



T.C.  
NECMETTİN ERBAKAN ÜNİVERSİTESİ  
EĞİTİM BİLİMLERİ ENSTİTÜSÜ



Güzel Sanatlar Eğitimi Anabilim Dalı

Resim İş Eğitimi Bilim Dalı

Doktora Tezi

SANAT EĞİTİMİNDE PROJE TEMELLİ ÖĞRENMENİN ÖĞRENCİLERİN  
İLGİLERİNE, BAŞARILARINA VE GÖRÜŞLERİNE ETKİSİ

Muhammet Mustafa ÜNLÜ  
ORCID: 0000-0002-3085-0327

Danışman  
Doç. Dr. Mehmet Ali GENÇ  
ORCID: 0000-0002-6255-5218

Konya 2022

## ÖN SÖZ

Öncelikle eğitim hayatım boyunca bana desteklerini göstermiş ve hiçbir zaman kendini esirgememiş olan sevgili annem Naile ÜNLÜ'ye, babam İsmail ÜNLÜ'ye, kardeşlerim Sümeyye ÜNLÜ'ye ve Berfin ÜNLÜ'ye, desteklerinden dolayı eşim Esra ÜNLÜ'ye, dostlarıma, arkadaşlarıma ve benim bu günlere gelebilmeme yardımcı olan kıymetli öğretmenlerime sevgilerimi ve şükranlarımı sunarım.

Tezin uygulama sürecinde yardımlarını ve desteklerini esirgemeyen kıymetli Görsel Sanatlar öğretmeni Mehmet BÜYÜKEKİZ'e, yüksek öğrenim hayatım boyunca ve tezin şekillenmesinde yardımlarını ve desteğini esirgemeyen kıymetli danışmanım Doç. Dr. Mehmet Ali GENÇ'e, bilgilerini ve desteklerini esirgemeyen kıymetli arkadaşım Doç. Dr. Ali Ertuğrul KÜPELİ'ye ve yüksek öğrenim hayatım boyunca destek veren ve bilgilerini esirgemeyen hocam Prof. Dr. Füsün Gülderen ALACAPINAR'a teşekkür ederim.

Muhammet Mustafa ÜNLÜ

Ağustos 2022

## İÇİNDEKİLER

<b>ÖN SÖZ</b> .....	<b>II</b>
<b>İÇİNDEKİLER</b> .....	<b>III</b>
<b>TEZ ÇALIŞMASI ORJİNALLİK RAPORU</b> .....	<b>VI</b>
<b>BİLİMSEL ETİK BEYANNAMESİ</b> .....	<b>VII</b>
<b>ÖZET</b> .....	<b>VIII</b>
<b>ABSTRACT</b> .....	<b>X</b>
<b>1. GİRİŞ</b> .....	<b>12</b>
1.1. Problem Durumu .....	12
1.2. Araştırmanın Amacı .....	14
1.3. Araştırmanın Önemi .....	15
1.4. Sayılılar .....	16
1.5. Sınırlılıklar.....	16
1.6. Tanımlar .....	17
<b>2. ALANYAZIN</b> .....	<b>19</b>
2.1 İlgili Literatür .....	19
2.1.1 Eğitim .....	19
2.1.2 Öğrenme .....	22
2.1.3 Sanat .....	24
2.1.4 Sanat Eğitimi .....	27
2.1.5 Proje Temelli Öğrenme Yaklaşımı.....	34
2.1.5.1 Proje Temelli Öğrenme Yaklaşımının Amacı .....	43
2.1.5.2 Proje Temelli Öğrenme Yaklaşımının Önemi.....	44
2.1.5.3 Proje Temelli Öğrenme Yaklaşımının Özellikleri.....	47
2.1.5.4 Proje Temelli Öğrenme Yaklaşımının Aşamaları .....	49
2.1.5.5 Proje Temelli Öğrenme Yaklaşımının Sınırlılıkları .....	50
2.1.5.6 Proje Temelli Öğrenme Yaklaşımında Öğretmen Rolü .....	52
2.1.5.7 Proje Temelli Öğrenme Yaklaşımında Öğrenci Rolü .....	54
2.2 İlgili Çalışmalar .....	54
2.2.1 Yurt Dışında Yapılan Çalışmalar .....	54
2.2.2 Yurt İçinde Yapılan Çalışmalar.....	67
<b>3. YÖNTEM</b> .....	<b>85</b>
3.1 Araştırmanın Modeli .....	85
3.2 Araştırmanın Çalışma Grubu.....	87
3.3 Veri Toplama Araçları.....	87
3.3.1 Proje Değerlendirme Ölçeği.....	88
3.3.2 Çalışma Değerlendirme Ölçeği .....	89

3.3.3 Grup Akran Değerlendirme Formu .....	89
3.3.4 Yarı Yapılandırılmış Yazılı Görüşme Formu.....	89
3.3.5 Öğretmen Gözlem Formu.....	89
3.3.6 Proje Raporu Formu .....	90
3.3.7 İlgili Ölçeği.....	90
3.3.8 Bilişsel Alan Testi .....	90
3.4 Verilerin Toplanması.....	94
3.5 Verilerin Analizi.....	95
3.5.1 Nicel Verilerin Analizi .....	95
3.5.2 Nitel Verilerin Analizi.....	96
3.6 Uygulama Süreci .....	98
<b>4. BULGULAR .....</b>	<b>102</b>
4.1 Alt Problemlere İlişkin Bulgular .....	102
4.1.1 Birinci Alt Probleme İlişkin Bulgular .....	102
4.1.2 İkinci Alt Probleme İlişkin Bulgular .....	103
4.1.3 Üçüncü Alt Probleme İlişkin Bulgular.....	104
4.1.4 Dördüncü Alt Probleme İlişkin Bulgular .....	107
4.1.5 Beşinci ve Altıncı Alt Problemlere İlişkin Bulgular .....	126
4.1.5.1 Beşinci ve Altıncı Alt Problemlere İlişkin Nicel Bulgular.....	126
4.1.5.2 Beşinci ve Altıncı Alt Problemlere İlişkin Nitel Bulgular .....	128
4.1.6 Yedinci Alt Probleme İlişkin Bulgular.....	145
4.2 Denencelere İlişkin Bulgular.....	148
4.2.1 Birinci Denenceye İlişkin Bulgular.....	148
4.2.2 İkinci Denenceye İlişkin Bulgular.....	150
<b>5. TARTIŞMA, SONUÇ VE ÖNERİLER .....</b>	<b>152</b>
5.1 Tartışma.....	152
5.1.1 Alt Problemlere İlişkin Bulguların Tartışılması.....	153
5.1.1.1 Birinci Alt Probleme İlişkin Bulguların Tartışılması.....	153
5.1.1.2 İkinci Alt Probleme İlişkin Bulguların Tartışılması.....	153
5.1.1.3 Üçüncü Alt Probleme İlişkin Bulguların Tartışılması.....	154
5.1.1.4 Dördüncü Alt Probleme İlişkin Bulguların Tartışılması .....	154
5.1.1.5 Beşinci ve Altıncı Alt Problemlere İlişkin Bulguların Tartışılması .....	156
5.1.1.6 Yedinci Alt Probleme İlişkin Bulguların Tartışılması .....	156
5.1.2 Denencelere İlişkin Bulguların Tartışılması.....	158
5.1.2.1 Birinci Denenceye İlişkin Bulguların Tartışılması.....	158
5.1.2.2 İkinci Denenceye İlişkin Bulguların Tartışılması .....	158
5.2 Sonuç.....	159
5.2.1 Alt Problemlere İlişkin Sonuçlar.....	159
5.2.1.1 Birinci Alt Probleme İlişkin Sonuç .....	159
5.2.1.2 İkinci Alt Probleme İlişkin Sonuç.....	159
5.2.1.3 Üçüncü Alt Probleme İlişkin Sonuç.....	160

5.2.1.4 Dördüncü Alt Probleme İlişkin Sonuç .....	160
5.2.1.5 Beşinci ve Altıncı Alt Problemlere İlişkin Sonuç .....	161
5.2.1.6 Yedinci Alt Probleme İlişkin Sonuç.....	162
5.2.2 Denencelere İlişkin Sonuçlar.....	162
5.1.2.1 Birinci Denenceye İlişkin Sonuç.....	162
5.1.2.2 İkinci Denenceye İlişkin Sonuç.....	163
5.3 Öneriler.....	163
5.3.1 Araştırma Sonuçlarına Dayalı Öneriler.....	163
5.3.1 Yapılacak Araştırmalara Yönelik Öneriler.....	164

<b>KAYNAKLAR.....</b>	<b>166</b>
-----------------------	------------

<b>EKLER.....</b>	<b>191</b>
-------------------	------------



## TEZ ÇALIŞMASI ORJİNALLİK RAPORU

*Sanat Eğitiminde Proje Temelli Öğrenmenin Öğrencilerin İlgilerine, Başarılarına ve Görüşlerine Etkisi* başlıklı tez çalışmamın İç Kapak, Özetler, Ekler ve Ana Bölümlerden (Giriş, İlgili Araştırmalar, Yöntem, Bulgular, Tartışma, Sonuçlar ve Öneriler) oluşan toplam **229** sayfalık kısmına ilişkin, 25/08/2022 tarihinde tez danışmanım tarafından **Turnitin** adlı intihal tespit programından aşağıda belirtilen filtrelemeler uygulanarak alınmış olan orijinallik raporuna göre, tezimin benzerlik oranı **%20** olarak belirlenmiştir.

Uygulanan filtrelemeler:

1. Tez kabul sayfası hariç,
2. Tez çalışması orijinallik raporu sayfası hariç,
3. Bilimsel etik beyannamesi sayfası hariç,
4. Önsöz hariç,
5. İçindekiler hariç,
6. Simgeler ve kısaltmalar hariç,
7. Kaynakça hariç
8. Özgeçmiş hariç,
9. Alıntılar dâhil,
10. 7 kelimedenden daha az örtüşme içeren metin kısımları hariç

Necmettin Erbakan Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü Tez Çalışması Orijinallik Raporu Uygulama Esaslarını inceledim ve tez çalışmamın, bu uygulama esaslarında belirtilen azami benzerlik oranlarına göre intihal içermediğini; aksinin tespit edileceği muhtemel durumda doğabilecek her türlü hukuki sorumluluğu kabul ettiğimi ve yukarıda vermiş olduğum bilgilerin doğru olduğunu beyan ederim.

26/08/2022

Muhammet Mustafa ÜNLÜ

Doç. Dr. Mehmet Ali GENÇ

## **BİLİMSEL ETİK BEYANNAMESİ**

Bu tezin tamamının kendi çalışmam olduğunu, planlanmasından yazımına kadar tüm aşamalarında bilimsel etiğe ve akademik kurallara özenle riayet edildiğini, tez içindeki bütün bilgilerin etik davranış ve akademik kurallar çerçevesinde elde edilerek sunulduğunu, ayrıca tez hazırlama kurallarına uygun olarak hazırlanan bu çalışmada başkalarının eserlerinden yararlanılması durumunda bilimsel kurallara uygun olarak atıf yapıldığını ve bu kaynakların kaynakça listesine eklendiğini beyan ederim.

26/08/2022

Muhammet Mustafa ÜNLÜ

## ÖZET

Güzel Sanatlar Eğitimi Anabilim Dalı  
Resim-İş Eğitimi Bilim Dalı  
Doktora Tezi

### SANAT EĞİTİMİNDE PROJE TEMELLİ ÖĞRENMENİN ÖĞRENCİLERİN İLGİLERİNE, BAŞARILARINA VE GÖRÜŞLERİNE ETKİSİ

Muhammet Mustafa ÜNLÜ

Çağımızda eğitim nitelikleri, içinde bulunulan durum ve zaman bağlamında şekillenmektedir. Bireysel ve toplumsal gelişme, bilgi ve becerilerin ilerlemesiyle mümkündür. İnsan bilme ve öğrenme merakı sayesinde zamanın dinamikleriyle buluşarak ve değişime ayak uydurarak nitelikli birey hâline gelmektedir. Bu doğrultuda çeşitli problemlerin çözümünde bireylerin yetkinlik kazanması eğitim kavramının önemini ortaya koymaktadır.

Bireylerin bilgiyi üretmesi ve üretilen bilgiyi uygulayabilmesi bağlamında gerçek dünyaya ve kişisel olarak anlamlı çalışmalara aktif olarak katılmasını sağlayan, çalışma sürecini ve sonucunu birlikte ele alan ve üst düzey davranışları ve öğrenmeyi öğrenmenin kazandırılmasında önemli rol oynayan tekniklerden biri de proje temelli yaklaşımdır. Proje temelli öğrenme yaklaşımının amacı bireylerin bilişsel, duyuşsal ve psikomotor becerilerini geliştirerek, yaparak-yaşayarak öğrenmelerini sağlayarak ve hem bireysel sorumluluk içinde hem de iş birliği içinde bilgiye ulaşarak bilgiyi sorgulayabilen, üretebilen, geliştirebilen, uygulayabilen ve sonuçları sunabilen bireyler yetiştirmeyi amaçlamaktadır.

Sanat eğitiminin amacı bireylerin yaratıcılığını, ifade gücünü, estetik duyarlılığını, güzeli bulma çabasını desteklemektir. İnsan yaşantısının çeşitli alanlarında meydana gelen değişimler doğrultusunda araç-gereç ve ortamların kullanımı sanat bağlamında çeşitlenerek farklı yaklaşımların ortaya çıkmasına neden olmaktadır. Bu bağlamda eğitim-öğretim faaliyetleri içinde sanatsal düşüncelerin ve becerilerin yönlendirilmesinde, sosyal ve kültürel gelişimin desteklenmesinde ve estetik duyarlılığının geliştirilerek ileri boyutlara taşınmasında proje temelli yaklaşım önemli bir yer tutmaktadır. Araştırmanın amaçları doğrultusunda ve sanat eğitiminde araştırmaya konu olan anlayış bağlamında Görsel Sanatlar dersinde proje temelli sanat eğitiminin öğrenci ilgilerine, başarılarına ve görüşlerine etkisinin nasıl olduğu araştırılmıştır.

Araştırma konusuna uygun olarak karma yöntemle yapılan çalışma, ilgili literatür taranarak 2021-2022 eğitim-öğretim yılında Konya ilinde ortaokul 6. sınıf Görsel Sanatlar dersinde uygulanmıştır. Araştırmada yer alan öğrencilerin proje temelli sanat eğitimine ilişkin ilgisinin ölçülmesi, öğrencilerden proje temelli sanat eğitimi hakkında görüşlerinin alınması, uygulayıcı öğretmenin gözlemi, çalışmaların değerlendirilmesi, proje temelli öğrenme yaklaşımıyla uygulanan etkinlik sonunda ortaya çıkan proje çalışmalarının değerlendirilmesi, grup akran değerlendirmesi, grupların hazırladıkları proje raporları ve bilişsel alan testi yoluyla veriler toplanmıştır. Elde edilen nicel ve nitel veriler IBM SPSS Statistics 21 Programı kullanılarak analiz edilmiştir.

