgisi	Öğretme ve öğrenmeyi yönetme	İletişim ve iş birliği
		Ölçme ve değerlendirme	Kişisel ve mesleki gelişim

**Kaynak:** (ÖYGGM, 2017)

Tablo 1'de görüldüğü üzere, öğretmen mesleği genel yeterlikleri mesleki becerileri PTÖ ile ilişkilendirilebilecek mahiyete sahiptir. Eğitim ve öğretimi planlamakla ilgili olarak dinamik bir tasarlama sürecine sahip olması, öğrenme ortamları oluşturmakla ilgili olarak PTÖ'de gerçek durumlara pragmatik yaklaşmak buradan hareketle problem çözme sürecinin yürütülmesi, öğretme ve öğrenmeyi yönetme kapsamında PTÖ'nün sürece yayılan iş takvimi tanımlama özelliği, ölçme ve değerlendirme açısından da PTÖ'nün sonuç odaklı, kısıtlı ve kısır ölçme değerlendirme yaklaşımlarını reddeden, sürece ve ürüne dayalı ölçme ve değerlendirmeyi esas alan yapısı bu kapsamda ilk etapta akla gelmektedir. Türkçe öğretmeni adaylarının mesleki yeterliliklerine ilişkin dolaylı fakat etkin rol oynayan öğrenciler için belirlenmiş yeterlikler çerçevelerini yadsımak mümkün değildir. Çağdaş eğitimde birçok öğrenci yeterlikleri çerçevesinden söz edilebilir. Bunun yanında bu çerçevelerden özellikle 21. yüzyıl öğrenci becerilerini ayrı bir yere koymak gerekmektedir (Eryılmaz, 2021).

21. yüzyılın bu çağın bireylerine yüklediği bazı ödevlerden söz edilebilir. İletişim olanaklarının gelişmesi ve çeşitlenmesi, dijital teknolojilerin eşsiz bir hızla ilerlemesi, bilgi, bilgi edinme, üretme ve yayma biçimlerinin evriminden kaynaklı gereksinimlerden doğan bu ödevler dolayısıyla birtakım becerilere sahip olmak gerektirmektedir. Toplumsal yaşamda bireylerin ihtiyaç duyduğu bilgi, beceri ve değerleri onlara kazandırmayı hedefleyen eğitiminin buna paralel olarak bazı kazanımları ön planda

tutması son derece doğal görünmektedir. Bu kapsamda alan yazınında 21. yüzyıl becerileri olarak adlandırılan yeterlilikler çerçevesi uluslararası düzeyde ilgi uyandırmaktadır. Bu şemsiye kavramla ilgili birçok çerçeve sunulmuştur (Talim ve Terbiye Kurulu Başkanlığı, 2023). Bunlar arasında Metiri Grup, 21. yüzyıl becerileri (Metiri Group & NCREL, 2003) ve 21. Yüzyıl Ortaklığının (Strategic Initiatives, 2002) ortaya koyduğu çerçevelerden hareketle oluşturulabilecek bir sentez Tablo 2’de sunulmuştur.

**Tablo 2**

*21. Yüzyıl Becerileri Çerçevesi*

Temalar	Beceriler
<i>21. Yüzyıl Yetkinlikleri</i>	Sivil okuryazarlık Küresel farkındalık Sağlık okuryazarlığı Finansal okuryazarlık Girişimcilik Çevre okuryazarlığı
<i>Yaşam ve Meslek Becerileri</i>	Esneklik ve uyum kabiliyeti Girişimcilik ve öz yönlendirme Sosyal ve kültürlerarası beceriler Verimlilik ve hesap verebilirlik Liderlik ve sorumluluk
<i>Öğrenme ve Yenilik Becerileri</i>	Eleştirel düşünme ve problem çözme İletişim İş birliği Yaratıcılık

**Kaynak:** (Strategic Initiatives, 2002; Metiri Group & NCREL, 2003)

21. yüzyıl becerilerinin öğrencilere kazandırılması bakımından PTÖ’nün işlevsel bir yaklaşım olabileceği düşünülebilir. Bu çerçevede yer alan becerilerin çoğunun PTÖ ve probleme dayalı öğrenme ile ilişkisini kurmak mümkündür. Dolayısıyla öğretmen yeterlilikleri açısından bu çalışmanın amacında hareketle daha dar kapsamda Türkçe öğretmeni adaylarının mesleki yeterlilikleri açısından PTÖ’nün anlamlı farklılar yaratabileceği tahmin edilebilir. Türkçe öğretmeni adaylarına yönelik olarak yürütülen proje eğitimi kapsamındaki uygulamaların Türkçe öğretmeni adaylarının mesleki öz yeterliklerine etkisinin belirlenmeye çalışıldığı bu araştırmanın bulguları dizgesel hale getirmek daha kapsamlı sonuçlar elde etmek adına çeşitli araştırma soruları belirlenmiştir:

1. Türkçe öğretmeni adaylarının proje geliştirme ve yürütme eğitimine yönelik görüşleri nedir?
2. Proje eğitiminin Türkçe öğretmeni adaylarının mesleki öz yeterliklerine etkisi nedir?
3. Proje eğitimi alan Türkçe öğretmeni adaylarının mesleki yeterlilik algısı düzeyleri cinsiyet değişkenine göre değişmekte midir?

## 2. Yöntem

Bu bölümde çalışmanın modeli, çalışma grubu, verilerin toplanması ve analizi, veri toplama araçları hakkında bilgiler sunulmuştur.

## 2.1. Araştırma Deseni

Bilimsel araştırma ve proje geliştirme eğitiminin Türkçe öğretmeni adaylarının mesleki öz yeterliliklerine etkisinin araştırıldığı bu çalışmada, 6 hafta ve 12 oturumda gerçekleştirilmiş atölye çalışmalarının öncesinde, sırasında ve sonrasında bir takım veri toplama araçları kullanılarak nitel ve nicel veriler toplanmıştır. Dolayısıyla araştırmada nitel ve nicel araştırma yaklaşımlarının uygun süreçlerin birlikte yürütüldüğü söylenebilir. Araştırmacı tarafından oluşturulan belli bir durumun bağımlı değişken üzerindeki etkisinin araştırıldığı çalışmalar, deneysel araştırmalardır. Ayrıca, bir deneysel işlemin etkisinin tek bir grup üzerinde test edilmesi genel olarak zayıf deneysel desen olarak kategorize edilmektedir (Büyüköztürk vd., 2023). Bu çalışmada da deneysel işlem olarak bilimsel araştırma ve proje geliştirme eğitimi uygulanmış, bu kapsamda çalışma grubu olarak belirlenen 3. sınıf Türkçe öğretmeni adayları deneysel işlemin tek grubunu oluşturmuştur. İşlem/uygulama öncesinde ve sonrasında öz yeterlilik ölçeği uygulanmış, uygulama esnasında araştırma günlüğü ve uygulama sonrasında da yarı yapılandırılmış görüşme yapılmıştır. Deneysel araştırma bulgularını katılımcıların bakış açılarıyla birleştiren karma yöntem bu çalışmanın araştırma modelini oluşturmaktadır. Çalışmada, karma yöntem desenlerinden biri olan gömülü deneysel desene uygun prosedürler yürütülmüştür (Creswell & Clark, 2011). Gömülü deneysel desende karma yöntem kapsamında olmasından dolayı nitel ve nicel boyutlar söz konusudur. Bu desende nicel veriler ağırlıklı olmak üzere nitel veriler nicel verilerin içine gömülür veya nitel verilerin ağırlıklı olarak nicel veriler nitel verilerin içine gömülür (Creswell J. W., 2021). Bu çalışmada, nicel veriler ağırlıklı olmak üzere, nitel veriler nicel verilerin içine gömülmüştür. Çalışmanın nicel boyutunu öntest ve son test olarak uygulanan, Çocuk vd. (2015) tarafından geliştirilen, *Türkçe öğretmenliği öz yeterlik algısı (TÖA)* ölçeğidir. Çalışma grubuna yönelik olarak *Yarı Yapılandırılmış Görüşme Formu (GF)* aracılığıyla nitel boyutu teşkil eden veriler toplanmıştır. Araştırmacının, araştırma sorularını anlamak adına nitel ve nicel verileri birlikte toplayarak sonrasında iki veri setini bütünleştirerek sonuçlar elde etmesi karma yöntemin esaslarına uygundur (Creswell J. W., 2021).