Araştırma amacı doğrultusunda gerçekleştirilen uygulamanın sonuçlarında farklı disiplinlerle bağ kurularak ve ortak karar ile öğrencilerle birlikte oluşturulan araştırma konusuna katılımcılar tarafından ilgi duyulmuştur. Öğrenci görüşmelerinde ve öğretmen gözlemlerinde belirtilen çeşitli etkenlerden dolayı öğrencilerin çoğunluğunun ilgi düzeyinde -0,43'lük fark ortalamasıyla kısmen düşüş meydana geldiği sonucuna ulaşılmıştır. İlgi düzeyindeki bu olumsuz sonuca rağmen proje çalışması sonunda öğrencilerle yapılan görüşmelerde ve öğretmen gözlemlerinde gerçekleştirilen görsel sanat etkinliklerinden öğrencilerin memnun kaldıkları tespit edilmiştir.

Katılımcı öğrencilerin bilişsel alan testinden aldıkları puanları arasındaki 26,37'lik fark ortalamasına göre son test lehine akademik başarıda olumlu ve anlamlı fark olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Öğretmen rehberliğinde uygulanan proje temelli sanat etkinliklerinde çalışma grubunun araştırma konusuna ilişkin bilgileri kavradıkları tespit edilerek bilgileri konuya uygun şekilde görsel sanat çalışmalarına uygulayarak bilgileri analiz etme, sentezleme ve değerlendirme yapmayı başarılı bir şekilde gerçekleştirdikleri görülmüştür. Bu noktada öğrencilerin akademik başarılarının desteklendiği tespit edilmiştir. Ayrıca öğrencilerin proje yapmayı öğrendikleri ve sanatsal el becerileri kazanarak olumlu yönde gelişim gösterdiği sonucuna ulaşılmıştır.

**Anahtar Kelimeler:** Sanat, Eğitim, Güzel Sanatlar Eğitimi, Görsel Sanatlar Eğitimi, Proje Temelli Öğrenme.

## ABSTRACT

Department of Fine Arts Education  
Art Education Program  
Doctoral Thesis

### THE EFFECTS TO STUDENTS' INTERESTS, ACHIEVEMENTS AND OPINIONS OF THE PROJECT-BASED LEARNING IN ART EDUCATION

Muhammet Mustafa ÜNLÜ

In this era, the qualities of educational are shaped in the context of the current situation and time. Individual and communal development is possible with the advancement of knowledge and skills. By means of people's curiosity to know and learn creates a qualified individual by meeting the dynamics of time and keeping up with the change. In this direction, gaining competence of individuals in solving various problems reveals the importance of the concept of education.

Project-based learning approach is one of the techniques that enables individuals to actively participate in real-world and personally meaningful studies in the context of producing knowledge and applying the produced knowledge into practice, which deals with the working process and the result together, and plays an important role in gaining high-level behaviors and learning to learn. The aim of the project-based learning approach is to raise individuals who can question, produce, develop, apply and present results by enabling individuals to learn by doing-experience by developing their cognitive, affective and psychomotor skills, and by accessing information both individually and collaboratively.

Art education is to support individuals' creativity, expressive power, aesthetic sensitivity, and the effort to find beauty. In line with the changes occurring in various fields of human life, the use of tools and environments has diversified in the context of art, leading to the emergence of different approaches. In this context, the project-based learning approach has an important place in guiding artistic thoughts and skills in educational activities, supporting social and cultural development, and improving aesthetic sensitivity and carrying it to advanced dimensions. In line with the aims of the research and in the context of the understanding that is the subject of the research in art education, the effect of project-based art education on students' interests, achievements and opinions in the Visual Arts course was investigated.

The study, which was executed with mixed method in accordance with the research subject, was applied in the 6th grade Visual Arts lesson of the secondary school in the province of Konya in the 2021-2022 academic year by scanning the relevant literature. Data had collected with measuring the students' interest in project-based art education, taking the students' opinions on project-based art education, observation of the practitioner teacher, evaluation of the studies, evaluation of the project studies that emerged at the end of the activity applied with the project-based learning approach, group peer evaluation, project reports prepared by the groups and with cognitive domain test. Quantitative and qualitative data obtained were analyzed using the IBM SPSS Statistics 21 Program.

As a result of the application carried out in line with the purpose of the research, the participants were interested in the research topic, which was generated together with the students by establishing connections with different disciplines and with a common decision.

Due to various factors stated in the student interviews and teacher observations, it was concluded that the interest level of the majority of the students decreased partially, with an average difference of -0.43. Despite this negative result in the level of interest, it was determined that the students were satisfied with the visual art activities in the interviews with the students and teacher observations at the end of the project work.

According to the average difference of 26.37 between the scores of the participant students from the cognitive domain test, it was concluded that there was a positive and significant difference in academic achievement in favor of the post-test. In the project-based art activities implemented under the guidance of the teacher, it was determined that the working group comprehended the information about the research topic and it was revealed that they successfully performed the analysis, synthesis and evaluation of the information by applying the information to the visual arts studies in accordance with the subject in their studies. At this point, it has been seen that the academic success of the students is supported. It was concluded that the students showed a positive development by learning to make projects and gaining artistic hand skills.

**Keywords:** Art, Education, Fine Arts Education, Visual Arts Education, Project-Based Learning.

# BÖLÜM 1

## 1 GİRİŞ

Eğitim aracılığıyla öğrenmenin anlamlı olması için zihinsel, duygusal ve psikomotor becerileri geliştiren yaklaşımlar önemli hâle gelmektedir. 21. yüzyıl becerileri olarak adlandırılan üst düzey beceriler ve davranışlar ile bilgi edinme ve bilgileri işe koşma açısından öğrenmeyi öğrenen donanımlı kişilere gereksinim duyulmaktadır. Ayrıca çağımızda ortaya çıkan problemler zor hâle gelerek çeşitlendiği için yetkinliklerin geliştirilmesi önem kazanmaktadır. Dolayısıyla bireylerin aktif katılımını destekleyerek yaparak-yaşayarak öğrenmelerine olanak tanıyan yaklaşımlardan biri de proje temelli yaklaşımdır.

Bireylerin bilgi ve becerilerini sergilemesinde ve üst düzeyde olmalarının yanında sanatsal veya estetik anlayışın geliştirilmesi önemlidir. Ayrıca sanat eğitimi, sanatsal çalışmalarda yer alan bireylerde sezgisel ve duygusal alanların gelişiminin yanında onların zihinsel ve psikomotor becerilerinin geliştirilmesine katkı sağlamaktadır. Estetik duyarlılığa ve hayâl etme kapasitesine sahip, yaratıcı ve tasarımcı yönü gelişmiş üreten kişiliklerin var olması için sanat eğitimi eğitim-öğretim faaliyetlerinde önemli bir yer tutmaktadır. Bu nedenle proje temelli yaklaşım bağlamında sanat eğitimi yapılarak çalışmaya katılan bireylerin üst düzey becerilere ve estetik duyarlılığa sahip, sanatsal çalışma yapabilme becerileri kazanması hedeflenmiştir

### 1.1 Problem Durumu

Eğitimde anlamlı öğrenmenin sağlanması için öğrencilerin bilişsel, duyuşsal ve psikomotor becerilerini geliştiren yöntemler önem kazanmaktadır. 21. yüzyılla birlikte bu durum özellikle daha önemli hâle gelmiştir. Çünkü donanımlı bireylere ihtiyaç duyulan çağımızda, hızlı bir şekilde değişen ve gelişen dünyada problemlerin çeşidi artmaktadır. Dolayısıyla bireylerin yetkinliklerinde de çeşitliliğin artması gerekmekte ve bireylerin başarı kazanmış yaklaşımlarla eğitim sürecine dâhil olarak öğrenmeleri sağlanmaktadır. Bu doğrultuda nitelikli olarak bireylerin bilgi ve becerilerinde gelişim sağlandığı, gelişmelerin farklılaştığı eğitim-öğretim faaliyetlerinde çeşitlenmeler ortaya çıkmaktadır. Bu bağlamda Bahar, Yener, Yılmaz, Emen ve Gürer (2018)'e göre teknolojiye ve bilimde yaşanan hızlı gelişim ve değişim ile bireylerin karşılaştığı problemler zorlaşarak çeşitlenmektedir. Bu problemlerin çözümü için bireylerin sahip olması gereken yetkinlikler de bu yönde çeşitlilik göstermektedir.

Eğitim-öğretim faaliyetleri; öğretiminin tasarlanmasıyla başlayan ve öğretme-öğrenme etkinliklerinin gerçekleştirilmesiyle devam edip ölçme değerlendirmeye son bulan bir süreçtir. Bu süreçte, bireylerin yaşadıkları topluma ve dünyaya uyum sağlayarak yaşam sürebileceği bilgi ve beceri düzeyine sahip olmaları hedeflenmektedir (Çepni ve Ormancı, 2017). Bireylerin arzu edilen becerilere sahip olması, sadece çağdaş ve nitelikli öğretim programı ve eğitim-öğretim aşaması ile imkân bulur. Bu açıdan öğretim programları önem kazanmaktadır. Günümüz bireylerin eğitim yaşantısında ve iş yaşantısında başarılı olabilmesi için bilişsel, duyuşsal ve psikomotor becerilerinin geliştirilmesi gerekmektedir (Çepni, 2017).

21. yüzyılda bireylerin bilgi üretiminde yeniliği ve var olan bilgiyi yeni problemlere ve durumlara uygulayabilmesi açısından yetiştirilmesi gündeme gelmiştir. Bu nedenle 21. yüzyıl becerileri ifadesi ortaya çıkmıştır. Bu beceriler; problem çözme, eleştirel düşünme, iş birliği, liderlik, çeviklik, iletişim, karar verme, girişimcilik, esneklik ve uyum, bilgi okuryazarlığı, sorumluluk, teknoloji okuryazarlığı, yaratıcılık, bilgiye erişim, analiz etme, merak, yenilik, medya okuryazarlığı, hayâl etme ve üretkenlik kategorilerinden meydana gelmektedir. 21. yüzyıl becerilerini, üst düzey davranışları ve öğrenmeyi öğrenmenin kazandırılmasında etkili rol oynayan ve süreç ile çalışma sonucunu birlikte ele alan tekniklerden birisi de proje tekniğidir. Bu bağlamda Buck Institute for Education'a (2020) göre proje temelli öğrenme yaklaşımı 21. yüzyıl becerilerine uygun öğrenme-öğretme sürecinde yenilikçi bir yaklaşımdır. Bu öğrenme yaklaşımı, aynı zamanda günlük yaşam alanlarında bireylerin fen/science, teknoloji/technology, mühendislik/engineering, sanat/art ve matematik/math (STEAM) yaklaşımını anlamalarını da sağlamaktadır. Proje temelli öğrenme öğrencilerin gerçek dünyaya ve kişisel olarak anlamlı projelere aktif olarak katılmalarını sağlayan öğretim yöntemidir. Bunun yanında proje temelli öğrenme aktif katılımı destekleyerek bireysel becerilerin gelişiminin yanında iş birliğini geliştiren ve sosyalleşmeyi sağlayan bir öğrenme ve öğrenme yaklaşımıdır.

Sanatın sadece sezgisel veya duyuşsal alanla ilgili olmadığı ve bunların yanında öğrenilebilirliği görüşü, yapılan bilimsel çalışmalar ile ifade edilmiştir. Sanatsal becerilerin ve düşünce biçimlerinin gelişiminde ve yönlendirilmesinde eğitim-öğretim faaliyetleri önemli bir yer tutmaktadır. Bunun yanında sanat eğitiminin amacı sadece yaratan ve üreten sanatçı yetiştirmek değil, aynı zamanda genel olarak bireyin ifade gücünü destekleyerek estetik duyarlılık taşıyan ve güzeli arayan bireyler yetiştirmektir.

İnsan yaşamında çeşitli bireysel, toplumsal ve teknolojik gelişmeler meydana gelmektedir. Bu gelişmelerdeki çeşitlilik, araç-gereç ve ortamların kullanımı sanatsal çalışmalarındaki farklı yaklaşımların ortaya çıkmasına neden olmaktadır. Bu bağlamda eğitimde sanatsal becerilerin gelişiminin rolü ve etkisi bireyler arasında farklılık gösterebilir. Dolayısıyla çeşitli değişkenler bireyin başarısını etkileyebilir. Birey, okul içi veya okul dışı ortamlardan etkilenebilir ve pek çok olguyu sorun olarak görebilir. Gelişmelere ayak uyduran eğitim, yeni eğitim yöntemlerini ortaya koymaktadır. Bu eğitim yöntemlerinin en önemlilerinden biri de proje tekniğidir. Alanyazın incelendiğinde proje temelli çalışmalarla ilgili yeterli çalışma bulunmasına rağmen, Görsel Sanatlar alanında yeterli çalışma bulunmadığı görülmüştür. Bu bağlamda araştırmanın problem cümlesi: *“Görsel sanatlar dersinde proje temelli sanat eğitimi alan öğrencilerin ilgi ölçeği ve bilişsel alan testinden aldıkları ön test-son test puanları arasında anlamlı bir fark var mıdır? Öğrencilerin proje değerlendirme ölçeğinden, çalışma değerlendirme ölçeğinden, akran değerlendirme ölçeğinden aldıkları puanlar ile proje temelli sanat eğitimi hakkındaki görüşleri, öğretmenin sürece ilişkin gözlemleri ve öğrencilerin proje raporları nelerdir?”* şeklinde belirlenerek 6. sınıf Görsel Sanatlar dersinin proje temelli yaklaşımla işlenerek ortaya çıkan sonuçlar incelenmiştir.

## **1.2 Araştırmanın Amacı**

*“21. yüzyıl becerileri bağlamında adlandırılan iş birliği yapma, iletişim kurma, karar verme, girişimci olma, esneklik kazanma, uyumlu olma, problem çözüme, bilgiye erişme ve analiz etme, yaratıcılık, hayâl etme, sorumluluk kazanma, eleştirel düşünme, üretkenlik, çeviklik, liderlik, girişimcilik, yenilikçilik ile bilgi, medya ve teknoloji okuryazarlığı bağlamında ortaokul 6. sınıf öğrencilerinin becerisi nasıl geliştirilebilir?”* sorusunu yanıtlama doğrultusunda sanat eğitiminde ortaokul 6. sınıf öğrencilerinin proje temelli öğrenme yöntemiyle sanatsal uygulamalarını yaparak uygulayıcı öğretmenin sürece dair gözlemleri ile öğrencilerin ilgilerinin, bu olguya karşı verdikleri görüşlerin ne olduğunu ve başarılarına etkisini ortaya koymak araştırmanın temel amacıdır. Bu doğrultuda yapılan çalışmada proje temelli öğrenme yaklaşımı benimsenerek öğrencilere bilimsel çalışma mantığının öğretilmesi ve Görsel Sanatlar dersinde sanatsal bağlamda çalışmalar yapılarak sanatın tasarım ilkelerinin ve elemanlarının öğretilmesi ile öğrencilerin bilgi, kavrama, uygulama, analiz, sentez ve değerlendirme aşamalarında yer alarak projelendirilen görsel sanat çalışmalarında öğrencinin bizzat planlamadan çalışmaların sergilenmesine kadar aktif rol üstlenmesi

amaçlanmıştır. Araştırmanın amaçları doğrultusunda belirlenen alt problemler şu şekildedir:

1. Görsel sanatlar dersinde öğrencilerin proje değerlendirme ölçeğinden aldıkları puanlar nelerdir?
2. Görsel sanatlar dersinde öğrencilerin çalışma değerlendirme ölçeğinden aldıkları puanlar nelerdir?
3. Görsel sanatlar dersinde öğrencilerin akran değerlendirme ölçeğinden aldıkları puanlar nelerdir?
4. Görsel sanatlar dersinde proje temelli öğrenme ile sanat eğitimi yapılması hakkındaki öğrenci görüşleri nelerdir?
5. Öğretmenin gözlemlerine göre proje temelli öğrenme yaklaşımıyla ilgili uygulama sürecinde yürütülen öğretme ve öğrenme etkinlikleri ne düzeyde etkilidir?
6. Öğretmenin gözlemlerine göre proje temelli öğrenme ile uygulama sürecinde yürütülen öğretme ve öğrenme etkinlikleri esnasında yaşanan problemler nelerdir?
7. Öğrencilerin projelendirdikleri sanatsal çalışmalar hakkındaki proje raporları nelerdir?

Araştırmanın amaçları doğrultusunda belirlenen denenceler şu şekildedir:

1. Görsel sanatlar dersinde proje temelli öğrenme ile sanat eğitimi alan öğrencilerin ilgi ölçeğinden aldıkları ön test-son test puanlar arasında anlamlı bir fark vardır.
2. Görsel sanatlar dersinde proje temelli öğrenme ile sanat eğitimi alan öğrencilerin bilişsel testinden aldıkları ön test-son test puanlar arasında anlamlı bir fark vardır.

### **1.3 Araştırmanın Önemi**

DeneySEL çalışmalarla gelişen ve değişen küresel dünyada çağa ayak uyduran, araştırma yapan, merak eden, donanımlı, problem çözme becerisi kazanan, kültürel farkındalığa sahip bireylere ihtiyaç duyulmaktadır. Eğitim-öğretimde günümüze kadar birçok farklı yöntemler ve teknikler kullanılmıştır. Bu yöntemlerden ve tekniklerden başarı elde edilenler varlığını devam ettirmiştir. Yüksel'e (2017) göre deneySEL çalışmalara ve etkinliklere daha çok yer verildiği, araç-gereçlerle zengin duruma getirilmiş öğrenme ortamları, bireylerin etkileşim içinde olduğu, bireylerin fikir alışverişi yapabildiği, bireylerin kendi öğrenmelerini sağladığı, öğretmenin yönlendirici

konumda olduğu öğrenmeler bireylere fayda sağlamaktadır (Aktaran: Abasız Tercan, 2019: 8). Eğitim-öğretim faaliyetleri içinde yer alan bireylerin bilimsel çalışma mantığını kavraması ve sanat becerilerinin geliştirilmesi açısından yetersiz kalınmaktadır. Bu noktada bilimsel mantık içinde çalışmak için yeterli ortamların ve sürenin bulunmaması, Görsel Sanatlar dersi saatinin azlığının öğretmenler ve öğrenciler tarafından dile getirilmesi, öğretim programları ile öğretim ortamlarında uyumsuzluk yaşanması sorun olarak ortaya çıkmaktadır. Bu bağlamda sanat eğitimi ve proje temelli öğrenme yaklaşımı bireylerin bilişsel, duyuşsal ve psikomotor becerilerine katkı sağlaması bakımından önemli bir yer tutmaktadır.

Öğrenme-öğretme faaliyeti her bireyin kişisel özelliklerinden dolayı farklılık göstermektedir. Her öğrencinin bilgiyi işe koşması için öğrenme yöntemlerinde çeşitlilik ortaya çıkmaktadır. Öğrenme ortamlarında çeşitliliğin olması bireylerin ilgilerini, tutumlarını, başarılarını ve bakış açılarını olumlu yönde etkilenmesini sağlamaktadır. Eğitim-öğretim faaliyetlerinde ve sanatta güncel gelişmeler ortaya çıkmaktadır. Güncel gelişmelere ayak uydurmak için eğitimde kullanılan en önemli yöntemlerden biri proje temelli öğrenme yaklaşımıdır. Bu yöntemin eğitim-öğretim faaliyetlerinde iyi sonuçlar verdiği ilgili araştırmalarda ve çalışmalarda görülmektedir. Proje temelli yaklaşımın sanat alanında yeterince çalışılmadığı ulaşılan kaynaklar doğrultusunda tespit edilmiştir. Literatürdeki bu eksiklik bağlamında “*Sanat Eğitiminde Proje Temelli Öğrenmenin Öğrencilerin İlgilerine, Başarılarına ve Görüşlerine Etkisi*” adlı çalışma ile Görsel Sanatlar dersinde proje temelli öğrenme yaklaşımıyla sanat eğitimi uygulanarak sanatsal çalışmalar yapan öğrencilerin, uygulama sürecinde gerçekleştirilen derslerde beceriler kazandıkları ortaya koyulmuştur. Bu bağlamda güncel konular temelinde projelendirilen sanatsal çalışmalarla sanat ve eğitim anlayışına, kurumlar, kuruluşlar ve çeşitli eğitim kademelerinde sanat eğitiminin ve proje temelli yaklaşımın anlaşılmasına katkı sağlaması bakımından önemlidir.

#### **1.4 Sayıtlar**

1.4.1 Kontrol altına alınamayan istenmedik değişkenler sonucu etkilememiştir.

1.4.2 Toplanan veriler gerçeği yansıtmaktadır.

#### **1.5 Sınırlılıklar**

Yapılmış olan araştırma faaliyetleri;

- Sanat eğitimi ve proje temelli öğrenme yaklaşımıyla ilgili kaynakların incelenmesiyle,
- Konya ili, Karatay ilçesi, Prof. Dr. Fuat Sezgin Ortaokulu'nun 6-A sınıfındaki 27 öğrencisiyle,
- Görsel Sanatlar dersinde uygulanan proje temelli öğrenme yaklaşımıyla ilgili ilgi ölçeği ve bilişsel alan testi uygulaması, öğrencilerden proje temelli sanat eğitimi hakkında görüşlerin alınması, uygulayıcı öğretmenin gözlemi, çalışmaların değerlendirilmesi, uygulanan etkinliklerin sonunda ortaya çıkan proje çalışmaları olarak değerlendirilmesi, grup akran değerlendirmesi ve grupların proje raporlarıyla,
- 2021-2022 eğitim-öğretim yılında haftada 1 ders saati olmak üzere toplam 13 haftalık uygulama süresiyle,
- Projelendirilmiş sanatsal çalışmalar bağlamında iki boyutlu ve üç boyutlu olarak toplam 2 adet ders planıyla
- Öğrencilerin proje ile ortaya koydukları sanatsal çalışmalarla sınırlandırılmıştır.

## 1.6 Tanımlar

*Proje Temelli Sanat Eğitimi: Araştırmacı tarafından Görsel Sanatlar dersinde sanatsal konuları, bilgileri, becerileri, faaliyetleri veya etkinlikleri temel alarak sanatsal öğrenmede motivasyonu ve kalıcılığı kolaylaştıran, eğitim-öğretimde öğrenciyi merkeze alan ve gerçek yaşantıyla ilişki kurularak uygulanan bir sanat eğitimi yaklaşımıdır.*

*İlgi Ölçeği: Bir nesneye, olaya, konuya, etkinliğe vs. karşı bireyin yakınlığının veya eğiliminin olup olmadığını belirlenmesi için uygulanan ölçektir.*

*Bilişsel Alan Testi: Görsel Sanatlar dersine yönelik çoktan seçmeli sorulardan oluşan, öğrencilerin bilişsel alan bilgilerini yordayan, geçerliliği ve güvenirliliği hesaplanmış öğrencilere uygulanan testtir.*

*Proje Değerlendirme Ölçeği: Görsel Sanatlar dersinde etkinliğin veya konunun projelendirmesi için hazırlama, içerik oluşturma, uygulama, sunum veya sergileme aşamalarını değerlendiren ölçektir.*

*Çalışma Değerlendirme Ölçeği: Görsel Sanatlar dersinde etkinlik veya konu sonrasında ortaya çıkan ürünün değerlendirilmesini sağlayan ölçektir.*

*Grup Akran Değerlendirme Ölçeği: Benzer durumda ve aynı ortamda bulunan öğrencilerin, öğrenme süreci ve çalışma için belirlenen kıstaslar çerçevesinde birbirlerini değerlendirdiği ölçektir.*

*Öğretmen Gözlem Formu: Öğrencilerin yer aldığı etkinliklerde ortaya koydukları performansı, becerileri veya davranışları geçerli, tutarlı ve güvenilir şekilde gözlemek amacıyla oluşturulan formdur.*

*Yarı Yapılandırılmış Yazılı Görüşme Formu: Araştırmacı tarafından çalışmaya uygun bir şekilde ders bağlamında öğrencilerden yazılı cevaplar almak için önceden hazırlanan sorulardan oluşan yazılı görüşme formudur.*

*Proje Raporu: Proje çalışması süreci ve proje ürününün ortaya çıkmasından sonra projenin grubunu, başkanını, adını, amacını, içeriğini, yöntemini, sonucunu ve kaynaklarını tanımlayan ve ortaya koyulmasını sağlayan rapor türüdür.*

## BÖLÜM 2

### 2 ALANYAZIN

Bu alanda yapılan araştırmalar, ilgili literatür ve ilgili çalışmalar başlıkları altında aşağıda sunulmuştur.

#### 2.1 İlgili Literatür

##### 2.1.1 Eğitim

İnsan, geçmiş dönemlerden itibaren hem varlığını devam ettirebilmek hem de temel olan ihtiyaçlarını giderebilmek için eğitimin gerekliliğinin farkında olmuştur. Bu fonksiyonları yerine getirebilen eğitim sözcüğünün anlamları irdelendiğinde farklı yaklaşımlar ortaya koyularak tanımlamalar yapılmıştır. Çağımızda eğitim sisteminin yeniden şekillendirilmesinde bireysel özelliklerin dikkate alınması önemlidir. Bireysel özelliklerin farklılıkları gözetildiğinde eğitimde, bireylerin sosyal, eğitsel ve kişisel ihtiyaçlarına dönük koşulların uygun hâle getirilmesi gerekmektedir.

Eğitim kelimesi, doğanın ya da diğer insanların ister zihnimiz ister irademiz üzerinde uygulayabildiği etkilerin tümünü ifade etmek için kimi zaman oldukça geniş bir anlamda kullanılmıştır. Yöntem ve sonuçları nedeniyle, şeylerin insanlar üzerindeki etkisi, insanların kendileri üzerindeki etkisinden oldukça farklıdır ve çağdaşların kendi çağdaşları üzerindeki etkisi, yetişkinlerin kendilerinden daha genç olanlar üzerindeki etkisi farklılık göstermektedir (Durkheim, 2016: 43).

Eğitim kelimesi Latince “*educare*” ve “*educere*” sözcüklerinden türemiştir. Billington, bu kelimelerin okunuş ve yazılış açasından benzerlik bulunsa da aralarında fark olduğunu belirtmektedir. “*Educare*” öğreneni fiziksel özel bir beceriyle donatmak için “*tâlim ettirmek*” anlamına gelmektedir. Educare sözcüğünün iki uzantısı bulunmaktadır. Birincisi, okullarda uygulanan öğretim programlarındaki konuların toplumun ekonomik veya sosyal ihtiyaçları çerçevesinde belirlenmesidir. İkinci ise, öğretim programlarında “*faydalı*” olmasına bağlı olarak değer verilecek bilginin belirlenmesidir. “*Educere*” sözcüğü ise “*ileri götürmek*” anlamına gelmektedir. Educere öğrencilerin hem dünyayı hem de kendilerini keşfetmelerine izin verme; herhangi bir yarar sağlamak için değil bireye ilişkin fikirlerin değerli olmasından dolayı onları izlemek ve becerilerini geliştirmek anlamına gelmektedir. Bu yaklaşıma göre, eğitimin en önemli amacı özel alanlarda uzmanlar yetiştirmek değer, kişisel özerklidir (Billington, 2011: 382-386).

Eğitimin ortaya çıkışı insanlık tarihiyle orantılıdır. İlk topluluklardan günümüze kadar, nitel ve nicel bakımdan farklı eğitim yapılmış olmasına rağmen, temel hedef hep aynı kalmıştır; o da davranış değişikliğidir (Ünal ve Ada, 2001: 4). Eğitim, insanoğlunun bugünkü ve yarınki yaşamına bir müdahalesidir. Bundan dolayı, çok çeşitli dönemlerde farklı eğitim anlayışları geliştirilmiştir. Bu eğitim anlayışları, zaman ve ülkelere göre son derece değişiklik göstermiştir (Hesapçıoğlu, 1998: 33). Eğitim ister formal ister informal olsun vazgeçilmez bir ihtiyaç olarak karşımıza çıkmaktadır. Eğitim bireyin var olan nesnelere ile olan ilişkisini denetlemek, toplumsal dinamikleri sağlayarak dengelemek ve bireyin olgunlaşarak belirli değerler ile donatılmasını sağlamak amacıyla yapılmaktadır. Bu nedenle toplumlar, dünyadaki gelişmeleri devamlı bir şekilde takip ederek bu doğrultuda eğitim mekanizmalarını düzenlemektedir (Özkan, 2006, Almış ve Yılmaz, 2011).

Eğitim, yapısal olarak dinamik ve açık bir sistemi temsil etmesinden dolayı toplumu biçimlendiren farklı alanlarla bağ kurmaktadır. Bireyin ve toplumun duyduğu gereksinim, yaşanan değişimler ve diğer sistemler eğitimi etkilemektedir (Okçabol, 2007: 25). Eğitim sistemi, kültürü miras olarak aktarımıyla toplumun varlığını sürdürmesini sağlarken aynı zamanda toplumun ihtiyaç duyduğu insan gücünü yetiştirerek toplumu oluşturan bireyleri ilgi, ihtiyaç ve yetenekleri doğrultusunda geliştirmekte; bireylere düşünen, eleştiren, analiz ve sentez yapabilecek bir bakış açısı kazandırmakta ve bireyleri toplumun yapısına uyum sağlamaları noktasında yönlendirmektedir (Doğan, 2014: 1-2). Dolayısıyla, eğitimin bireysel ve toplumsal birçok işlevi bulunmaktadır. Bu bağlamda, her eğitim kademelerinde verilen eğitim hem birey hem de toplum açısından son derece önemlidir (Türk, 2019: 2).

Eğitim bireyin zihinsel, duygusal, fiziksel ve toplumsal davranışlarının en uygun biçimde veya istenilen bir doğrultuda geliştirilerek ona yetenekler, davranışlar, bilgiler kazandırılması için yapılan çalışmaların tümüdür. Yaşam boyu süren eğitim, planlı ve rastgele meydana gelebilir. Bu noktada çeşitli ortamlar, ders araç-gereçleri, okuma-yazma ile bunların haricinde çevreyle etkileşim içinde öğrenme, bilgi aktarma, öğretme ve beceri kazandırma anlamında yapılan kapsamlı çalışmalardır (MEB, 1973).

Eğitimin amacı ve doğası, Platon'dan bu yana Batı felsefe geleneğinin bir konusu olmuştur ve başlıca filozofların yazıları günümüzde eğitim fikirlerinin kaynağı olabilmektedir. Bu fikirlerden çıkan temalardan biri, yeni nesillerin güncel dünyayla daha iyi biçimde karşılaşmasına yardım eden bir temel olarak okulların, kültürel aktarımın

Matthew Arnold'ın deyişiyile “*düşünülmüş ve söylenmiş en iyi şeylerin*” aktarımının merkezinde yer almasıdır (Tate, 2018: 9-10).