**Tablo 3**

*Tek Grup Öntest-Sontest Desen*

Grup	Öntest	İşlem	Sontest
Türkçe öğretmeni adayları	TÖÖİ	Bilimsel araştırma ve proje geliştirme eğitimi	TÖÖİ

## 2.2. Çalışma Grubu ve Araştırma Süreci

Çalışma grubu, Türkçe öğretmenliği anabilim dalı 3. sınıf öğrencilerinden oluşmaktadır. Çalışma grubu oluşturulurken seçkisiz örnekleme türlerinden, tipik amaçsal örnekleme tercih edilmiştir. Bu tür bir örneklemede evrene ilişkin çeşitli durumları temsil eden, ortalama özellikler gösteren tipik bir durum seçilmektedir (Büyüköztürk vd., 2023). Bu araştırmada Alanya Alaaddin Keykubat Üniversitesi Türkçe ve Sosyal Bilimler Eğitimi Bilim Dalı, Türkçe Eğitimi Anabilim Dalı öğrencilerinin bu tipik durumu yansıtacağı varsayılmaktadır. Bu varsayımın gerekçesi bölüm öğrencilerinin gerek akademik başarı bakımından gerek geldikleri yerleşim yerleri ve coğrafi bölgeler bakımından heterojen bir dağılım göstermeleridir (Yüksek Öğretim Kurumu, 2023). Bu öğrenciler arasından da 3. sınıf öğrencileri çalışma grubuna seçilmiştir. Uygulama sürecinde devamlılık ve katılım durumlarına göre bazı katılımcıların devamlılık ve katılım açısından çalışma grubunun dışında tutulması söz konusu olmuştur. Bu noktada belirlenen ölçütler katılımcının istenen ölçüde katılım göstermesi ve asgari % 80 devamlılığının sağlanması olmuştur. Bu ölçütlere göre 2 katılımcı çalışma grubunun dışında bırakılmış, çalışma grubu nicel boyutu toplamda 26 öğrenciden oluşmuştur. Çalışma grubundan seçilen 10



öğrenciyle belli konularda yarı yapılandırılmış görüşmeler gerçekleştirilmiştir. Dolayısıyla çalışma grubu nitel boyutu 10 öğrenciden oluşmaktadır.

**Tablo 4***Çalışma Grubu Betimsel İstatistikleri*

			n	%
<b>Nitel</b>	<i>Cinsiyet</i>	Kız	6	59
		Erkek	11	41
		Toplam	27	100
	<i>Cinsiyet</i>	Kız	4	40
		Erkek	6	60
		Toplam	10	100
<b>Nitel</b>	<i>Proje deneyimim var</i>	Kız	3	30
		Erkek	1	10
		Toplam	4	40
	<i>Proje deneyimim yok</i>	Kız	4	40
		Erkek	2	20
		Toplam	6	60

Tablo 4'te görüldüğü üzere çalışma grubu nicel boyutu 27, nitel boyutu 10 öğrenciden oluşmaktadır. Cinsiyet ve sınıf düzeyi açısından da dağılım ve oranlar da Tablo 4'te görülmektedir. Kendisiyle görüşme gerçekleştirilen katılımcıların %60'ının proje eğitimi öncesinde, proje eğitimi ya da sürecine ilişkin herhangi bir deneyimi olmamıştır.

Uygulama sürecinin planlanması adına alan yazınında bilimsel araştırma yöntemleri ve proje geliştirme sürecine ilişkin bir kavramsal çerçeve, hedefler ve uygulama planı oluşturulmuştur. Çalışma kapsamında uygulanan eğitime ilişkin bilgiler Tablo 5'te sunulmuştur.

**Tablo 5***Uygulama Planı*

Hafta	Süre (Saat)	Konu
1	1	Kavramsal tanımlar, tanışma, grup dinamiklerinin oluşturulması
	1	Bilimsel araştırma yöntemleri
2	1	Literatür tarama
	1	Problem durumu belirleme
3	1	Veri toplama teknikleri ve araçları
	1	Veri çözümleme teknikleri ve araçları
4	1	Proje çalışmalarının değerlendirilmesi
	1	Proje destekleri ve başvuru süreçleri
5	1	Proje raporunun özellikleri ve akademik yazma
	1	Sunum becerileri ve araçları
6	1	Proje sunumları ve değerlendirmeler
	1	Proje sunumları ve değerlendirmeler

### 2.3. Veri Toplama Araçları

Çalışma kapsamında 2 veri toplama aracı kullanılmıştır.

#### *Türkçe Öğretmenliği Öz Yeterlik Algısı Ölçeği (TÖA)*

Çocuk vd. (2015) tarafından geçerlik ve güvenilirlik çalışmaları yapılmış olan, Türkçe öğretmeni adaylarının mesleki öz yeterliklerini belirlemeyi amaçlayan bu ölçek 22 maddeden oluşmaktadır. Her maddeye ilişkin olarak *Yapamam* (0), *Kısmen yapabilirim* (50), *Yapabileceğimden kesinlikle eminim* (100) biçiminde 0'dan 100'e kadar sayılar verilebilmektedir. Ölçek belli boyutlara ayrılmamış olsa da içerik açısından okuma eğitimi, Türkçe eğitiminde rehberlik rolleri, ders materyallerini etkili kullanma, bilimsel ve akademik yetkinlikler olarak tasnif edilebilir. Uygulama öncesinde öntest olarak uygulanan ölçeğe ilişkin betimsel istatistikler Tablo 6'da sunulmuştur.

**Tablo 6**

#### *Türkçe Öğretmenliği Öz Yeterlik Algısı (TÖA) Ölçeği Betimsel İstatistiği*

	<i>Öntest</i>	<i>Sontest</i>
1	3,85	4,07
2	3,81	4,03
3	3,81	4,14
4	3,4	3,81
5	3,81	4
6	4,03	3,96
7	3,96	3,7
8	3,66	3,59
9	3,55	4,03
10	3,96	4,03
11	3,66	3,92
12	3,55	4,4
13	3,96	4,29
14	4,07	4,11
15	3,88	4,44
16	4,48	4
17	4,44	4,07
18	3,81	3,88
19	4,26	3,03
20	3,96	3,44
21	3,8	3,63
22	3,62	4,11
23	3,7	3,96
24	3,88	4,48
Genel	3,87	3,97

Tablo 6'ya göre TÖA sontest madde ortalamalarından 16'sı sontest madde ortalamalarından yüksektir. Geriye kalan 8 maddede ise ortalamaların düştüğü görülmektedir. Dolayısıyla uygulama

öncesi ve sonrasında uygulanan testlerde çoğunlukla madde ortalamaları artmıştır. Genel ortalamada da sontest ( $X=3,97$ ), öntestten ( $X=3,87$ ) daha yüksek ortalamaya sahiptir.

### ***Yarı Yapılandırılmış Görüşme Formu***

Çalışma kapsamında nitel ve nicel veriler elde edilmiştir. Nitel boyutu oluşturan veriler görüşme tekniği ile elde edilmiştir. Görüşmede, katılımcıları iç dünyasına girmek onların belli bir duruma ilişkin bakış açılarını belirlemek amaçlanmaktadır (Patton, 2014). Bu çalışmada bu kapsamda katılımcıların Türkçe öğretmeni adaylarına yönelik bilimsel araştırma yöntemleri ve proje geliştirme eğitimine yönelik görüşleri belirlenmiştir. Görüşme tekniği açısından belli türler söz konusudur (Creswell J. W., 2013). Bunlar: 1.Yapılandırılmış görüşme, 2. Yapılandırılmamış görüşme, 3. Yarı yapılandırılmış görüşme, 4.Odak grup görüşmesidir. İlk üç türde görüşmenin seyrini belirleyen soruların önceden belirlenmesi bakımından bir ayırım yapılmaktadır. Odak grup görüşmesinde de belli özellikleri taşıyan katılımcılar grubuna yönelik bir görüşme gerçekleştirilir. Bu çalışmada yarı yapılandırılmış görüşme uygulanmıştır. Görüşme soruları önceden belirlenmiş fakat görüşmenin seyrine göre alternatif sorular da kullanılmıştır.

Görüşme tekniğinde belli aşamalar söz konusudur (Kvale, 1994): Temalaştırma, tasarım, görüşme, transkripsiyon, analiz, teyit ve raporlama. Temalaştırma aşamasında görüşmeyi şekillendiren temalar ve hedefler belirlenir. Temalaştırma aşamasında belirlenen temalar; bilimsel araştırma yaklaşımları, veri toplama ve analizi, proje eğitimi deneyimleri, proje tabanlı Türkçe eğitimi olmuştur. Bu temalara uygun olarak alan yazını taramasından hareketle ortaya çıkarılması hedeflenen durumlar ortaya konulmuştur. Tasarım aşamasında görüşme formu oluşturulmuştur. Görüşme aşamasında katılımcıların görüşmelerini rahatça aktarabileceği şekilde çevresel koşullar düzenlenmiş, 20-30 dakika civarında süren görüşmeler ayrıca kayıt altına alınmıştır. Transkripsiyon aşamasında ses kaydı yazılı metne dönüştürülmüş, bağlam dışı içerik veri setinden ayıklanmıştır. Analiz aşamasında elde edilen veriler içerik analizine tabii tutulmuş, kodlamalar yapılmış ve kodlar organize edilmiştir. Teyit ve raporlama aşamalarında kodlamaların belli kategori ve temalarda birleştirilmesi noktasında her 2 araştırmacının da görüş birliği ve ayrılığı olan hususlar gözden geçirilip ortaya bir kavram haritası çıkarılmıştır.

### **2.4. Verilerin Analizi**

Araştırmada görüşme formu ve araştırmacı günlüğünden elde edilen nitel veriler, içerik analizi tekniğine uygun olarak çözümlenmiştir. İçerik analizinde elde edilen veriler çözümlenme öncesinde belirginleştirilmiş bir bağlama oturtularak derinlemesine çözümlenmekte ve düzenlenmektedir (Yıldırım & Şimşek, 2016). Görüşme formu verilerinin işlenmesi sürecinde Miles & Huberman (2016) esas alınmıştır. Buna göre; veriler indirgenmiş ve düzenlenmiş, sonuçlar tasvir edilmiştir. Bu üç aşamalı modele uygun olarak ilk aşamada veri setine ilişkin notlar almak, verileri özetlemek, basit ilişki kümelerine ayırmak biçimindeki işlemlerle kodlanma sürecine hazırlık yapılmaktadır (Huberman & Miles, 2016). Bu çalışmada da bu aşamada ilgili konu ve kavramların dışında kalan kısımlar veri setinden çıkarılmıştır. İkinci aşamada veriler kodlanmıştır. Bu kapsamda nitel verilerin çözümlenmesinde işlevsel olduğu değerlendirilen ve yaygın kullanılan bir programdan yararlanılmıştır. Kodlama işlemlerine ilişkin yaklaşım, Miles ve Huberman (2016) ile Merriam'ın (2015) önerdiği nitel veri çözümlenme yaklaşımlarının bir sentezi olarak teşkil etmiştir. Buna göre kodlama aşamasında, veri seti kodlara ayrılmış, kodlar arasında yatay ve dikey ilişkiler kurulması neticesinde çeşitli kategori ve temalara elde edilmiştir. Nitel verilerin çözümlenmesinde, güvenilirlik ve geçerliğin sağlanması adına araştırmacılar tarafından birlikte gerçekleştirilen kodlamalar ile iki alan uzmanının aynı veri seti üzerinde gerçekleştirdikleri kodlamalar karşılaştırılmıştır. Miles ve Huberman'ın (2016) önerdiği güvenilirlik formülü kullanılarak kodlayıcılar arasındaki uyum ilgili formülle hesaplanmıştır. Bu formül,

$\Delta = C \div (C + \delta) \times 100$  şeklindedir ve formülde,  $\Delta$ : Güvenirlik katsayısını, C: Üzerinde görüş birliği sağlanan konu sayısını,  $\delta$ : Üzerinde görüş birliği bulunmayan konu sayısıdır. Buna göre çalışmanın güvenirlilik değeri 0,93'tür. Sonraki aşamada uyuşmayan kodlamalar gözden geçirilmiş ve görüş birliği sağlanmıştır.

Nicel verilerin analizi aşamasında öncelikle verilerin normal dağılım varsayımını karşılayıp karşılamadığına bakmak gerekmektedir. Bunun için TÖA'dan elde edilen puanlar üzerinde Kolmogorov-Smirnov testi yapılmıştır. Tablo 7'de TÖA öntest ve sontest puanlarının Kolmogorov-Smirnov testi ile çarpıklık ve basıklık değerleri görülmektedir.

**Tablo 7***TÖA Ölçeği Kolmogorov-Smirnov Testi*

	Kolmogorov-Smirnov				Çarpıklık	Basıklık
	n	X	Sd	p		
Öntest	27	3,87	,57	,47	,66	-,34
Sontest	27	3,97	,42	,97	-,47	-,05

Çarpıklık ve basıklık değerlerinin  $\pm 2$  aralığında olması normal dağılım için şarttır (Mangal, 2002; Tabachnick & Fidell, 2013). Tablo 7 incelendiğinde Kolmogorov-Smirnov testi ve çarpıklık ve basıklık değerleri göz önüne alındığında, ön test ve son test verilerinin normal dağıldığı söylenebilir. Dolayısıyla nicel verilerinin analizlerinde parametrik testlerin uygulanması uygundur. Buna dayanarak, *Türkçe öğretmenliği öz yeterlik algısı ölçeği (TÖA)* ön test ve son test değerlerinin kıyaslanması adına t-testi uygulanmıştır. Bu test ilişkili ölçümlerin istatistiksel analizlerinde kullanılmaktadır. Bu testte, ilişkili ölçümlerin arasında anlamlı düzeyde fark olup olmadığı belirlenmektedir (Büyüköztürk, 2018). Yine nicel verilerin analizinde de bir bu bağlamda sıklıkla tercih edilen bir istatistik paket programından yararlanılmıştır.

**2.5. Araştırma Etiği**

Çalışmanın tüm aşamalarında etik kurallara riayet edilmiştir. Araştırmanın etik kurul izni, ilgili üniversitenin Sosyal ve Beşerî Bilimler Alanı Bilimsel Araştırma Etiği Kurulu'nun 29.05.2024 tarih ve 185204 sayılı kararı ile alınmıştır.

**3. Bulgular****3.1. Türkçe Öğretmeni Adaylarının Proje Geliştirme ve Yürütme Eğitimine Yönelik Görüşleri**

Türkçe öğretmeni adaylarının katıldıkları proje eğitimine ve genel anlamda proje geliştirme alanına ilişkin görüşleri Tablo 8'de sunulmuştur.