Eğitim, bireyleri eleştirel düşünen, problem çözen, yaratıcı, çeşitli koşullara uyum sağlayan, öğrenme yeteneklerini geliştiren, kılavuzlayan ve yaşam boyu öğrenmeyi benimsemiş olarak yetiştirmeyi amaçlar. Eğitim sürecinde bireylerin düşünme ve araştırma becerilerine sahip olup bu becerileri kullanabilmeleri son derece önemlidir (Demirhan ve Demirel, 2003). Diğer bir deyişle eğitim ile başarıyı yakalamak için bireylerin çeşitli becerileri kazanması, kendini yetiştirmesi ve geliştirmesi, analitik düşünmesi, sentez yapabilmesi, problem çözmesi, etkili iletişim kurma gibi vs. becerilere sahip olmaları önemlidir. Bu bağlamda, bireye önem veren, öğreneni merkeze alan, insanî ve evrensel değerlere dayalı, küresel dünyanın gerektirdiği bilgi, beceri ve davranışları kazandıran bir eğitim anlayışı önem kazanmaktadır (Çalık ve Sezgin, 2005).

Eğitim, ebeveynleri ve öğretmenleri tarafından çocuk üzerinde icra edilen eylem olmasının yanı sıra her an uygulanan genel bir eylemdir (Durkheim, 2016: 77). Eğitim, eylem olmakla birlikte süreci de kapsayan; maârif, terbiye ve tâlim gibi anlamları karşılayan, bireyi eğitime işi, yetiştirme ve terbiye etme faaliyetidir (Ayverdi, 2011: 825). Bireyin toplumsal hayatta bireysel olarak yer alabilmesi için gerekli bilgi, beceri, teknik ve kültürel yetenekler kazanmasının yanında erdemi kazanabilmesi için bireye yardımcı olma etkinliğidir (Çağbayır, 2007: 1380). Mathieson'a (2006) göre eğitim, bireyde davranış değiştirme sürecidir ve meydana gelen değişmelerin istenilen yönde olması beklenmektedir. Bu süreç içerisinde davranışlarda değişme ve gelişme gerçekleşirken, bu süreç birbirini izleyerek ve birbiri üzerinde birikerek yaşam boyu öğrenme ve öğretme devam eder (Demirel ve Yağcı, 2010: 2-3). Böylece bireyler çağa uyum sağlayarak kendi kendine yeter duruma gelebilmektedir. Eğitimde bireylerin yetiştirilmesi açısından rastlantısal yaşantılar yerine, bilimsel verilere dayalı olarak önceden tasarlanmış süreçler önem kazanmaktadır (Deryakulu, 1992: 2).

Coffman'a (2017) göre; eğitimde 21. yüzyılın becerilerini ve okulun geleneksel dört duvarı dışındaki dünyaya yönelik öğrenci hazırlığı düşünüldüğünde; eğitim, mantıklı sorular soran ve sadece yüzeyin ötesine geçen anlayışlara iyi cevaplar arayan yaratıcı düşünürler ve kendi kendine yönelmiş risk alıcıları geliştirme üzerine odaklanmaktadır. Bu doğrultuda gelişmelere uyum sağlamak, farklı ve geniş bakış açısıyla gelişen dünyayı kavramak ve fikirler üretebilmek eğitim kalitesini gündeme getirmektedir. Günümüzde bireysel ve toplumsal ihtiyaçların karşılanabilmesi için gelişen ve değişen dünyaya uyum

sağlanabilmesi için bireylerin geçmişe göre daha karmaşık ve çeşitli becerilere sahip olması elzemdir. Bu becerilerin elde edilmesi için öğrenmeye ve öğrenmenin çeşitli yöntemlerine ihtiyaç ortaya çıkmaktadır.

### 2.1.2 Öğrenme

Günümüzde bilimsel, teknolojik ve kültürel değişmelerin çok hızlı gerçekleşmesi, bilgideki değişimin sürekliliği ve hızı bugünün insanını sürekli bir öğrenme gereksinimi içinde bırakmıştır. Bu gereksinim sonucu olarak eğitim, insan yaşamında belirli dönemlerle sınırlandırılmaz bir hâle gelmiş ve en gelişmiş ülkeler bile eğitim sistemlerini sürekli geliştirme ve eğitimde niteliği artırma arayışı içine girmişlerdir (Diker Coşkun ve Demirel, 2012: 108).

Öğrenme psikolojik, fiziksel, sosyal ve çevresel vs. gibi birçok unsurlardan etkilenen ve aynı zamanda bu unsurları etkileyen bir süreçtir. Bu doğrultuda Mathieson'a (2006) göre öğrenme; bilgiyi özümseme, duygusal, fiziksel, entelektüel, dilsel, sosyal ve yaratıcı gelişim için bir fırsat ve kavramları deneyimleme sürecidir. Toppes (2006: 216)'e göre öğrenme hem süreç hem de ürün olarak kabul edilmelidir. Öğrenmenin bir süreç olması belirli bir zaman dilimi içinde, belirli evrelerden ve basamaklardan geçerek süreklilik taşıması anlamına gelmektedir. Bu nedenle öğrenme; yeni tutumlar, görgüler, davranışlar, bilgiler, beceriler veya başarılar elde edilmesine katkı sağlamaktadır (Yılmaz, 2009: 175-176).

Bireyi belli amaçlar doğrultusunda yetiştirilme süreci olan eğitimin, okulda öğretmen gözetiminde plan ve program çerçevesinde yürütülmesi öğretim boyutudur. Bu nedenle bireyde öğretmen, plan, program vs. farklı unsurlarla ortaya çıkan dinamik süreç içinde ve sonunda duyumlama, düşünme, tutum ve davranışlarında istendik değişimlerin sağlama beklentisi oluşur. Öğrenme ile bireyin çevre ile olan iletişimi, etkileşimi ya da yaşantısı neticesinde kendisinde ortaya çıkan kalıcı davranış değişimidir. Öğrenme ekolojisi, ne çeşit şartlarda ve nasıl oluştuğu ortaya koyulan farklı öğrenme kuramları yoluyla incelenmektedir.

İnsanın arama ve bulma faaliyeti ile bir şeyi anlamlandırma içinde oldukları düşünüldüğünde öğrenme, derinlemesine düşünebilme ve konunun özünü kavrayarak anlam elde etmedir (Özden, 2003: 26). Hayatın sürdürülmesi için lazım olan bilgi, beceri ve davranışların kazanılması öğrenme ile mümkündür. Schunk (2014: 1)'a göre öğrenme; bilgi, beceri, inanç, strateji, tutum ve davranışların edinimini ve geliştirilmesini kapsamaktadır.

İnsan hayatı boyunca karşılaştığı çeşitli ve farklı durumlarda etkileşim içinde bulunur. Öğrenme bu etkileşim sonucunda bireyde meydana gelen kalıcı davranış değişimleri ve gelişmeleridir. Başka bir ifade ile öğrenme, bilgiyi algılama, kavrama, kaydetme, hatırlama ve uygulama sürecidir. Öğrenme, çeşitli faaliyetlerin yapılması anında gerçekleşen bir kavram değildir. Çünkü öğrenme süreç içinde gerçekleşen bir olgu olduğundan insanın etkileşim kurması ile sürekli olarak bilgi alışverişini gerçekleştirmesidir. İnsanın uyarıcılarla karşılaşmasıyla onları fark ederek ve alarak işlemesi ve değerlendirerek depolaması ile bunların sonucunda zihinsel, duyuşsal, devinişsel tepkilerde bulunması bu olgunun süreç içinde temel öğelerini oluşturur (Artut, 2009).

Öğrenme bir süreç olduğu için dinamikdir. İnsanın etkileşimler kurması sonucunda beş duyusuyla bilgi edimi gerçekleştirir. Edinen bilgiler kavranarak yeni anlamlar ortaya çıkarılmakta ve bu şekilde devamlı olarak yeni bilgi ve beceriler kazandırılmaktadır. İnsan her türlü ortamdan kendisine ulaşan verileri ele alarak inceler, değerlendirir ve bunun sonucuna göre davranış sergiler. Bir şeyi öğrenen insan, önceki durumdan farklı bir seviyeye gelir. Bu bağlamda öğrenme, insanın çeşitli yönlerden gelişmesini ve değişmesini sağlamaktadır. Bu gelişim ve değişim önce zihinde başlamakta ardından tutumlara ve davranışlara doğru ilerlemektedir. Bu süreç aşağıda sırayla ele alınmaktadır:

- Öğrenme gelişme ve değişimdir. Öğrenme gelişmeyi ve değişmeyi meydana getirmeli ancak bu durumun iyi, olumlu, yararlı ve etkili olması gerekmektedir.
- Öğrenmede gelişme ve değişim bireyin çabalarıyla olmalıdır. Öğrenme, bireyin isteyerek, aktif katılım göstererek harcadığı çabayla bir etkinliği deneyerek ve yaparak-yaşayarak çevresiyle etkileşim içine girerek gerçekleşmelidir.
- Gelişim ve değişim önce zihinde başlamalıdır. Gelişim ve değişim önce bireyin bilgi ve becerilerinde olmalı ardından zihinsel süreçlerini kapsamalı, giderek tutum ve davranışlarına yansımalıdır.
- Gelişim gösterme ve değişim kalıcı olmalıdır. Gelişim, değişim için kat edilen yoldur. Değişim öğrenme sonucu yeni bir duruma geçme işlemidir. Öğrenilenlerin hatırlanması ve sürekli uygulanması için bireyde gelişim ve değişimin kalıcı olması gerekmektedir (Güneş, 2015: 7).

Birçok kişi öğrenme etkinliğine yönelik yetkinliğin doğuştan gelen bir yetenek olarak görür. Bu gerekçeye dayalı olarak da pek çok kişi, belki de kendinde var olan bu becerisini geliştirmek için özel çaba harcamaz. Oysaki öğrenme becerisi tıpkı yetenek gibi doğuştan olmasına rağmen sonradan geliştirilebilecek bir beceridir (Artut, 2009: 96).

Genel bir ifade ile öğrenme, kasıtlı veya kasıtsız bir şekilde gerçekleşen süreçler sonucunda elde edilmektedir. Öğrenme ile bireyler beceri, tutum, bilgi ve değerler elde ederek resimleme, müzik aleti çalma, yazı yazma, akıl yürütme ve problem çözme gibi eylemler yapmayı öğrenme yoluyla kazanmaktadır. Bu kazanımlar ise öğrenme

etkinlikleri yapılarak mümkün hâle gelmektedir. Bu etkinliklerin gerçekleştirilmesine olanak tanıyan alanlardan birisi de sanattır.

### 2.1.3 Sanat

Dilimize Arapçadan geçen sanat kelimesi, bir işi güzel bir biçimde yapmak anlamına gelen “*sun*” sözcüğünden türetilmiştir. Hint-Avrupa dillerindeki “*Art, Ars, Arte*” sözcükleri düzenleme ve bitişme anlamındaki “*ar*” kökünden türetilmiştir. Yunancada kurmak anlamında “*artios*”, Latince iyi kurulmuş anlamında “*artus*” deyimleri sözcüğe kaynak olmuştur (Hançerlioğlu, 2005: 33).

Eski Yunan dilinde, el becerisi gerektiren bir işi ustalıkla yapmak ve belli bir amacı gözeterek ortaya yeni bir şey çıkartmak anlamına gelen “*tekhne*” ilk çağ Yunan felsefesinde sanat için kullanılmıştır (Güçlü, Uzun, Uzun ve Yolsal, 2003: 1406). Eski Yunan dilinde “*tekhne*” sözcüğü, ereği bir şey ortaya koyma, yaratma olan ve doğru bir plana göre yönlendirilmiş bir beceri anlamına gelmektedir. Ancak “*tekhne*” sanatın yalnızca bir bölümünü karşılar. İlk bir hammaddenin elle işlenmesi ve bir yarar amacı gözetilerek ona biçim verilmesi anlamında, *sanat (ars)* ile *zanaat (tekhne)* birbirine yakın, benzer etkinlikler olarak benimsenmiştir. Sanat anlamına gelen Latince *ars* ile Yunanca *tekhne*, etimolojik açısından şu aynı anlamı taşır: “*pratik kurullarla belirlenmiş bir zanaatı uygulama*” (Bozkurt, 2000: 16-17). Eski Mısır’da ise duvarı işleyen anlamında da kullanılan “*hemwt*” kelimesi de sanat anlamında kullanılmıştır (Erbay, 2013: 9).

Hayatın içinde olan insanın elinden çıkan etkinlik olarak sanatın, insanlıkla yaşıt olduğunu söyleyebiliriz. Hayatla sanat arasındaki etkileşime karşın yine de sanatın yapı ve işleyişinde “*enigmatik*” (anlaşılmaz) bir özellik bulunmaktadır. Bunun sebebi sanatın, insan açısından hem içsel hem de dışsal bir faaliyet olmasıdır. Genel olarak herhangi bir faaliyetin yapılmasıyla ilgili yöntemlerin, bilgilerin ve kuralların tümü sanattır. Sanatsal etkinliği, bazı düşüncelerin, amaçların, duyguların, durumların ya da olayların, deneyimlerden yararlanılarak ve beceri ve düş gücü kullanılarak ifade edilmesine ya da başkalarına iletilmesine yönelik yaratıcı insan etkinliğidir (Bozkurt, 2000: 15). Sanat, sadece heykel, resim, senfoni vs. demek değildir. Sanat, hayatı anlayan zekânın onu en ilgi çekici, en güzel şekillere sokması demektir. Konusu tecrübenin bütünüdür; maddesi ve alanı, hayatın bütünüdür (Edman, 1991: 12).

Sanat bir ifade biçimidir; dilin ifadesi için mürekkep, kâğıt ve baskı makinelerinin kullanılması gibi, sanatın da faydaya yönelik eşyaları kullanan bir dili vardır ve bir anlam iletmektedir. Tüm temel faaliyetlerinin arasında sanat, bize evren hakkında, insan

hakkında veya sanatçının kendisi hakkında bir şey anlatmaya çalışmaktadır. Sanat bir bilgi türüdür ve sanat dünyası, insanlık için felsefe dünyası ya da bilim dünyası kadar değerli bir bilgi sistemidir. Dolayısıyla sanatı, insanın çevresini anlamaya çalışırken ulaştığı diğer değerlere paralel, fakat onlardan ayrı bir bilgi türü olarak görmeye başladığımızda, onun insanlık tarihindeki önemini kavrayabileceğiz (Read, 2018: 26).

İnsanlar, her çağda ve her koşulda sanata gereksinim duymuş ve sanatla iç içe olmuştur. Bu nedenle insanın var olduğu andan itibaren sanat, insan ile tasarım ve yaratıcılık arasında birbiriyle sıkı sıkıya ilişkili bir bağ oluşmuştur. İnsan varlığı devam ettiği sürece bu bağ da var olacaktır. Çünkü sanatsal yaratımın veya oluşumun merkezinde insan ve onun hayatla ilişkisi yer alır; bu da göstermektedir ki *“insanlık ölmedikçe sanat da ölmeyecektir”* (Fischer, 2005: 220).