**Tablo 8***Proje Deneyimi Olan Katılımcıların Proje Eğitimine Yönelik Görüşleri*

Görüşler	f
Bu proje eğitimi daha çok uygulamaya dönüktü.	1
Bu proje eğitimi daha ileri seviyeydi.	1
Bu proje eğitimi detaylı değildi.	1
İki eğitim de benzerdi.	1
<b>Toplam</b>	<b>4</b>

Türkçe öğretmeni adayları içinden daha önce proje eğitimi alıp bu eğitimle daha önceki eğitimlerini karşılaştıran toplam 4 öğretmen adayı bulunmaktadır. Bu öğrencilerin her biri farklı bir görüş ileri sürmüştür. 2 öğretmen adayı bu eğitimin uygulamaya dönük ve ileri seviyede olduğu yönünde olumlu görüş belirtirken 1 öğrenci bu projenin detaylı olmadığını ifade etmiş, 1 öğrenci de iki eğitimin benzer olduğunu ileri sürmüştür. Öğretmen adaylarının bu soruya verdikleri cevaplardan yapılan doğrudan alıntılara aşağıda verilmiştir:

*“Bu proje eğitimi ondan daha detaylı ve ileri seviyede idi.” (Ö.5)*

*“TÜBİTAK’ta projelerim olmuştu. Bu projeleri danışmanlarım eşliğinde gerçekleştirdim. Bu projemizde olduğu gibi bir sunum gerçekleştirmiştik. Proje yapım basamaklarını da içeren bir sunumdu.” (Ö.1)*

**Tablo 9**

*Katılımcıların Uygulama Öncesinde Proje Eğitimine İlişkin Beklentileri*

<b>Görüşler</b>	<b>f</b>
Çalışmaların okul dışı ortamlarda yapılması	1
Akademik yazma ve bilimsel sürece yönelik beceriler edinilmesi	2
Eğitim sürecinin uygulamaya dönük olması	2
Farklı bilgisayar programlarının öğrenilmesi	1
Bilgi, deneyim ve kişisel gelişim sağlanması	4
<b>Toplam</b>	<b>10</b>

Tablo 9’a göre araştırmaya katılan öğretmen adaylarının proje eğitimi öncesinde, söz konusu eğitim sürecine yönelik beklentilerinin çoğunlukla bilgi, deneyim ve kişisel gelişim sağlamak (f=4) yönünde olduğu tespit edilmiştir. Bunun dışında akademik yazma ve bilimsel süreç becerileri edinmek (f=2), eğitim sürecinin uygulamaya dönük olması (f=2) cevaplarının öne çıktığı görülmektedir. Öğretmen adaylarının bu soruya verdikleri cevaplardan yapılan doğrudan alıntılara aşağıda verilmiştir:

*“Bu atölyeler sayesinde proje çalışmalarına bizzat katılım sağladığımız için bizim açımızdan gayet öğretici ve geliştirici oldu.” (Ö.9)*

*“Bu eğitimi ilk duyduğumda kendimizi geliştirebilmemiz için büyük bir fırsat olduğunu düşündüm.” (Ö. 2)*

*“İlk duyduğum zaman projenin akademik kariyerime katkısı olacağını düşündüm. Bu proje sayesinde nasıl makale yazılır, makalede akademik dil nasıl olmalı, makale için veri nasıl toplanır gibi önemli bilgiler edindim.” (Ö.7)*

*“Beklentim daha akademik bir dille proje yazabileceğimi öğrenmekti. Ayrıca veri toplama yöntemlerini ve verileri nasıl işleyebileceğimizi öğrenmekti.” (Ö.5)*

**Tablo 10**

*Katılımcıların Proje Eğitimine İlişkin Görüşleri*

<b>Alt kategoriler</b>	<b>Kod</b>	<b>f</b>
<i>Süreç</i>	Öğrendiklerimizi uygulama fırsatı bulduk.	3
	Süre yeterli değildi.	4
	Eğlenceliydi.	1
	İyi planlanmıştı.	2

Eğitmenler	Yardımsverdi.	3
	Yol göstericiydi.	6
	İlgiliydi.	1
Öğrenciler	Proje eğitimi benim için öğreticiydi.	5
	Proje eğitiminde zorlandım.	3
	Proje eğitiminde tecrübe edindim.	1
	Proje eğitiminde eğlendim.	1
<b>Toplam</b>		<b>30</b>

Tablo 10'a göre araştırmaya katılan öğretmen adaylarının proje eğitimi sonrasına yönelik görüşleri, "süreç, eğitmenler ve öğrenciler" şeklinde 3 alt kategoride değerlendirilmiştir. "Süreç" kategorisinde proje sonrasında öğretmen adayları en çok sürenin yeterli olmadığını (f=4) ileri sürmüştür. Bunun dışında öğrendiklerini uygulama imkânı yakalama (f=3), sürecin iyi planlanmış olması (f=2) cevapları dikkat çekmektedir. "Eğitmenler" kategorisinde öğretmen adaylarının en çok dile getirdiği madde eğitmenlerin yol gösterici olmalarıdır (f=6). "Öğrenciler" kategorisinde ise görüşmeye katılan adayların yarısı, proje eğitiminin kendisi için öğretici olduğu şeklinde görüş belirtmiştir (f=5). Bununla birlikte bazı adayların süreçte zorlandığını (f=3) ifade ettikleri de görülmektedir. Öğretmen adaylarının proje eğitimi sonrasına dair görüşlerine yönelik cevaplarından yapılan doğrudan alıntılara aşağıda verilmiştir:

*"Eğitmenlerimiz iyiydi. Bize yol gösterdiler, yardımcı oldular. Projelerimiz hakkında fikir sorduğumuzda yardımcı oldular." (Ö.3)*

*"Süreç kümülatif bir şekilde gitti ancak diğer danışan öğrencilerimizin ve projenin süresi kısıtlıydı. Bu projeye dönemin başında başlanabilirdi." (Ö.2)*

*"Uygulamaya katılan öğrenciler açısından gayet öğretici, geliştirici, verimli bir süre geçtiğini varsayabiliriz." (Ö.9)*

*"Süreç iyi planlanmıştı. Her hafta geliştiğimi ve danışmanımızla kaynaştığımızı hissettim. Uygulamalar da güzeldi. Mesela anket hazırlayıp birbirimizin yanıtlanmasını istediğimiz kısımlar eğlenceliydi." (Ö.5)*

*"Uygulamalar ile çok şey öğrendim bilgisayarda nasıl makale vb. yazacağımızı öğrendik." (Ö.1)*

**Tablo 11**

*Proje Eğitiminin Katılımcıların Kişisel Gelişimlerine Katkısına Yönelik Görüşler*

Alt kategoriler	Kod	f
Akademik yazma	Makale, tez yazma becerisi edindim.	2
	Akademik dil kullanma becerim gelişti.	4
	Akademik yazım kurallarını öğrendim.	4
Bilimsel araştırma yöntemleri	Bilimsel araştırma aşamalarını öğrendim.	3
	Yeni yöntemler öğrendim.	2
	Veri toplama ve analiz sürecini öğrendim.	3
	Yöntem / desen seçmeyi öğrendim.	2
Yaratıcı ve analitik düşünme	Yaratıcı ve yenilikçi konu bulma becerisi edindim.	3
	Araştırma sürecinde analitik bakış kazandım.	3

	Olaylara farklı bakış açılarıyla yaklaştım.	3
<i>Merak ve araştırmayı artırma</i>	Merak duygumu geliştirmedim.	2
	Merak duygumu geliştirdi.	3
	Araştırma yapma isteğim arttı.	1
	Araştırma ve literatür tarama alışkanlığı oluştu.	4
<b>Toplam</b>		<b>39</b>

Tablo 11'e göre araştırmaya katılan öğretmen adaylarının proje eğitiminin kişisel gelişimlerine katkısına yönelik görüşleri, "akademik yazma, bilimsel araştırma yöntemleri, yaratıcı ve analitik düşünme, merak ve araştırmayı artırma" şeklinde 4 alt kategoride değerlendirilmiştir. "Akademik yazma" kategorisinde öğretmen adayları daha çok, akademik dil kullanım becerilerinin geliştiğini (f=4) ve akademik yazım kurallarını öğrendiklerini (f=4) ileri sürmüştür. "Bilimsel araştırma yöntemleri" kategorisinde öne çıkan verilere baktığımızda adayların bilimsel araştırma aşamalarını (f=3) ve veri toplama ile analiz sürecini öğrendikleri (f=3) görülmektedir. "Yaratıcı ve analitik düşünme" kategorisinde adaylar yaratıcı ve yenilikçi konu bulma becerisi edindiğini (f=3), araştırma sürecinde analitik bakış kazandığını (f=3), olaylara farklı bakış açılarıyla yaklaştığını (f=3) ifade etmiştir. "Merak ve araştırmayı artırma" kategorisine baktığımızdaysa araştırma ve literatür tarama alışkanlığı oluştuğu (f=4) ve merak duygusunun geliştiği (f=3) şeklindeki kodlarının öne çıktığı görülmektedir. Öğretmen adaylarının proje eğitiminin kişisel gelişimlerine katkısına verdikleri cevaplardan yapılan doğrudan alıntılara aşağıda verilmiştir:

*"Bu eğitimin sonunda her olaya bir proje olabilir mi, olursa nasıl olur diyerek bakmaya başladım." (Ö.5)*

*"Nitel, nicel veriler nedir, nasıl elde edilir, nasıl işlenir, sonuçlar nasıl yorumlanır. Bu konularda tecrübeler elde ettim." (Ö.9)*

*"Bir projede nasıl bir dil kullanmam gerektiğini ve bunun için neler yapmam gerektiğini öğrendim." (Ö.2)*

*"Farklı farklı araştırma yöntemleri gördük, öğrendik. Literatür araştırmalar olsun, gözlemler olsun, laboratuvar ve deneyler olsun, birçok bilimsel araştırma yöntemi öğrendik." (Ö.6)*

*"Artık eskisi gibi umursamazlık yapmıyorum. Bir şeyi bilmediğimde merak ediyorum ve hemen araştırmaya başlıyorum öğrenmek için."*

**Tablo 12**

*Proje Eğitiminin Katılımcıların Mesleki Gelişimlerine Katkısına Yönelik Görüşler*

Alt kategoriler	Kod	f
<i>Öğretimi bireyselleştirme ve eğitimi yönlendirme</i>	Eğitim sürecini planlama becerisi kazandım.	4
	Bir katkısı olmadı.	2
	Kendimi bir öğretmen gibi hissettim.	2
	Öğrencilere proje yaptırabilirim.	1
<i>Teknoloji kullanımı ve materyal geliştirme</i>	Sunum programlarını etkin kullanabiliyorum.	2
	Ofis programlarını etkin kullanmayı öğrendim.	4
	İnternet üzerinden anket yapmayı öğrendim.	2
	Literatür tararken kullanabileceğim siteleri öğrendim.	2
<i>Ölçme ve değerlendirme</i>	Anket hazırlama sürecini öğrendim.	2

Uzman görüşüne başvurmanın önemini öğrendim.	2
Ölçme sürecini öğrendim.	2
Ölçmede güvenilirliği öğrendim.	3
<b>Toplam</b>	<b>28</b>

Tablo 12’ye göre araştırmaya katılan öğretmen adaylarının proje eğitiminin mesleki gelişimlerine katkısına yönelik görüşleri “öğretimi bireyselleştirme ve eğitimi yönlendirme, teknoloji kullanımı ve materyal geliştirme, ölçme ve değerlendirme” şeklinde 3 alt kategoride değerlendirilmiştir. Öğretimi bireyselleştirme ve eğitimi yönlendirme kategorisinde daha çok eğitim sürecini planlama becerisi kazanma (f=4), teknoloji kullanımı ve materyal geliştirme kategorisinde ofis programlarını etkin kullanmayı öğrenme (f=4), ölçme ve değerlendirme kategorisinde ölçmede güvenilirliği öğrenme (f=3) kodlarının öne çıktığı görüşmüştür. Öğretmen adaylarının proje eğitiminin mesleki gelişimlerine katkısına yönelik verdikleri cevaplardan yapılan doğrudan alıntılara aşağıda verilmiştir:

“Bir öğrenciyle bire bir çalışmalar yürütmek konusunda deneyim kazandım.” (Ö.4)

“Bir öğrenciye danışmanlık yaptığım için kendimi gerçek bir öğretmen gibi hissettim. Araştırma yapmak da bir öğretmen gibi hissetmemi sağladı.” (Ö.7)

“Birçok uygulamayı aslında yetersiz bir seviyede kullandığımı öğrendim. Ofis programlarını yeterli seviyede kullanmamda bana çok yardımcı oldu.” (Ö.2)

“Evet, her öğrencime bir konu hakkında proje yaptırıp süreci takip edebilirim.” (Ö.3)

**Tablo 13**

*Proje Eğitiminin Katılımcıların Akademik Gelişim ve Yeterliklerine Katkısına Yönelik Görüşler*

Alt kategoriler	Kod	f
<i>Bilgi, belge ve kaynaklara ulaşma</i>	Neyi, nerede bulacağımı bilirim.	3
	Bilginin kaynağını sorgularım.	1
	Güvenli arama yapmayı öğrendim.	3
	Tarama yapmak için yeni internet siteleri öğrendim.	4
<i>Elde edilen verileri işleme</i>	Elde ettiğim verileri saklamayı öğrendim.	7
	Elde ettiğim verileri düzenlemeyi öğrendim.	1
<i>Makale-proje çalışması yapma</i>	Düşünmüyorum.	2
	Düşünüyorum, bu eğitim sonrasında karar verdim.	3
	Düşünüyorum.	5
<i>Akademik kariyer yapma</i>	Düşünmüyorum.	4
	Düşünüyorum, bu eğitim sayesinde kararımı verdim.	6
<b>Toplam</b>		<b>39</b>

Tablo 13’e göre araştırmaya katılan öğretmen adaylarının proje eğitiminin akademik gelişim ve yeterliklerine katkısına yönelik görüşleri “bilgi, belge ve kaynaklara ulaşma, elde edilen verileri işleme, makale-proje çalışması yapma, akademik kariyer yapma” şeklinde 3 alt kategoride değerlendirilmiştir. Bilgi, belge ve kaynaklara ulaşma kategorisinde daha çok Tarama yapmak için yeni internet siteleri öğrendim (f=4), neyi, nerede bulacağımı bilirim (f=3) ve güvenli arama yapmayı öğrendim (f=3) kodlarının öne çıktığı tespit edilmiştir. Elde edilen verileri işleme kategorisinde elde ettiğim verileri saklamayı öğrendim (f=7) maddesi görüşmeye katılan adayların en çok öne sürdükleri görüş olmuştur. Makale-proje çalışması yapma kategorisinde görüşmeye katılan adayların 8’inin makale veya proje yazma düşüncesinde olduğu görülmektedir. Bu adaylardan sadece 3’ü bu konudaki düşüncesinin bu



eğitim sayesinde oluştuğunu belirtmiştir. Akademik kariyer yapma kategorisinde yine bu eğitim sayesinde böyle bir düşünceye sahip olduğunu söyleyenlerin (f=6) çoğunlukta olduğu tespit edilmiştir. Öğretmen adaylarının proje eğitiminin akademik gelişim ve yeterliklerine katkısına yönelik verdikleri cevaplardan yapılan doğrudan alıntılara aşağıda verilmiştir:

“Bundan önce de yapmayı düşünüyordum ancak bu eğitim sayesinde düşündüğüm kadar zor olmadığını fark ettim. Bir makale nasıl yazılır, bu konuda bana neler yapabileceğime dair çok iyi katkıları oldu.” (Ö.2)

“Türkçe eğitimi alanında akademik kariyer yapma isteğim vardı. Yüksek lisans yapmayı düşünüyordum. Ama online eğitim döneminde vazgeçmiştim. BİLSEM’de gerçekleştirdiğimiz bu çalışmadan sonra ‘Neden olmasın?’ dedim ve denemeye karar verdim. Bu çalışma isteğimi artırdı. (Ö.1)

“Veri toplamada hangi yöntemlerin kullanılacağını ve hangi kaynaklardan toplanabileceğini öğrendik.” (Ö.8)

Evet hepsini dosyaladım. Dosyalamayı öğrendim. Artık hiçbir şey kaybolmuyor.” (Ö.6).

### 3.2. Proje Eğitiminin Türkçe Öğretmeni Adaylarının Mesleki Öz yeterliklerine Etkisi

Türkçe öğretmeni adaylarının proje eğitimi almalarının, mesleki öz yeterliklerine etkisini gösteren t-testi sonuçları Tablo 15’te sunulmuştur.