İnsanlığın bugüne gelinceye kadar geçirmiş olduğu evrimi kavramada önemli derecede etkisi olan *“sanat”*ın pek çok tanımı yapılmıştır. Halk arasında *“sanat”* sözcüğü, *“insanların ihtiyaçlarından birinin karşılanması konusunda öğretilen ve yapılan iş”* anlamında *“marangozluk, demircilik, kuyumculuk sanatı, sanatı öğrenmek, sanatla geçinmek”* gibi *“ustalık, hüner, marifet”* anlamında *“bu işte sanat vardır; kolay değil o da bir sanattır”* şeklinde de kullanılmaktadır. Maddî yarar gözeten sanatlardan ayırabilmek için *“güzel sanat”* denilen sanatı ise genel olarak: *“insanların, doğa karşısındaki duygu ve düşüncelerini çizgi, renk, biçim, ses, söz ve ritim gibi araçlarla güzel ve etkili biçimde ve kişisel bir üslupla ifade etme çabısından doğan ruhsal bir faaliyettir”* şeklinde tanımlayabiliriz (Kayhan, 1971: 4’ten aktaran: Ateş, 2010: 1).

Collingwood (2011: 9)’a göre sanat kelimesi alışılmış kullanımında üç anlama sahiptir. Bunlardan ilki, sanatçı olarak isimlendirilen insan tarafından sanat eserleri olarak adlandırılan nesnelere yaratılması ya da eylemlerin peşine düşülmesi anlamına gelir; bu sanat eserleri sadece insan ürünü olmalarından değil aynı zamanda güzel olması arzu edilen ürünler olmalarından dolayı diğer nesne ve hareketlerden ayrılırlar. İkincisi, doğal olanın tam tersi olan yapay olarak adlandırılan eylemlerin peşine düşülmesi ya da bu tür nesnelere yaratılması; diğer bir deyişle, doğal dürtüleri kontrol altında tutmak ve hayatlarını bir plan üzerine şekillendirmek konusunda bilinçli olarak özgür insanlar tarafından peşine düşülen eylemler ya da yaratılan nesnelere. Üçüncüsü, sanatsal olarak adlandırdığımız düşünce yapısı; güzelliğin farkında olduğumuz düşünce yapısıdır.

Sanat kelimesi genel anlamda plastik ya da görsel dediğimiz sanatlar için kullanılır. Aslında edebiyat ve müzik sanatlarını da kapsar. Sanat dallarının kullandıkları malzemeler farklı olmasına rağmen, ortak özellikleri vardır. Bunlar hoşça gitme, beğenilme, güzeli bulma, ifade etme vs. isteklerdir. Bunlara bağlı olarak sanatın en basit tanımı *“hoşça giden biçimler yaratma çabası”* olarak yapılmaktadır (Ersoy, 2002: 5).

Sanatçının hoşâ gitmek isteği; sanatın en basit ve kullanılan tanımı hoşâ giden biçimler yaratmak gayretidir. Bu biçimler bizim güzellik duygumuzu okşar ve güzellik duygumuzu okşayan da duyularımız arasındaki biçimsel bağlantılarının birliği veya uyumudur (Read, 2017: 13). Sanat; maddeye, sese, söze, harekete, renge, hacme, çizgiye, noktaya ve yüzeye hoşâ giden bağlantıları bulunan uyumlu biçimler vermek veya vermeye çalışmaktır; insanın duygu düşünce ve heyecanlarının, ruhsal deneylerinin başkalarına aktarabilmesi, yani duygu ve düşüncelerin biçimlendirilmesi ve belli bir çevredeki, düzeydeki ve çağdaki topluluğun kendini biçim ile ifade ediş tarzıdır (Aytaç, 1981: 2). Aynı zamanda araştırmacı, irdeleyici ve keşfedici bir anlayışın ve felsefenin kaynaklık ettiği sanat, her şeyden beslenirken doğaya özgü olguları ve duyguları biçim ve anlatış yollarıyla somutlaştırmaktadır.

Sanat; güzel idesinin onun bir kopyası olan nesnelere ışınmasıdır ve genel, ideal, sonsuz, soyut, ussal, bilinçli, özgür olan ile özel, gerçek, sonlu, somut, duyusal, bilinçsiz, zorunlu olanın mutlak özdeşliğidir (Soykan, 2016: 113). Read (2017: 16) ise sanatı, sanatçının biçim verebildiği herhangi bir idealin ifadesi olarak görmektedir.

Sanat, ruhsal yaşantının en kuvvetli unsurlarından biridir ve ruhsal yaşantı, ileri ve yukarı doğru giden, karmaşık fakat ayırt edilmesi kolay ve belirgin bir harekettir. Hareket, deneyimin hareketidir. Farklı biçimler alabilir, fakat aslında aynı içsel düşünce ve amaca dayanmaktadır (Kandinsky, 2013: 33). Sanat, bilişsel, fiziksel ve duyuşsal etkileme gücüne sahip bir alandır. Sanat, bilincin bütün mekanizmalarının ‘açılıp çalışması’nın en etkin bir aracı olarak karşımıza çıkmaktadır (Kagan, 1993: 478). Thomas Munro’ya göre; “*sanat, doyurucu estetik yaşantılar oluşturmak amacıyla dürtüler yaratma becerisidir*” (Sözen ve Tanyeli, 2015: 266). Sanat, güzelin özgül bir alanıdır. Yaşam, güzel ve çirkin olayları kapsamına aldığı hâlde, sanatta her şey güzeldir (Ziss, 2016: 140).

Sanat, kişisel bunalımları yatıştırmak, evrenin ve dünyanın sırlarına erişebilmek, heyecanları doyurmak ve başkalarına duyurmak, ruhsal özelemleri uygun düzeyde yaşayabilme ve değerlendirme anlamına gelmektedir (Kınay, 1993: 1). Bu nedenle insan, sanat ile soyutluktan ve olgulardan hareket ederek farklı yollardan şeyleri somutlaştırır. Çeşitli sanat dallarının ortaya çıkması buradan kaynaklanmaktadır. Bu nedenle insan yeni biçimler ve teknikler meydana getirerek ereğine ulaşmaya çalışır. Fiziksel, bilişsel ve duyuşsal yönden ifade etme yollarını ortaya koyar. İnsan sanatta bu ifade etme yollarını sanat eğitimi olarak elde edebilmektedir.

#### 2.1.4 Sanat Eğitimi

Eğitim ve öğretim, insanın doğal olarak sahip olduğu yetilerin üretici ve yaratıcı olacak biçimde açılıp serpilmesinin sağlanmasıdır. Çünkü ancak üretici ve yaratıcı olan insan, özgür ve özü gücüdür (Soykan, 2015: 242). En geniş anlamda insan yetilerinin geliştirilmesi ve olumlu yönde değiştirilmesiyle insanın zihinsel, duyuşsal ve psikomotor becerileri geliştirilmektedir. İnsan duyarlılığı olan bir varlık olduğu için duyuşsal hayat insan için bir olanaklar dünyasıdır. Dolayısıyla bir yeti olarak insan duyarlılığının da geliştirilmesi ve ileri seviyelere ulaştırılması gerekmektedir (Tunalı, 2011: 216). İnsan duyarlılığının geliştirilmesinin en iyi yolu onun sanat eğitiminden geçmesidir.

Sanat dallarını ve bu sanat dallarının birbiriyle ilişkisini düşünsel boyutta ve sanatçı, izleyici, toplum, kültür ve eğitim bağlamında inceleyen kuramsal çalışmalara “Güzel Sanatlar Eğitimi” denir. Okul öncesinden yüksek öğrenime kadar her aşamadaki sanat eğitimi ve öğretimiyle ilgili kuramsal ve uygulamalı çalışmalara “sanat eğitimi” denilmektedir (Buyurgan ve Buyurgan, 2012: 2). Sanat ve eğitim alanlarında bireylere kazandırılmak istenen birçok nitelikler vardır. Bunlar bireylerin algılama ve yorumlama, kavrama, analiz ve sentez yapabilme, yaratıcılığı kullanabilme, değerlendirme vs. özelliklerinden oluşmaktadır. Bilimsel yöntem insanın zekâsını eğitirken, sanat zihinsel, duyuşsal ve psikomotor becerileri eğitmektedir.

Sanat eğitimi insanın kendini, yakın çevresini ve dünyayı tanıması ile gerektiğinde bunları değiştirebilmesi için fırsatlar sunmaktadır. Doğru sanatsal faaliyetlerde yer alan bireyler hem kendi gelişimine hem de toplumsal gelişim ve değişime fayda sağlayabilmektedir. Bu noktada sanat eğitiminde yer alan bireylerin sağlıklı gelişim ve değişim dengesinin sağlanmasında en önemli rol, bunu nitelikli bir şekilde verebilecek sanat öğretmenlerine düşmektedir (Yarımca, 2018: 31).

Sanat, dünyada yaşanan sosyal, kültürel, bilimsel, ekonomik, teknolojik gelişmeler ve değişimler neticesinde meydana gelen yeni düşünceler ve değerler doğrultusunda sanat eğitiminde de evrimler meydana gelmiştir ve gelmeye devam etmektedir. Bu noktada toplumun şekillenmesini ve devam etmesini sağlayan nesillerin görsel sanat dallarıyla ve diğer sanat dallarıyla ilgili eğitim almaları, kendi toplumlarının ve diğer toplumların geçmişten kalan sanatsal ve kültürel miraslarına ve gelecekte üretilenlere bakışlarını da yönlendirir. İşte tüm bu nedenlerden dolayı sanat dersleri, sosyal, matematik veya fen dersleri kadar önemli olmakta (Südor, 2006: 6) ve

eğitim içinde yer alan sanatsal çalışmalar dünyayı anlama ve anlamlandırma için temel teşkil etmektedir (Hurwitz ve Day, 1995: 36).

Sanat eğitiminde insan; zihinsel, duyuşsal ve psikomotor yanlarıyla bütün olarak bilgisini ve gözlemine arttırır. Bilgilerin ortaya çıkışıyla kategoriler meydana gelmektedir. İnsan farkındalık yaşamaya başlayınca tepkiler ortaya koyarak renk, biçim, oran, doku vs. değerlendirmelerinde bulunur. İnsan iç ve dış dünyanın bir parçası olduğu için bilgi ve duyuğu boyutlarında varlık gösterir (nver, 2002: 5). Dolayısıyla sanat eğitimi, insana yapıcı analizi öğreterek ve belli şekillerde gözlem, özgünlük, buluş ve kişisel girişimi destekleyerek pratik düşünceyi geliştirir (Erbay, 2013: 78).

ABD’li eğitim felsefecilerinden Harry S. Broudy “*genel eğitimde sanatın rolü nedir*” sorusunu sorarak “*eğer dengeli bir eğitimde sanat ana bir unsur ise o takdirde mevcut ilk ve ortaöğretim kurumları eğitim programlarında bulunması yadırganmamalıdır. Eğer sanat çocuklar için ciddi okul çalışmalarından sonra elde edilen sadece güzel bir şey ise, o zaman bu derse eğitim programlarında yer yoktur*” ifadesi ile bireylere yönelik ve her birinin rahatlıkla yapabileceği sayısız sanatsal deneyimlerini belirtmektedir (zsoy ve Alakuş, 2017: 38). Ayrıca bu ifadesiyle Broudy, sanat eğitiminin genel eğitim içindeki yerinin sadece yetenek eğitimi ve güzeli elde etmek olmadığını; sanat ile insanların eğitilmesi gerektiğini ve bireyin yaratıcılığının geliştirilmesinin gerekliliğini vurgulamaktadır.

İnsanın eğitimindeki sanatların önemi ve gerekliliği konusunda söylenmiş sözlere ve yazılı düşüncelere antik devirlerden (en başta Platon ve Aristoteles olmak üzere) bu yana her dönemde rastlanmaktadır (San, 2010: 55). Platon ve Aristoteles’in sanat ve eğitim üzerine yorumları toplumun hayatını sürdürmesini etkileyen önemli konular olarak politik yazılarında ortaya çıkmaktadır. Yapılan tartışmalarda sanat, kültürel araç olarak yalnızca estetik değerlerinden dolayı değil, aynı zamanda öğretici (didaktik) etkilerinden dolayı da yer almaktadır (zsoy, 2015: 47). Eğitim-ğretim faaliyetleri içinde yer alan bireylerin okul ile okul dışı ortamlarda ve genel eğitim erevesi içinde yaratıcı sanatsal alanda kuramsal ve uygulamalı olarak eğitilmesinden söz edilmesi Barok dönemin bitişiyle bir güç olarak belirmeye başlayan burjuvazinin eğitim tasarımları geliştirmesi ve “*uyumlu kişilikler yetiştirmek*” gibi dşnşleriyle başladığı söylenebilir (San, 2010: 55).

Bireyin bilgi ve becerilerinde gelişim ve değer işim sürecinde etkili olan sanat, duyuğu ve düşünce arasındaki birlikteliği ele almakta ve bu iki yönünün uyumu eğitimin

amacı olmaktadır. Sanat eğitimi anlayışlarının çeşitlenmesinde ve gelişiminde her zaman başı çekmiş bir düşünür, bir filozof, bir sanatçı ya da sanat eğitim bilimcisi olmuştur (San, 2010: 16). Yüzyıllar boyunca sanatçı daima usta-çırak ilişkisi içinde yetiştirilmiştir. Genel olarak lonca sisteminin bir sonucu olan bu yetiştirme ve yetiştirme düzeni, Batı'da kapitalizmin gelişimiyle birlikte loncalar ortadan kalkınca zorunlu olarak okul içi öğretime bırakılmıştır (Sözen ve Tanyeli, 2015: 267).

17. yüzyılda Fransız dili bilim, sanat, kültür ve politika dili olarak egemen olmaya başlamıştır. Fransız İhtilâli (1789-1799) sonrasında Avrupa'nın en kalabalık devleti olması, ordu ve devlet teşkilatının güçlü bir yapıya kavuşturulurken sanatsal faaliyetler açısından da Fransa'da akademilerin kurulması önemli gelişmelerdir. Bu akademilerde yüzyıllar boyunca etkisini devam ettiren usta-çırak ilişkisinin yerini almaya ve eğitim boyutuyla değişime uğratan okul eğitim sistemi ile sanatçılar yetiştirilmeye başlanmıştır. 1800'lerle birlikte sanatın ve sanatla uğraşın, bireyin eğittiği fikri ortaya çıkmıştır. Bu noktada sanat eğitiminde doğanın doğrudan taklidi veya geçmiş dönemlerden de yer alan sanatçıların yapıtlarının kopyalanması süreçleri yer almıştır. Dolayısıyla usta sanatçıların ideal olanı bireye öğrettiği düşünülen sanatın yüksek standartlarına bağlı kalınmıştır (Ünlü, 2018).

Sanat eğitiminde klâsik eserlerin incelenmesinin yanına çeşitli meslekler açısından gereken el sanatlarına ilişkin ön eğitim işlemleri de eklenmiştir. Sanat eğitimi açısından önemli olan ilk görüşler arasında Herder'in halk sanatlarına eğilmesi, Goethe'nin renklerin duyuşsal etkilere ilişkin incelemesi, Schiller'in öne sürdüğü "oyun" kuramı, Rousseau'nun kişinin kendi öz varlığını geliştirmek için doğal ve yaratıcı sanatsal uğraş ve etkinliklerin bir araç olduğu düşünüşü, Humboldt'un resim çizme etkinliğini bir tür dil olarak görme eğilimi vs. görüşler sayılabilir (San, 2010: 55-56).