**Tablo 14**

*Türkçe Öğretmenliği Öz Yeterlik Algısı Ölçeği Öntest ve Sontest Ortalama Puanları T-Testi*

	n	X	Sd	t	p
Öntest	27	3,87	,57	2,69	,01
Sontest	27	3,97	,42		

Tablo 14’e göre, öntest ortalaması (X=3,87), sontest ortalamasından (X=3,97) düşüktür. Öntest standart sapma değeri ,57; son test standart sapma değeri ,42 olarak ölçülmüştür. Buna göre, katılımcıların öz yeterlik algıları ortalama değerleri proje eğitimi sonrasında daha fazla birbirlerine yaklaşmıştır. Bulgulara göre, Türkçe öğretmeni adayları ile yürütülen proje eğitiminin katılımcıların öz yeterlik algısına olumlu yönde etki ettiği söylenebilir. Öntest ve sontest t-testi sonuçlarına göre de proje eğitiminin Türkçe öğretmeni adaylarının mesleki öz yeterlik algıları üzerinde anlamlı düzeyde olumlu yönde etkiye sahip olduğu görülmektedir (t=2,99, p<,05).

### 3.3. Proje Eğitimi Alan Türkçe Öğretmeni Adaylarının Mesleki Yeterlilik Algısı Düzeylerinin Cinsiyet Değişkeniyle İlişkisi

Katılımcıların mesleki öz yeterliklerinin cinsiyete göre farklılaşma durumunu gösteren t-testine ilişkin sonuçlar Tablo 15’te görülmektedir.

**Tablo 15**

*Cinsiyet Değişkeni Açısından Türkçe Öğretmenliği Öz Yeterlik Algısı Ölçeği T-Testi*

		n	X	sd	t	p
Kız	Öntest	16	3,93	,3	1,3	,08
	Sontest	16	4,11	,2	-2,21	,01
Erkek	Öntest	11	3,65	,23	1,3	,08

Tablo 15'e göre, kızların öntest ortalaması ( $X=3,93$ ) erkeklerin öntest ortalamasından ( $X=3,65$ ) fazladır. Aynı biçimde kızların sontest ortalaması ( $X=4,11$ ), erkeklerin sontest ortalamasından ( $X=3,76$ ) yüksektir. Kız ve erkek öğrencilerin öntest ortalama puanları t-testi sonuçlarına göre kızların ortalamalarının yüksek olmasına karşılık, cinsiyet değişkeninin ortalama değerler üzerinde anlamlı düzeyde bir etkisi yoktur ( $t=1,3$ ,  $p<,05$ ). Sontest ortalamaları açısından duruma bakıldığında cinsiyetin anlamlı bir fark yarattığı görülmektedir ( $t=-2,21$ ,  $p<,05$ ). Bu bulgular bütüncül bir şekilde yorumlandığında, Türkçe öğretmeni adayları ile yürütülen proje eğitiminin katılımcıların öz yeterlik algısı üzerinde anlamlı düzeyde etkisi olduğu görülmekle birlikte kız öğrencilerin bu etkiyi erkeklere nispetle anlamlı düzeyde daha fazla taşıdığı söylenebilir. Bu bağlamda kız öğrencilerin mesleki öz yeterlik algısının eğitimler sonrasında erkeklere göre belli bir farkla olumlu yönde değişmesinin hangi etmenlerle ilişkili olduğunun test edilmesini sağlayacak veriler elde değildir. Bu kapsamda yapılacak detaylı yorumlar daha fazla veriyi gerektirmektedir.

#### 4. Sonuç, Tartışma ve Öneriler

Öğretmen adaylarının proje tabanlı öğretim uygulamalarına başlamadan önce bu sürece ilişkin beklentilerinin kişisel gelişim sağlamak, bilgi, deneyim elde etme beklentilerinin öne çıktığı görülmektedir. Proje tabanlı öğrenme yaklaşımına dair yapılan çalışmalar, öğrencilerin ilgi, ihtiyaç ve bireysel özelliklerine ilişkin farkındalıklarının çalışmaların amaca uygun şekilde yürütülmesine katkı sunduğunu ortaya koymaktadır. Bu doğrultuda öğrenenlerin kendilerini tanımasının hem kendi hem de birbirlerinin öğrenmelerini geliştirmeleri bakımından uygun koşulları sağladığı görülmektedir (Ay, 2013; Özdeğer & Özçoban 2004).

Öğretmen adaylarının proje eğitimine ilişkin görüşlerinin öğretmenler ve öğrenciler olmak üzere üç alt kategoride toplandığı görülmektedir. Öğretmenlere yönelik öne çıkan görüş, adayların onları bir rehber olarak görmesidir. Bu durumun öğretmen adaylarının bu bağlamdaki bir rehberliğe duyduğu ihtiyaçtan kaynaklı olduğu yorumu yapılabilir. Alan yazınında proje temelli yapılan diğer çalışmalarda da benzer şekilde öğretmen adaylarının öğretmenlerin yönlendirmesine duyduğu ihtiyaçlara işaret eden bulgular bulunmaktadır. (Kalaycı, 2008). PTÖ yaklaşımının etkililiğini artıracak hususlardan biri de öğretmenlerin, öğrencilerin ilgilerini, yeteneklerini tanıyarak onlara alternatifler sunması ve onları bilimsel araştırma yapmaya teşvik etmesidir (Saracaloğlu vd., 2006).

Uygulama süreciyle ilgili olarak tespitlerden biri de öğretmen adaylarının önemli bir kısmının sürenin yeterli olmadığına yönelik görüşleridir. PTÖ'nün dezavantajlarından biri de araştırma, tasarım gibi öğrenme süreçlerinin nispeten geniş bir zamanı gerektirmesidir. Bu doğrultuda PTÖ'nün planlanması ve uygulanması aşamasında projeye ayrılan sürenin doğru planlanmasına ve yeterli olmasına dikkat edilmesi gerekmektedir (Korkmaz & Kaptan, 2001).

Öğretmen adayları, PTÖ'nün kişisel gelişim kapsamında, yaratıcı ve analitik düşünme becerilerini geliştirdiğine dair görüşler ileri sürmüşlerdir. Bu doğrultuda adayların analitik bakış kazandığı, olaylara farklı bakış açılarıyla yaklaştıkları yönünde sonuçlar elde edildiği söylenebilir. Bu sonucun alan yazınında bazı çalışmalarla benzerlik gösterdiği görülmektedir. Dağ ve Durdu'nun (2011) öğretmen adaylarının PTÖ sürecine yönelik görüşlerini belirlemeye yönelik yaptıkları çalışmanın sonuçları bu minvalde benzerlik arz etmektedir. Dağ ve Durdu (2011) katılımcıların proje geliştirme sürecinde elde ettikleri bilgi ve becerilerin onların analiz ve sentez düzeyinde düşünme becerilerini geliştirdiği sonucuna ulaşmışlardır.

Öğretmen adaylarının proje eğitiminin mesleki gelişimlerine katkı sağladığı yönündeki görüşleri "öğretimi bireyselleştirme ve eğitimi yönlendirme, teknoloji kullanımı ve materyal geliştirme,

ölçme ve değerlendirme” şeklinde 3 alt kategoride toplanmaktadır. Öğretmen adayları bu kategoriler çerçevesinde eğitim sürecini planlama (f=4), ofis programlarını etkin kullanma(f=4) ve ölçme geçerlik güvenirliğini sağlama (f=3) becerilerini edindiklerini dile getirmişlerdir. Dolayısıyla adayların bireysel ve mesleki becerileri edinmesi bağlamında proje eğitimin önemli çıktılar sağladığını söylemek mümkündür. Nitekim Uysal’a (2016) göre de PTÖ, bireyler arası etkileşim, bilgi- bilişim okuryazarlığı, dinleme, düşünme gibi 21. yüzyıl becerilerini içeren beceri odaklı; öğrencilerin planlama, çizim, tasarım, eğitim, medya, teknoloji, sunum, yazılı rapor gibi ürünler oluşturdukları görev odaklı bir süreci ifade etmektedir.