Özsoy (2003), I. Dünya Savaşı öncesinde ABD'ye farklı milliyete mensup bireylerin göç etmesiyle ABD'de kültürel uyumunu sağlamak için eğitim çalışmalarının yapıldığını belirtmektedir. Bu çalışmalarda sanat eğitime yer verilerek "resim çalışmaları" ve "doğadan desen" yoluyla sanatsal çalışmaların yapılması burada dikkati çeken uygulamalardır. O dönemde yapılan endüstriyel çalışmalar ve el sanatları için önemli olan tasarım ilkeleri ve elemanları, günümüzde bireylerin sanat eserlerinden beğeni elde etmeleri ve kültürel çevrelerini oluşturmaları için kullanılmaktadır (Dobbs, 1998'den aktaran: Gökay, 2011: 22). Arthur W. Dow'un, sanatın tasarım ilkeleri ve elemanları üzerine yaptığı çalışmalar, Rönesans Dönemi'ni esas alan sanat eğitimi yöntem ve tekniklerine alternatif akademik yöntemlerin ve tekniklerin gelişmesine

öncülük etmiştir. Dow'un bu pedagojisiyle sanat eğitiminde bilimsel düzenlemeye dayalı yapı kendini göstermeye başlamıştır. Sanat da diğer bilim dalları gibi ilkeleri ve elemanları olan, öğretilbilir kuralları olan bir alan hâline gelmiştir (Efland, Freedman ve Stuhr, 1996: 57-58).

19. yüzyılın sonlarına doğru çocuk resimleri incelemeye alınmaya başlamıştır. Franz Cizek tarafından çocuk resimlerinin sanat olduğu savunulmuştur. İngiltere'den Marion Richardson, Viyana'dan Franz Cizek, Amerika'dan Florance Cane, çocukların yaptıkları çalışmaları merkeze alan yeni bir sanat pedagojisinin temsilcileri olmuşlar ve çocukların dış etkiden uzak tutularak taklitçi olmaları yerine kendi çalışmalarını uygulamaları gerekliliğini savunmuşlardır (Edwards, 2004). Bu bağlamda 1930'lı ve 1960'lı yıllar arasında sanat eğitimi uygulamalarında iki önemli görüş ortaya çıkmıştır. İlki Dow ile gelişen ve Bauhaus ile önemli derecede sanatın tasarım ilkeleri ve elemanlarıyla saf biçimsellik, öznellik veya bireyselliğin yaygın hâle gelmesiyle ifadecilik kendini göstermiştir. Bu noktada sanatta ve sanatçıda özgünlük kavramı gündeme gelmiş ve sanat eğitimine etki etmiştir (Gökay, 2011). Diğer görüş olarak Leon L. Winslow (1949)'a göre sanat yaşamla ilgili ilgilidir. Sanatta sadece tasarım veya sadece öznel ifadenin yanında farklı bir yaklaşım getirilerek farklı alanlarda bütünleşme gerekliliği fikri ortaya çıkmıştır. Dolayısıyla bu dönemlerde genellikle sanat eğitimi programları, bireyin ve toplumun günlük yaşamdaki kalitesinin artırılmasıyla ilgili olmuştur.

John Dewey "*Deneyim Olarak Sanat-Art as Experience*" (1934) kitabında sanatsal çalışma süreci olarak "*bir deney*" olduğu, ortaya çıkan ürünün de tamamlanmış sanatsal bir etkinlik olduğunu dile getirmiştir. Dewey'e göre sanat, bireylerde yaratıcı becerilerin geliştirilmesinde ve demokratik bir toplumda özgür düşünen kişiliklerin ortaya çıkması ve gelişmesi için önemli bir araçtır (Kara Bilgin, 2010: 17-18).

20. yüzyıldan itibaren sanat eğitimi kavramı, genel olarak sanatın tüm dallarını ve biçimlerini içine alan, okul içi ve okul dışı ortamlarda yapılan sanatsal eğitimi tanımlamaktadır. Dar kapsamda ise okullarda ve ilgili bölümlerdeki bu alana ilişkin olarak verilen teorik ve pratik dersleri tanımlar. Genel ve dar kapsamda sanat eğitimi, hayat boyu olarak bireylerin sanatsal gelişimini ele almaktadır (Winslow, 1949).

Sanat eğitiminin temelleri, genel eğitim içindeki tartışmalardan beslenmiştir. Bu noktada eğitim hakkındaki görüşler, konu merkezli yaklaşım ve öğrenci merkezli yaklaşım olmak üzere ikiye ayrılır. Bu bağlamda sanat eğitimindeki tartışmalar iki şekilde karşımıza çıkmaktadır: "*sanatta eğitim ve sanat yoluyla eğitim*" (Okyay: 2016: 10).

Sanatta eğitim, konuyu ve konunun içeriği ile sanatla ilişkili disiplinleri öğrenmeyi gerektirir. Bu anlayış açıklayıcı bilgiye (declarative knowledge) dayanır. Sanat yoluyla eğitim görüşü ise genel olarak eğitimin en önemli unsur olduğu fikrine dayalıdır. Göz önünde tutulan şey ise öğrenendir. Bu açıdan yöntemsel bilgi (procedural knowledge) önem kazanmaktadır (Hickman, 2005: 19).

İlgi, insanın varlığı duyumsamaya başlamasıyla ortaya çıkar. Bu ilgiyle sanatsal bilgiler meydana gelir. Sanat ise bilim, felsefe ve teknikteki bilgileri akıl yürütme özelliği ile bunların birbiriyle olan ilişkisini pekiştirir. Bu nedenle bilim, felsefe ve teknikte geri kalmış veya sanatta ileri gitmiş, sanatta geri kalmış bilim, felsefe ve teknikte ileri gitmiş bir toplumun ne geçmişte ne de günümüzde varlığı gösterilemez. Bu nedenle sanat, felsefe, bilim ve teknik çağdaş insanın ana çalışma alanları olarak birbirini destekler, güçlendirir, tamamlayıp bütünler (Ünver, 2002: 4-5).

Eğitim-öğretim faaliyetlerinde duyguların yaşanması ve bunda duyguların sürekliliği sanat eğitimi sayesinde sağlanabilir. Bireylerin öğrenirken duyduğu haz yanında, önemli derecede çabalaması vardır. Bu tür gelişim ve değişim süreci duygularla, zihinle, bedenle, ruhla ilişkili yoğun ve karmaşık bir süreçtir. Sanatla ilgili etkinliklerde bulunmak, bilgiye ulaşma çabalarını zorunlu kıldığından önemli olmaktadır (Ural, 2018: 1).

San'a göre sanat eğitimi *“sanatı ve sanatsallığı, devingen değişkenliği içinde kavratan, yaşamsal değerini belirleyen ve yaratıcılığı sanat ve düşün alanında geliştirme amacı taşıyan bir eğitsel programlar”* tamamıdır. Sanat eğitimi genel anlamda güzel sanatların tüm alanlarını kendine konu edinerek kuramsal ve uygulamalı çalışmaları bir arada ele alan bir anlayışa sahiptir (Aktaran: Çıldır, 2015: 19). Sanat eğitimi ile bireyde duygusal, bedensel ve zihinsel bütünlük sağlanmaktadır. Sanat eğitiminin bireyin öğrenme kapasitesinin gelişmesine katkı sağlayan bir unsur olarak bakılarak çağdaş anlayış çerçevesinde yapılmış olan bilimsel çalışmalara göre; el becerisi, görme, işitme ve beyin arasındaki ilişkiyi kuran merkezlerin olduğu ortaya koyulmuştur. Bundan dolayı yeteneklerin ve becerilerin geliştirilmesinin aracı olan ve zihinsel faaliyetleri destekleyen çağdaş eğitim anlayışında sanat eğitimi önemli bir yer tutmaktadır (Ünlü, 2018: 137). Dolayısıyla sanat eğitimi; bireyin kendi yaşantısı yoluyla, amaçlı olarak belirli sanatsal davranışlar kazandırma veya bireyin sanatsal davranışında olumlu yönde değişiklikler oluşturmasına katkı sağlamaktadır.

Sanat eğitimi, bireyi sanattan anlayan bir kişilik olmasına ve onun estetik duyarlılığının geliştirilmesine katkı sağlayarak duyuşsal özellikleri kazandırmanın

yanında bilişsel ve psikomotor becerilerin geliştirilmesini de hedeflemektedir. Bilişsel, duyuşsal ve psikomotor beceriler kazandırmada sanat eğitimi genel eğitim içinde en önemli araçlardan biridir. Sanat eğitimi vasıtasıyla birey, bakan konumundan gören konumuna gelir. Böylece birey, sanat eğitimiyle olay ve olguları çok yönlü bir şekilde ele alarak düşünen, araştıran, inceleyen, eleştiren, sorgulayan, problemlere çözüm üreten kişiliğe ulaşır. Sanat eğitimi, bilişsel, duyuşsal ve psikomotor becerileri geliştirerek aynı zamanda estetik eğitimi olarak yaratıcılığı öngörür ve insanın ataklık göstermesine, özgünlük ortaya koymasına, öz güven kazanmasına ve çağdaş düşünceler üretmesine katkı sağlayan bir faaliyettir. Bu nedenle sanat eğitimi, bireyin yaratıcı gücünü ve potansiyelini eğitmesi, estetik düşünce ve bilincini örgütlemesi için gereklidir (Çıldır, 2015: 19).

Günlük hayatta her an karşılaşılan estetik tercihler, giyim kuşam zevki, dekorasyon arayışları, binalar, parkların tasarımları, hızla yükselen reklam sektörü, görsel iletişim araçları ve bunun gibi pek çok estetik duyarlılık gerektiren yaşantılar hayatın ortasında yer almaktadır. Estetik yaklaşımlar insanların yaşam biçimlerinin oluşmasında birinci derecede önemlidir. Bu yaşantılara yön verecek, estetik bilinç oluşturacak, güzeli görmeyi, gözü terbiye etmeyi sağlayacak olan tek şey sanat eğitimidir (Uysal, 2016: 12).

Read, kısa ve uzun dönemli olmak üzere sanat eğitiminin amaçlarını ikiye ayırmıştır. Kısa dönemli amaçlar, kişinin eğitim süreci içinde ona gerekli olacak bilgilerin verilmesi, isteklerin ve yeteneklerin gelişmesini sağlamaktır. Uzun dönemli amaçlar ise bireylerin yaşantısında iş koşacağı sanatsal bilginin edinilmesi ve güzelliğin anlaşılması gibi fonksiyonları içerir (Erbay, 2013: 53-54).

Sanat eğitiminin öncelikli amaçlarından biri görmeyi, tat almayı, dokunmayı ve işitmeyi öğretmektir. Bunlar birey için çevresini algılayıp onu biçimlendirmeye yönelmesi açısından gerekli ilk koşuldur. Sadece bakmak değil ‘görmek’; duymak değil ‘işitmek’, ellerle hissetmek değil ‘dokunulanı duyumsamak’ yaratıcılık için gerekli ilk seviyelerdir (San, 2008: 25).

Elliot W. Eisner, sanat eğitiminin amaçları açısından yaklaşımlarını şu şekilde açıklamıştır: Entelektüel gereklilik açısından sanat eğitimi kişiler arasında iletişimi, yaratıcılığı, öğrenme isteğini artırır, sosyal gereklilik açısından sanat eğitimi iş birliğini artırır, kişiye kendini ifade edebilme ve doğruyu seçebilme yeteneği kazandırır, kişisel gereklilik açısından sanat eğitimi kişinin fiziksel, heyecansal, ahlâkî ve estetik gelişimini sağlar, üretim için gereklilik açısından sanat eğitimi bireylere meslek kazandırmak, onların boş zamanlarını değerlendirmek ve üretime katkı sağlamak için yapılabilmektedir

(Erbay, 2013: 55). Bunun yanında gözleme dayanan düşünme eğitimi yapmak ve doğa-hayat-sanat bütünlüğü içinde bireyi eğitmek sanat eğitiminin amaçlarındandır. Bu açıdan sanat eğitimi, bireyi görmeye, araştırmaya, sorgulamaya ve deneysel çalışmalara yönlendirmektedir (Çıldır, 2015: 19-20). Başka bir ifade ile sanat eğitimi gerek sanat uğraşısında bulunan bireyde gerek sanat eseriyle karşılaşarak onu değerlendirende harekete geçen tüm becerileri ve süreçleri, duyu, duyum, algılama, düşünme, çağırışım gibi unsurları eğitmektir. Bu doğrultuda sanatta eğitimin amacı sanatı algılamaya hazır ve sanatı seven hem eskinin hem de çağının sanat görüngülerini (phenomenon) algılayıp değerlendirebilecek yetenekli bireyleri geliştirmek ve yetiştirmektir (San, 1979: 3).

Freedman (2003), sanat eğitiminde görsel kültür olarak estetik değerlerinin yanında görsel dünyada meydana gelen değişimleri anlamaya odaklanıldığını belirtmiştir. Ona göre görsel kültür bağlamında sanat eğitiminde birey çalışmalarının uygulama ve değerlendirme süreçlerinde yeni yöntem ve metotların yanı sıra ders içeriğinde değişikliklere gidilmesini gerektirmektedir. Freedman, bireylerin fikirlerini ifade etmesi için ve önemli konulara değinmesi için bir performansta yer alabileceklerini veya bir yerleştirme çalışması yapabileceklerini, okul ve okul dışında var olan kurumlarda da bu çalışmalar için mekânlar oluşturulabileceğini ifade etmiştir (Bulut Kılıç, 2015: 69).

Bireyler sanat ile çalışmalar yaparken hem zihinsel hem psikomotor hem de duyuşsal bir süreç yaşamaktadırlar. Sanat icra etmek bireylerin kendi deneyimleri ve fikirleri hakkında düşünmesini, hissetmesini, kendilerini ifade etmeleri için semboller bulmalarını sağlamaktadır. Bu, sembolik ve anlam yaratma ile ilgili faaliyet sanat eğitimi açısından önemlidir (Fox ve Schirmacher, 2014). Bu bağlamda sanat eğitimi, en iyi seviyede açık uçlu sorgulama, yaratıcı problem bulma ve çözmeyi içinde bulundurur. Ayrıca sanatın yanı sıra diğer alanlarda da yaratıcı düşünmeyi geliştirdiği için sanat eğitimi gereklidir (Moga, Burger, Hetland ve Winner, 2000). Sanat eğitimi, bireylerin yaratıcılık, bilgi ve yeteneklerini üst seviyeye çıkararak yaratıcı sonuçlar ortaya çıkarmaktadır (Hope, 2010).

Ülkemizde sanat eğitim bilimcileri, sanata ait olanakların bir yöntem olarak genel eğitim içinde tüm disiplinlerde kullanıldığında, yaratıcılığı geliştirdiği için eğitimi destekleyeceğini belirtmişlerdir (Kırıñoğlu, 2005; Özsoy, 2007). Böylece yaratıcı kişilik kazandırmanın büyük ölçüde sanat eğitimi yoluyla gerçekleşeceği öne sürülmüştür. Bu bağlamda sanat eğitimi ile derslerde sanatın karakterinde var olan özgünlük ve yenilik ögesinin getirdiği dinamizmle yaratıcılık yetisi en etkili biçimde geliştirebilir (Etike, 1995: 78).

Sanatta eğitim sürecinin önemli aşamalarından biri de estetik beğeni düzeyinin geliştirilmesidir. Estetik tepki, doğrudan sanat eseriyle iletişime geçerek ve çocuğun algı düzeyinde çeşitli yansımalarla yol açarak çocukta duygusal anlamda etki meydana getirebilir. Bu durumda Parsons'un görsel sanatlar anlayışıyla kesişmeler olması mümkün gözükmemektedir. Ancak estetik cevap, öğretime ve öğrenme ortamına bağlı olarak değişiklik gösterebilir (Kindler, Pariser, Berg, Liu ve Dias, 2002: 149).

Bu noktada insan gelişim ve değişim göstermek için yalnızca sanat yapıtlarını değil, yaşadığı dünyayı doğru bir şekilde algılayabilen, ayırt edebilen, eleştiri yapabilen, duyarlı, kendini ifadeye güçlük çekmeyen özelliklere sahip olmalıdır. Bu özellikleri amaç ve hedef olarak ortaya koyan ve yaşatan eğitim disiplini sanat eğitimidir (Ünver, 2002: 101). Çağdaş sanat eğitiminde, sanat eğitimcisinin amacı öğrencideki potansiyel yaratıcılığı keşfedip, geleceğin biçimlenmesine yardımcı olmaktır. Gelişen dünya ile eğitimde de yaşama paralel düzeltmeler içinde olmak, öğrencilerin görme, duyma, algılama, imgelem gücü, yaratıcı ortamlar oluşturma, yeni materyaller sunma, bireye kendini tanıtmaya günümüz çağdaş sanat eğitimi anlayışı içinde bulunması gereken hususlardır (Çelebi, 2019: 61). Sanat eğitiminde insanın bu hususları ortaya koyması için çeşitli öğrenme-öğretme yaklaşımlarından faydalanılabilir. Bunlardan birisi de proje temelli öğrenme yaklaşımıdır.

### **2.1.5 Proje Temelli Öğrenme Yaklaşımı**

18. yüzyılın sonlarında kitlesel eğitimin ortaya çıkmasından bu yana bütün toplumlarda eğitim ve okul olgusu, eğitimde kullanılan yöntemler ve okulun rolü açısından çok az gelişme göstermiştir. Eğitim ve okul kavramlarının ortaya çıkışı, radikal eleştirileri de birlikte getirmiştir (Korkmaz, 2002: 42). Sanat eğitimcileri sanatın, matematik ve fende olduğu gibi bilişsel bir süreçle gerçekleştiğini savunmaktadırlar (Parsons, 2010). Bilişselliğin önem kazanmasıyla birlikte bireyleri bilişsel ve yaratıcı süreçlere dâhil eden çeşitli yöntem ve teknikler geliştirilerek eğitim alanında uygulamaya konmuştur. Bilişsel süreciyle öne çıkan çağdaş sanat çalışmalarının sanat eğitiminde öğrencilerin düşünme becerilerini ve yaratıcılıklarını geliştirebileceği görüşü bazı eğitimciler tarafından gündeme getirilmiştir (Bulut Kılıç, 2015: 70).

Eğitimde sağlanan gelişmeler ve yapılan araştırmalar ile eğitim alan bireylerin farklı öğrenme tarzları ve ilgilerine dönük nitelikli öğrenme ortamlarına dönüşüm sağlayan eğitici yeniliklere kapı aralanmıştır. Bireyler için sahip oldukları yeteneklerini sergilemek açısından farklı öğrenme stillerine cevap verebilecek nitelikte öğrenme

ortamlarına ihtiyaç duyulmaktadır. Proje temelli yaklaşım ise öğrenme ortamında farklı öğrenme stillerine sahip bireylere zengin öğrenme fırsatları sunan bir tekniktir (Chard, 1998). Proje temelli öğrenme, sınıf içi kısa uygulamaların olmadığı, öğretmen merkezli derslerden farklı olan, bunun yerine disiplinlerarası ilişkiyi ve öğrenci merkezliliği esas alan ve gerçek dünyadaki konu ve deneyimleriyle uyarlanmış öğrenme aktivitelerini vurgulayan etkinlikler için bir modeldir (Yavuz, 2006: 14-15).

Rönesans Dönemi ve sonrasında çeşitli şekillerde kendini gösteren proje metodunun gelişim süreci Knoll (1997) tarafından şu şekilde aşamalandırılmıştır:

1. Avrupa'daki mimarlık okullarında proje çalışmalarının başlangıcı (1590–1765),
2. Projenin bir öğretim yöntemi olarak kullanımı ve Amerika'ya nakli (1765-1880),
3. Meslekî kurslarda eğitim ve devlet okullarında projeler üzerinde çalışma (1880–1915),
4. Proje yönteminin yeniden tanımlanması ve Amerika'dan Avrupa'ya nakli (1915–1965),
5. Proje fikrinin yeniden ele alınması (1965 ve Sonrası).

16. yüzyılda Roma Sanat Akademisi'ndeki İtalyan sanatçılar ve mimarlar eğitim düzeyini arttırmak için proje yarışmaları düzenlemiştir. Eğitim alan bireyler saray, anıt, kilise vs. gibi bina inşası ve tasarımı için çalışmalar gerçekleştirerek derslerde öğrendikleri kural ve ilkeleri uygulama fırsatı yakalamışlardır. Bu uygulamadaki asıl amaç bireylerin hayâl gücünün gelişimini sağlama ve onlara uygulama alanları oluşturma yönündeydi. Bu yüzyılın sonlarında proje tekniğinin ilk örneklerinin görülmesinden Rousseau'nun çalışmalarına kadar düşünsel alt yapısı oluşmaya başlamıştır. Rousseau "*The Emile*" adlı çalışması ile bireylerin eğitimiyle alakalı fikir ve ülkülerini belirterek proje tekniğinde bireylerin yeteneklerini dikkate alarak değer verme görüşüyle örtüşmektedir (Burr, 2001). Bu bağlamda Rousseau, Pestallozzi ve Froebel'in eğitim görüşleri ve yeni psikolojik yaklaşımlar çerçevesinde göz ve el eğitimi yanında bellek ve hayâl gücünün eğitiminin gündeme gelmesi; Catterson, Smith ve Marion Richardson tarafından çizgi gelişiminde bellek ve hayâl gücünün kullanılmasını önerilmesi (Ünver, 2002: 10) ve Pestallozzi'nin çizgi, geometrik şekiller ve ölçü kavramlarının sanat ve iş eğitiminde etkin olmasıyla öğrencinin düşünce, araştırma ve yaratma yeteneğinin gelişeceğini ileri sürmesiyle yeni yönelimlerin alt yapısı ortaya çıkmaya başlamıştır (Erbay, 2013: 29).

Proje temelli yaklaşım Friedrich Froebel, William James, G. Stanley Hall, Francis W. Parker, John Dewey ve William Kilpatrick gibi şahsiyetlerin, bireylerin eğitiminde yeni bir yönelime gerek olduğunu belirtmeleri ve birey merkezli yeni bir eğitim modeli önermeleri ile ortaya çıkmaya başlamıştır. Bu yaklaşımın amacı, bireyin ihtiyaç ve ilgilerini temel almak olan bu eğitim modelinde bireyin kendisi alacağı eğitimi belirlemede etkin rol oynamaktadır. Bu amaca yönelik olarak yaparak-yaşayarak öğrenmeyi destekleyen, mantıklı ve öğrenci merkezli programa sahip yeni okullar açılmıştır. Bu okullarda, öğrenme ve öğretme için proje metodu fikri gelişmiş ve uygulanmaya başlanmıştır (Burr, 2001). Rousseau gibi şahsiyetlerden etkilenen Pestalozzi, Froebel, Dewey gibi eğitimciler, geleneksel eğitimi soyut bir eğitim olarak görmüşlerdir. Bu eğitimciler, geleneksel eğitim anlayışının yerine bireye somut olanı vererek ve yaşamda yer alan gerçeklerle karşı karşıya bırakarak bir eğitim metodunun olması gerektiğini savunmuşlardır (Öktem, 2014: 47).

18. yüzyıl başlarında Avrupa’da mühendislik ve mimarlık bölümü öğrencilerine final sınavlarında, günlük yaşama dayalı uygulamalı sorular sorma yolu ile eğitim kurumlarında uygulanmaya başlanan proje temelli yaklaşım, 19. yüzyılda ilköğretim ve ortaokullarda da uygulanarak geliştirilmiştir (Pecore, 2015: 155). Projelendirme mantığının Amerika Kıtası’na aktarımı gerçekleşerek ve ileri seviyeye giderek üniversiteler, kolejler ve sanayi alanında öğretim yöntemi olarak kullanımı artmıştır. Salt bilgi ve teoriye dayanarak bilim ve teknoloji üretiminin olmayacağı, kural ve ilkelerin öğretilerek gelişim sağlanamayacağı görüşünü ileri süren Stillman H. Robinson, eğitim verdiği bireylerden edindikleri bilgileri işe koşarak ortaya koymak istedikleri ürünlerin projelerini çizmelerini ayrıca fikirlerini uygulamalarını da istemiştir (Niesz, 2003). Bu bağlamda eğitimde proje yaklaşımıyla gerçekleştirilen uygulamalar ve çalışmalar yeni değildir.

Proje bir yöntem olarak hem meslekî eğitimde hem de genel eğitimde 19. yüzyılın sonlarına doğru yaygın bir şekilde kullanılmaya başlanmıştır. Massachusetts’de bir öğretmen olan Rufus W. Stimson, 1908 yılında okul dışı yaşamı projelendirerek öğrencilere bilgilerin aktarılmasını savunmuştur (İçen, 2019). 20. yüzyılın başlarında projenin yöntem olarak yeniden tanımlanarak Avrupa’ya Amerika’dan geri transfer edilmesi olarak görülmüştür. Bu dönemden itibaren Avrupa’da proje yönteminin etkisi hissedilmeye başlamıştır. İngiltere başta olmak üzere diğer Avrupa ülkelerinin eğitiminde yaygınlaşmıştır. 20. yüzyılın ikinci yarısından itibaren proje fikrinin yöntem olarak yeniden ele alınarak keşfedilmesi ve dünya genelinde yaygınlaşması başlamıştır. Dewey

ve Kilpatrick'in projeyi yöntem olarak ele almasından itibaren bu evrede anlam açısından çeşitlilikler meydana gelmiştir (Güntaş, 2019).

Proje yaklaşımı, Dewey (1916)'in yeniden yapılandırma, Kilpatrick (1918)'in proje yöntemi, Bruner (1961)'in keşif yoluyla öğrenme ve Thelen (1961)'in grup araştırma modeline benzetilmektedir (Temel, Kandır, Erdemir ve Koçer Çiftçi, 2003). 1916 yılında John Dewey'in, çocuklar ve onların içinde yaşadıkları toplum için olası en iyi eğitsel deneyimi yaratma konusundaki düşünceleri, proje yaklaşımının temellerini oluşturmaktadır (Canoğlu, 2007: 46).

Bir çağdaş öğretim yaklaşımı olarak 1933 yılında proje tekniğini oluşturan Dewey, bilimsel ve teknik bilginin hayatın ihtiyaçlarını karşılamak için ortaya çıktığı görüşünü savunmuştur (Ferretti ve Okolo, 1996). Proje temelli öğrenme yaklaşımı, öğrenenlerin kendi bilgilerini kurarak tecrübeleriyle öğrenebilmeleri üzerine odaklanmaktadır. Bireylerin problemleri tanımlaması, çözüm yollarını araştırması, onları araştırmaya yöneltmesi, verileri analiz etmesi, bilgileri seçmesi, seçilen bilgileri bütünleştirmesi ve eski bilgileriyle yeni bilgilerini bağdaştırma konusunda onlara sorumluluk verilmesi proje tekniği ile mümkün hâle gelmektedir (Diffily, 2002: 40).

Dewey'in, proje sisteminin gelişmesine neden olan düşünceleri şunlardır; *“Okul, müstakil hayata hazırlanılan bir yer değil; bilfiil hakikat ve şimdiki hayat yeridir... Çocuk hayatı ve çocuğun yaptığı tecrübeler, birbirinden ayrılması mümkün olmayan bir bütündür”* (Aytuna, 1937). Bireylerin kendi etkinlik tasarımlarına ve öğrenmelerine taraftar olan Frobel'in çalışmalarından diğer eğitimciler gibi Dewey de etkilenmiştir. Dewey'in laboratuvar okulu çalışması ile Frobel'in ifade ettiği eğitim, bireylerin yaşamı ve ilgileri doğrultusunda olmalı görüşünün bir yansımasıdır (Ducharme, 1993; Burr, 2001).

Dewey'den sonra William H. Kilpatrick felsefi anlayışı ortaya koyarak proje temelli yaklaşımın ortaya çıkmasında etkili olmuştur. Kilpatrick, çocukların ilgisine göre öğretmenlerin ders ve öğretim planlarını düzenlenmesi gerektiğini ileri sürmüştür. Böylelikle programının öğretmen merkezli öğrenci merkezli eğitime dönüşürülmesini savunmuştur. 1918 yılında *“Proje Metodu”* olarak adlandırarak başlattığı bu düşünceleri makaleleştirmiştir (Aktan, 2016: 39).

Kilpatrick, John Dewey'in pedagojik görüşlerinin yanına gerçek yaşamın bütünlüğünü de eklemiştir. Kilpatrick'e göre hayatın akışı içinde olan kimse, kendine ait

net hedefler belirlemelidir. Gerçek yaşamın bütünlüğü, eğitimde kendine yer bularak temeli olan karakteristik bir nitelik olması gerekmektedir (Aytuna, 1937).

Kilpatrick, Dewey'in fikirlerini ele alarak yapılandırmış ve yapılacak proje tekniğinin, bireylerin içinden gelen ve mantığa uygun bir etkinliği yapabilmelerini ve dünyalarını daha derin bir şekilde anlamaları yolunda kullanılması gerektiğini ileri sürmüştür. Kilpatrick'in görüşlerinden etkilenen Lucy Sprague Mitchell, Dewey ve Kilpatrick'in kurmuş olduğu Bank of Street okulunun geliştirdiği felsefeyi benimsemiştir. Proje temelli yaklaşımının benimsendiği bu laboratuvar okulunda çeşitli çalışmalarda bulunmuştur (Williams, 1998).

Yeni bir metot olarak proje temelli yaklaşım, birçok okul öncesi eğitim kurumunda uygulanmaya başladıktan sonra bu yöntem 1970 ve 1980'li yıllarda Amerika'da "Açık Eğitim" olarak uygulanmıştır (Katz, 1998). Plowden Yılları olarak adlandırılan 1960 ve 1970'li yıllarda, İngiltere'de okul öncesi ve ilkökul eğitiminde uygulanmıştır (Katz ve Chard, 2000). 1980'li yıllarda proje yaklaşımı önemini yitirmeye başlamıştır. Fakat 1989 yılında Katz ve Chard tarafından yazılmış olan "Engaging Children's Mind: The Project Approach" adlı kitabının basımı proje yaklaşımının günümüzde tekrar canlanmasında ve birçok okul öncesi kurumunda uygulanmasında etkili olmuştur (Bildiren, 2016: 30).