Öğretmen adaylarının akademik gelişim ve yeterliklerine katkısı bakımından sürece ilişkin görüşlere bakıldığında, katılımcıların büyük çoğunluğunun (f=8) bu eğitimlerle ilişkili olarak makale veya proje yazma motivasyonu kazandığı, bir kısmının ise (f=6) akademik kariyer yapmayı hedeflediği tespit edilmiştir. İlgili alan yazınına bakıldığında da PTÖ’nün katılımcıların öğrenme ve araştırma motivasyon ve isteklerini artırdığına yönelik bulgulara rastlamak mümkündür (Erdem ve Akkoyunlu 2002; Özden ve Özçoban 2004; Thomas 2000, Yenice 2003). Öğretmen adaylarının bu kategoride öne sürdükleri diğer görüşler; ihtiyaç duyduğum kaynaklara ulaşmak için kullanacağı dijital araçları (f=4), neyi, nerede bulacağını (f=3) ve güvenli arama yapmayı öğrendiği (f=3) biçimindedir. Öztuna Kaplan ve Diker Coşkun’un (2012) PTÖ’de karşılaşılan güçlükler ve çözüm önerileri üzerine yaptıkları çalışma, bu çalışmaya benzer biçimde PTÖ’nün araştırma yapmaya ve bilgi teknolojilerinin kullanımına etkisine dikkat çekmektedir. Bu kategoride öne çıkan bir başka bulgu da katılımcıların eğitim süreci sonunda elde ettikleri bilgileri saklamayı öğrendiğini belirtmesi (f=7) olmuştur. Erdem ve Akkoyunlu’ya (2002) göre de PTÖ öğrenenlerin kendi öğrenme süreçlerini organize ettikleri, bilgiyi toplama ve elde edilen bilgileri örgütleyebilme becerisi geliştirdikleri bir süreçtir.

Proje eğitim alan öğretmen adaylarının mesleki öz yeterlikleri ölçeği ön test ve son test sonuçlarına göre proje eğitiminin Türkçe öğretmeni adaylarının mesleki öz yeterlik algıları üzerinde anlamlı düzeyde olumlu yönde etkiye sahip olduğu görülmektedir. Buna benzer şekilde Ay’ın (2013) PTÖ ve geleneksel öğretime yönelik öğretmen adaylarının görüşlerini karşılaştırdığı araştırmanın sonuçlarına göre PTÖ görüşler ağır basmaktadır.

Cinsiyet değişkeni açısından proje eğitimi ve mesleki öz yeterlik ilişkine bakıldığında kızların ortalamalarının erkeklerden yüksek olmasına karşılık, cinsiyet değişkeninin bu kapsamda anlamlı düzeyde bir etkisinin olmadığı bulunmuştur.

Araştırma sonuçları bütüncül bir şekilde yorumlandığında, Türkçe öğretmeni adayları ile yürütülen proje eğitiminin katılımcıların mesleki öz yeterlik algısı üzerinde anlamlı düzeyde olumlu yönde etkisi olduğu görülmektedir. Bu sonuçlar ve ilgili alan yazınından hareketle öğretmen yetiştirme programlarında PTÖ’yü destekleyen derslere yer verilmesi önerilmektedir. Örnek vermek gerekirse Türkçe Öğretmenliği Lisans Programında meslek bilgisi seçmeli dersi olarak Eğitimde Proje Hazırlama yer almaktadır. Fakat bu dersin seçmeli olarak okutulması PTÖ’nün öğrenme öğretmen süreçlerindeki önemine ilişkin genel kabulde uyuşmamaktadır. Sürece dayalı, problem çözme becerisini merkeze alan, araştırmacı bireyler yetiştirmeyi hedefleyen, analitik ve eleştirel düşünmeyi geliştirmeye odaklı bir eğitimin, PTÖ yaklaşımına uygun bir vizyon ortaya koyması gerekmektedir.

## 5. Kaynakça

Arabaç, İ. B., & Akıllı, C. (2020). Eğitimcilerin proje hazırlama ve yürütme süreçlerinde karşılaştıkları sorunların proje döngüsü yönetimi aşamalarına göre incelenmesi. *Milli Eğitim Dergisi*, 49(225), 129-152.

- Aslantaş, S., & Tertemiz, N. (2016). “Görsel kültürün gücü” temalı proje çalışmasına yönelik öğretmen adaylarının görüşleri. *Türk Eğitim Bilimleri Dergisi*, 14(1), 41-68.
- Ay, Ş. (2013). Öğretmen adaylarının proje tabanlı öğrenme ve geleneksel öğretime ilişkin görüşleri. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 28(1), 53-67.
- Benzer, E., & Şahin, F. (2013). Proje tabanlı öğrenme yaklaşımının lisans öğrencilerinin çevreye yönelik problem çözme becerilerine etkisi. *İlköğretim Online*, 12(2), 3-20.
- Büyüköztürk, Ş. (2018). *Sosyal bilimler için veri analizi el kitabı*. Pegem Akademi.
- Büyüköztürk, Ş., Akgün, Ö. E., Karadeniz, Ş., Demirel, F., & Çakmak, E. K. (2023). *Bilimsel araştırma yöntemleri*. Pegem.
- Chen, C.-H., & Yang, Y.-C. (2019). Revisiting the effects of project-based learning on students' academic achievement: A meta-analysis investigating moderators. *Educational Research Review*, 26, 71-81. <https://doi.org/10.1016/j.edurev.2018.11.001>.
- Creswell, J. W. (2013). *Nitel araştırma yöntemleri* (M. Bütün, & S. B. Demir, Çev. Ed.). Siyasal.
- Creswell, J. W. (2021). *Karma yöntem araştırmalarına giriş* (M. Sözbilir, Çev. Ed.). Pegem Akademi.
- Çocuk, H. E., Alıcı, D., & Çakır, Ö. (2015). The development of self-efficacy belief scale in Turkish language teaching: A reliability and validity study. *Journal of Faculty of Educational Sciences*, 48(2), 1-18. [https://doi.org/10.1501/Egifak\\_0000001361](https://doi.org/10.1501/Egifak_0000001361).
- Dağ, F., & Durdu, L. (2012). Öğretmen adaylarının proje tabanlı öğrenme sürecine yönelik görüşleri. *Education Sciences*, 7(1), 200-211. <https://doi.org/10.12739/10.12739>.
- Denat, Y., & Tuğrul, E. (2021). Proje tabanlı öğretimin öğrencilerin öğrenme tutumları ve öğretme-öğrenme ortamı algılarına etkisi. *Adnan Menderes Üniversitesi Sağlık Bilimleri Fakültesi Dergisi*, 5(1), 51-60. <https://doi.org/10.46237/amusbfd.697690>.
- Erdem, E., & Demirel, Ö. (2002). Program geliştirmede yapılandırmacılık yaklaşımı. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 23(23), 80-87.
- Erdem, M., & Akkoyunlu, B. (2002, 30 Kasım). İlköğretim sosyal bilgiler dersi kapsamında beşinci sınıf öğrencileriyle yürütülen ekiple proje tabanlı öğrenme üzerine bir çalışma. *İlköğretim-Online*, 1, 2-11.
- Eryılmaz, R. (2021). Bilim ve sanat merkezleri Türkçe dersi öğretim programının özel yetenekli öğrencilerin Türkçe dersi yetkinliklerine göre incelenmesi. *Adnan Menderes Üniversitesi Eğitim Fakültesi Eğitim Bilimleri Dergisi*, 12(2), 34-48.
- Eslek, S. (2015). *Fen bilgisi öğretmen ve öğrencilerinin proje hazırlama konusundaki bilgi ve becerilerinin araştırılması: Bu benim eserim proje çalışması* (Tez No.395262) [Yüksek lisans tezi, Dokuz Eylül Üniversitesi]. Yükseköğretim Kurulu Ulusal Tez Merkezi.
- Guo, P., Saab, N., Post, L. S., & Admiraal, W. (2020). A review of project-based learning in higher education: Student outcomes and measures. *International Journal of Educational Research*, 102, 101586. <https://doi.org/10.1016/j.ijer.2020.101586>.
- Gülten, D. Ç., & Deringöl, Y. (2012). Matematik öğretmeni yetiştirilmesinde proje tabanlı eğitim süreciyle adaylarda proje kavramının oluşturulması yaklaşımı. *HAYEF Journal of Education*, 5(1), 11-24.

- Gündüzalp, C., & Göktaş, Y. (2022). 2000-2019 yılları arasında Türkiye’de yürütülen proje tabanlı öğrenmeyle ilgili yüksek lisans ve doktora tezlerindeki eğilimler. *Abant İzzet Baysal Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 22(2), 687-707. <https://doi.org/10.17240/aibuefd.2022.-879197>.
- Huberman, M., & Miles, M. (2016). *Nitel veri analizi* (A. Ç. Kılınç, D. Örcü, Y. Samur, A. Ersoy, & S. G. Mazman, Çev. Ed.). Pegem.
- Kalaycı, N. (2008). Yükseköğretimde proje tabanlı öğrenmeye ilişkin bir uygulama. *Eğitim ve Bilim*, 33(147), 85-105. <https://eb.ted.org.tr/index.php/EB/article/view/691>.
- Korkmaz, H., & Kaptan, F. (2001). Fen eğitiminde proje tabanlı öğrenme yaklaşımı. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 20, 193-200.
- Koska, S., & Üzümcü, Ö. (2023). Proje tabanlı öğrenme ve bu yöntemi içeren tezlerin incelenmesi üzerine bir araştırma. *Anadolu University Journal of Education Faculty*, 7(4), 1020-1036. <https://doi.org/10.34056/aujef.1301731>.
- Kvale, S. (1994). *Interviews: An introduction to qualitative research interviewing*. Sage.
- Larmer, J., & Mergendoller, J. (2015). Gold standard PBL: Project based teaching practices. Buck Institute for Education. <https://blog.definedlearning.com/how-project-based-learning-aligns-with-effective-teaching-frameworks>.
- Mangal, S. K. (2002). *Statistics in psychology and education*. PHI Learning Pvt. Ltd.
- Markula, A., & Aksela, M. (2022). The key characteristics of project-based learning: how teachers implement projects in K-12 science education. *Disciplinary and Interdisciplinary Science Education Research*, 4(1), 2. <https://doi.org/10.1186/s43031-021-00042-x>
- MEB. (2005). *İlköğretim Türkçe dersi öğretim programı*. Devlet Kitapları Müdürlüğü.
- Merriam, S. (2015). *Nitel araştırma: Desen ve uygulama için bir rehber* (Kolektif, Çev. Ed.). Nobel.
- Metiri Group & NCREL. (2003). 21. Century Skills. [https://www.cwasd.k12.wi.us/highschl/newsfile1062\\_1.pdf](https://www.cwasd.k12.wi.us/highschl/newsfile1062_1.pdf)
- Mutlu, F., & Fidan, N. Y. (2018). Fen bilimleri ve sınıf öğretmenlerinin proje tabanlı öğretim yapabileceği yeterlilikleri üzerine bir ölçek geliştirme çalışması. *Adnan Menderes Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 5(2), 191-203. <https://doi.org/10.30803/adusobed.387109>.
- ÖGYM. (2017). *Öğretmen mesleği genel yeterlikleri*. Mili Eğitim Bakanlığı, Öğretmen Yetiştirme ve Geliştirme Genel Müdürlüğü. [https://oygm.meb.gov.tr/dosyalar/StPrg/Ogretmenlik\\_Meslegi\\_Genel\\_Yeterlikleri.pdf](https://oygm.meb.gov.tr/dosyalar/StPrg/Ogretmenlik_Meslegi_Genel_Yeterlikleri.pdf).
- ÖYGM. (2006). *Temel Eğitime Destek Projesi, Öğretmenlik Mesleği Genel Yeterlikleri*. T.C. Milli Eğitim Bakanlığı, Öğretmen Yetiştirme ve Eğitimi Genel Müdürlüğü. [https://oygm.meb.gov.tr/meb\\_iys\\_dosyalar/2017\\_12/13161921\\_YYretmenlik\\_MesleYi\\_Genel\\_YETERLYKLERi\\_onaylanan.pdf](https://oygm.meb.gov.tr/meb_iys_dosyalar/2017_12/13161921_YYretmenlik_MesleYi_Genel_YETERLYKLERi_onaylanan.pdf)
- Özcan, M. F. (2021). 5E öğretim modeli. Aysel Kızılkaya Namlı (Ed.), *Eğitimde yenilikler* içinde (ss. 225-241). EFE Akademi.
- Özdener, N., & Özçoban, T. (2004). Bilgisayar eğitiminde çoklu zekâ kuramına göre proje tabanlı öğrenme modelinin öğrenci başarısı üzerine etkisi. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Bilimleri Dergisi*, 4(1), 147-170. <https://search.trdizin.gov.tr/tr/yayin/detay/3719/>.

- Özgür, S. D., & Yılmaz, A. (2020). Proje tabanlı öğrenme yaklaşımının öğretmen adaylarının tercih ettikleri öğrenme yaklaşımına, öz-yeterlik ve bilgi düzeyine etkisi. *Necatibey Eğitim Fakültesi Elektronik Fen ve Matematik Eğitimi Dergisi*, 14(1), 761-761. <https://doi.org/10.17522/balikesirnef.673060>.
- Öztuna Kaplan, A., & Diker Coşkun, Y. (2012). Proje tabanlı öğretim uygulamalarında karşılaşılan güçlükler ve çözüm önerilerine yönelik bir eylem araştırması. *Mersin Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 8(1), 137-159.
- Patton, M. Q. (2014). *Nitel araştırma ve değerlendirme yöntemleri* (M. Bütün, & S. B. Demir, Çev. Ed.). Pegem.
- Saracaloğlu, S., Özyılmaz Akamca, G., & Yeşildere, S. (2006). İlköğretimde proje tabanlı öğrenmenin yeri. *Türk Eğitim Bilimleri Dergisi*, 4(3), 241-260.
- Sayuti, H. A., Ann, T. G., Saimi, W. M., Bakar, M. A., Dawawi, S. N., & Mohamad, M. (2020). Using gold standard project-based learning for intermediate year three pupils to enhance English speaking skill: A conceptual paper. *Creative Education*, 11(10), 1873-1888. <https://doi.org/10.4236/ce.2020.1110137>.
- Seferoğlu, S. (2005). A study on teaching competencies of teacher candidates. *Proceedings of International Conference on Education*. Singapore: National University of Singapore. [https://www.academia.edu/9065302/A\\_study\\_on\\_teaching\\_competencies\\_of\\_teacher\\_candidates](https://www.academia.edu/9065302/A_study_on_teaching_competencies_of_teacher_candidates)
- Strategic Initiatives. (2002). *Partnership for 21 Century Skills*. <https://www.imls.gov/assets/1/AssetManager/Bishop%20Pre-Con%20202.pdf>
- Tabachnick, B., & Fidell, L. (2013). *Using multivariate statistics*. Pearson.
- Talim ve Terbiye Kurulu Başkanlığı. (2023). *21. yüzyıl becerileri ve değerlere yönelik rapor*. T.C. Millî Eğitim Bakanlığı, Talim ve Terbiye Kurulu Başkanlığı. <https://ttkb.meb.gov.tr/www/baskanligimizca-21-yuzyil-becerileri-ve-degerlere-yonelik-arastirma-raporu-yayimlandi/icerik/509>.
- Tat, M. M., & Şahinkayası, Y. (2019). Öğretim tasarımı dersinde proje tabanlı öğrenmenin bazı değişkenlere etkisi. *Mustafa Kemal Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 16(43), 60-82.
- Thomas, J. W. (2000). *A review of research on project-based learning*. The Autodesk Foundation. <http://www.coe.tamu.edu/rcapraro/PBL/PBL%20Research/Review%20of%20Research%20on%20PBL.pdf>.
- Uysal, Ö. (2016). Harmanlanmış öğrenme ortamında proje tabanlı öğrenmenin gerçekleştirilmesi. *AUAD*, 2(2), 89-113.
- Yenice, N. (2003). Proje yönteminin sınıf öğretmeni adaylarının fen bilgisi öğretimi-1 dersine yönelik tutumlarına etkisi. Aydın: A.D.Ü. Bilimsel Araştırma Projeleri Komisyonu Başkanlığı.
- Yıldırım, A., & Şimşek, H. (2016). *Sosyal bilimlerde nitel araştırma yöntemleri*. Seçkin.
- Yüksek Öğretim Kurumu. (2023, Nisan 25). *Alanya Alaaddin Keykubat Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, Program: 110590037-Türkçe Öğretmenliği*. YÖK ATLAS. <https://yokatlas.yok.gov.tr/lisans.php?y=110590037>