Katz (1998) proje temelli yaklaşım tekniğinin başta ABD ve Kanada olmak üzere birçok ülkede eğitim programlarına uyarlandığına dikkat çekmektedir. Aynı şekilde Avrupa'da da büyük kabul görmekte ve birçok uygulamanın temelini oluşturmaktadır (Öztürk, 2013). Son yıllarda proje temelli yaklaşımına ilginin artması, ülkemizde yapılan çalışmalarda da kendini göstermektedir (Temel, Koçer ve Ünal, 2004; Başbay, 2005; Gültekin, 2005; Canoğlu, 2007; Toran ve Temel, 2012). Proje temelli yaklaşımın hem disiplinlerarası bir yapıya sahip hem de birçok yaklaşımı içinde bulundurması ve bireylerin bütünsel olarak gelişim alanlarını desteklemesi (Aslan ve Akyol, 2006) ve bu çalışmaların yapılması giderek artmaktadır.

20. yüzyıl ve sonrasında çağının nitelikleri ve eğitimde oluşan yeni paradigmalardan dolayı eğitim-öğretim faaliyetleri için yöntem ve tekniklerde yeni arayışlar meydana gelmiştir. Yöntemlerin geçerliliğini belirleyen ve yaşanan çağın özellikleri ve eğitim olanaklarıdır (Karakuş, 2004: 40). Bu bağlamda gereklerine göre açık, esnek ve yaratıcı olarak planlanması gerçekleştirilmektedir. Bu hâlde her öğrenci

bireysel olarak ele alınıp, kuantum öğrenme yapabilmesi yönünde tutumların geliştirilmesi ile yaratıcı, gelişmeye açık ve öğrenmeye istekli bireylerin eğitilmesi söz konusudur. Öğrenciler, gerçek hayatın içinde yer alan konularla ilgilenmekten hoşlanmakta ve bazen daha karmaşık ve daha uğraştırıcı problemleri çözmek için uğraşmak onlara daha cazip gelmektedir. Problemler üzerinde çalışma olanağına sahip olduklarında ise öğrencilerin öğrenmeleri daha kolay hâle gelmektedir. Ayrıca iyi tasarlanmış projeler, derinlemesine düşünmeyi tetiklemekte ve araştırmayı gerektirmektedir (Ayaydın, 2015: 188).

Proje temelli öğrenme çeşitli öğretim kademelerinde bireylere uygulanabilir. Hayat boyu öğrenmenin gerekliliği neticesinde genç bireylerin yaşı ilerledikçe kullanılan öğrenme yöntemleri ve stratejileri karışık bir duruma gelmektedir. Bu nedenle proje tekniği, sistematik öğretimi tamamlayıcı şekilde öğretim yollarını bulmalarını sağlayarak bireylerin yeni beceriler elde etmelerini sağlamaktadır. Proje çalışmaları, bireylerin elde ettikleri becerileri anlamlı kılarak yaratıcılığı teşvik etmektedir (Tonbuloğlu, Aslan, Altun ve Aydın, 2013).

Projenin tasarlanmasından ortaya koyulmasına kadar geçen süre, bilimsel becerilerin gelişimine yardımcı olmaktadır. Bu nedenle projelerde süreçleri ele alan yönergeler ve uygulama süreci ile süreç sonunda ortaya çıkan ürünleri değerlendirmek için puanlama standartları gerektirir. Ayrıca proje konuları alan öğretmenleri tarafından belirlenebileceği gibi öğretmen rehberliğinde öğrenciler tarafından kendi ilgi duydukları alanlara göre bireysel ya da grup olarak belirlenmektedir. Proje konuları ve içeriği bir tek alanla ilgili olabileceği gibi disiplinlerarası da olabilmektedir. Ancak proje konuları öğrencilerin düzeyine uygun ve yerel imkânlarla yapılabilecek nitelikte olmalıdır (Akgül, 2011: 30).

Projeler bir bireyle, bir sınıfla veya bir grup öğrencilerle yapılan bir konunun ayrıntılı bir çalışmasıdır. Çalışma, katılımcı bireylerin ilgisini çeken, iş birliği yapımına yol açarak gerçek yaşama dayalı problemlerin ele alınmasını sağlar. Proje, öğrencilerin öğretmenleri tarafından dikkat çekilerek ve belirlenen konuya bağlı kalarak konunun çeşitli yönleriyle ilgili bir araştırmadır (Katz ve Chard, 2000). Proje temelli yaklaşımın en önemli özelliği bireylerle çalışan öğretmenin bir konu hakkında ortaya atılan sorulara cevap bulmak için bilinçli yapılan bir araştırma çabasına rehberlik ederek yürütülen çalışmaları kolaylaştırıcı ve bir konu hakkında gerçekçi ürünlerle ya da sunumlarla sonuçlandırmaktır (Bayram ve Seloni, 2014).

Proje temelli yaklaşım, öğrencileri çeşitli araştırmalar ve etkinlikler sonucunda orijinal ürünler oluşturmaya yönlendiren bir öğretim modeli olduğu ifade edilebilir. Proje hazırlama sırasında öğrenci birçok role girer ve karar verici, problem çözücü, araştırmacı veya belge hazırlayıcı olur. Daha etkili öğrenim fırsatları oluşturmak için tasarlanmış projeler, konu ve kapsam bakımından çok çeşitli olabilmektedir (Ayaydın, 2015: 188). Proje temelli yaklaşım, bireyleri çevreleriyle ilgili birçok şeyi araştırmaları için teşvik ederken çalışma süresince bireyler araştırma becerisi kazanırlar. Bir alanda çalışma yürüten bireyler, ilgili konunun çeşitli yönlerine karşı bireysel ilgi ve dikkatlerini yoğunlaştırırlar (Katz ve Chard, 2000).

Artut'a (2009: 138-139) göre proje temelli yaklaşım, öğrencilerin ilgi çekici konu ve problemlerle uğraşmaya ve bunun sonunda özgün, yaratıcı ürünler oluşturmaya yönlendiren öğrenci merkezli öğretim yaklaşımlarından biridir. Proje temelli öğrenmenin temel amacı bireyin zihinsel gelişimini ve problem çözmesini desteklemektir. Bu yaklaşım aynı zamanda bireylerin bağımsız düşünebilen, karar verebilen, araştıran bir kişiliğe sahip olmasına ve kendi kendilerine öğrenebilmelerine olanak sağlamaktadır. Proje temelli yaklaşım, öğretim programlarının birbirinden bağımsız olarak bilgiler kümesi olarak öğretilmesine karşı geliştirilerek ortaya koyulan ve çağdaş ülkelerde uygulanmakta olan bir öğretme ve öğrenme modelidir. Bu model bir ya da daha fazla alanın temel kavramları ve prensipleri üzerine odaklıdır. Bir etkinlik senaryosu veya ders planı birden fazla dersin öğrenme hedeflerini kapsar (Karakuş, 2004: 41).

Proje temelli yaklaşımda çalışmalar gerçekleştirilirken esnek olmak, bireylere beceriler kazandırmak, bireylerin yaparak-yaşayarak öğrenmelerini sağlamak önemli bir yer tutmaktadır. Proje temelli yaklaşım öğrencilerin çağın gerektirdiği becerileri kazanarak donanımlı bireylere dönüşmesi için uygun bir yapıya sahiptir. Proje temelli yaklaşımda bireylerin bilgi edinmesi, üst düzey ve eleştirel düşünme becerileri sergilemesi, gerçek yaşam becerileri kazanarak bilgilerde kalıcılık sağlaması, iletişim becerilerine sahip olması ve inisiyatif alması, problem çözmesi, iş birliği yapması, araştırma yapması, görevlerine yönelik motivasyon sağlaması açısından becerileri desteklediği çeşitli çalışmalarla ifade edilmiştir (Diffily, 2002; Ödener ve Özçoban, 2004; Alıcı, Erden ve Baykal, 2008; Başbay 2008; Tonbuloğlu, Aslan, Altun ve Aydın, 2013; English ve Kitsantas, 2013; Gündüz, 2014, Ji 2015).

Proje temelli yaklaşımda eğitim-öğretim faaliyetlerinin yapıldığı yerlerin gerçek bir yaşam alanı olarak görülmesi, bireylerin kendi zihinlerini konu sınırlarının dışına çıkarması, istedikleri ve ilgi duydukları bir konuda gerçekleştirilen proje çalışmalarının

uygulanan program ile birleştirilmesi, programın zenginleşmesine dolayısıyla bireylerin gerçekleştirilen etkinliklerden zevk almasında ve aktif katılımında önemli rol oynayabilmektedir (Katz ve Chard 2000; Tuğrul 2002; Gürkan, 2010). Dolayısıyla okul ve yaşamı birleştirmek proje çalışmalarında ana unsur olarak ele alınmaktadır (Bildiren, 2016: 33).

Dewey; proje tasarlamak gibi deneysel etkinlikleri, sadece bireyler için bilimsel ve pratik bilgilerin toplanması değil, aynı zamanda deneysel araştırma yapma metotlarını birebir öğrenme olarak tanımlamaktadır. Dewey; proje temelli öğretim yönteminin, öğrencilerin bireysel öğrenmelerine imkân sağlayarak zihinsel işlevlerinin gelişmesine fırsat tanıdığını düşünmektedir (Ferretti ve Okolo, 1996).

Dewey'e göre eğitim, öğrenme yaşantısı yoluyla gerçekleşir. Bireyin zengin yaşantılar geçirmesi sağlanmalıdır. Bu zorlama ile değil, bireyde öğrenmeye karşı ilgi uyandıracak şekilde yapılmalıdır. Bireyler, ezberci eğitimden uzak öğrenmeyi öğrenerek eğitimleri gerçekleştirilmelidir. Eğitim ortamında sadece kurama değil uygulamaya ağırlık verilmeli, yapay değil doğal disiplin sağlanmalıdır. Eğitim ortamında bireyler toplumdan ayrılarak onların zihinleri sadece daha önce yaşayanların edindikleri bilgilerle doldurulmamalı; onlara bilginin değeri kabul ettirilmeli, ama bununla yetinmeyerek toplumsal olayları gözlemeyi ve gözlemlerini değerlendirme yolları öğretilmelidir (Bender, 2005). Projeler, öğrencileri onlara ilginç gelecek etkinliklerle yoğuran ve ders konusuyla ilgili olan yoğun deneyimlerdir. Bunlara içinde bulunulan toplumun üyeleri mevcut ortamın içine dâhil edilebilir. Genellikle gerçek yaşama ya da izleyiciye hitap edecek bir sergi ya da bir ürünle sonuçlanır. Ortalama bir proje süresi iki-sekiz hafta arasındadır (Fleming, 2000). Proje temelli öğrenme, sorgulamanın özel bir durumu olduğu ifade edilerek bireylerin iyi tanımlanmamış görevler üzerinden problemleri belirleme ve araştırmalarını sağlama sürecinde bağımsız olması bakımından probleme dayalı öğrenme yönteminden ayrılmaktadır. Probleme dayalı öğrenme yönteminde ise öğrencilere probleme yönelik bağlam ve araştırma soruları verilmektedir (Slough ve Milam, 2013). Öğrenci yapılacak işlerin prosedürünü, kullanılacak malzemelerin ve karşılaşılabilecek olası zorlukların planlamasını önceden yapmalıdır. Gerekliğinde öğretmeninden yardım alır, ancak mümkün olduğunca kendisinin yapması esastır. Projenin değerlendirilmesini öğretmen ve öğrenciler birlikte yapar. Yeterli süre olduğunda proje sınıfa sunulabilir (Özden, 2000: 163; Artut, 2009: 139).

Proje temelli öğrenme yaklaşımında proje kavramı, tasarı ya da tasarı geliştirme, hayâl etme, planlama anlamına gelmektedir. Bu kavram, öğrenmenin projelendirilmesi yani yönlendirilmesi anlayışına işaret etmekte; tekil öğrenmeden çok belli bir amaca dönük ilişkisel öğrenmeyi vurgulamaktadır. Bu kavramlardan öğrenme kavramı, dikkati öğretene değil öğrenene çekmek açısından son derece önemlidir (Öztürk ve Ada, 2006: 94). Projeyi bir hedef olarak değil, alt yapı unsuru olarak ele almakla da proje temelli öğrenme, öğrenmenin sadece ürün boyutunu değil süreç boyutunu da vurgulamakta ve öğrenmeye arzulanan ölçüde öğrenene özgü bir yapı kazandırmaktadır (Erdem ve Akkoyunlu, 2002: 3).

Proje temelli öğrenme yaklaşımı açısından sanat eğitimi programları; bireylerin problem çözme becerilerini geliştirdiği, etkin katılımını motive ettiği, üst düzeyde bilişsel, artistik duygu, imgesel ve eleştirel düşünme becerilerini geliştirdiği, sosyal becerilerin arttığı bir alan olarak düşünülebilir. Ancak bu modelin eksik yönü olarak; her öğrenciden istenilen düzeyde gelişim sağlanamayabilir. Bazen de etkinlik sürecinde kullanılan araçların öğrencilerin becerilerine uygun olmadığı görülebilir (Artut, 2009: 139).

Görsel sanat dallarının eğitiminde proje odaklı çalışmalar yapmak, birçok değişimi, gelişmeyi ve faydayı da beraberinde getirebilir. Görsel sanatlar eğitiminde proje temelli öğrenme yaklaşımının yararlarından bazıları şöyle sıralanabilir:

- Proje temelli öğretim, geleneksel eğitim sisteminde ezbercilikten ve sınıf ortamından sıkılmış öğrenciye daha cazip gelebilir,
- Projelerin cazibesine kapılan öğrencilerin derse katılımları artar ve devamsızlıkları azalır,
- Projeler genellikle grup çalışması gerektirdiğinden öğrencilerle birlikte çalışmanın öğrenimi ve katkılarını anlar,
- Proje çalışmaları sırasında araştırmalar yapan ve sonuç olarak özgün ve kapsamlı ürünler ortaya koyan öğrencilerin özgüvenleri gelişir,
- Öğrenciler soru sormak, araştırmaları planlamak, uygulamalar ve gözlem yapmak için cesaretlenirler (Ayaydın, 2015: 188).

### 2.1.5.1 Proje Temelli Öğrenme Yaklaşımının Amacı

Proje temelli öğrenme yaklaşımının genel amacı, çocukların zihinsel yaşantılarını geliştirmektir. Zihin kavramı sadece bilgi ve yetenekleri değil, aynı zamanda sosyal, duygusal, ahlâkî, estetik ve ruhsal duyarlılığı da içermektedir (Katz ve Chard, 2000). Proje temelli yaklaşımın temel amacı; çocukların bilişsel yaşantılarını geliştirmek, duygusal, sosyal ve estetik duyarlılığın gelişmesine olanak sağlamak için çocukları kendi çevrelerini anlamak üzere yönlendirmektir (Tuğrul, 2002). Proje yaklaşımında öğrenciler sorular sorarak cevaplarını kendileri ararlar. Topladıkları bilgileri bir araya getirerek cevaplarını bir ürüne dönüştürürler. Bu etkinlikler öğrenciler bilişsel gelişimlerini destekler (Diffily ve Sassman, 2002).

Proje temelli öğrenme bireylerin bilgiyi, becerileri, bilimsel kavramları, tutumu, değeri ve davranışı öğrenmesi amacıyla grup olarak veya bireysel olarak ortaya çıkan problemlere çözüm üretmesi için belirli süre içinde çalışma konusuna uygun sorular geliştirerek bu sorulara cevaplar aradığı ve veriler toplayarak ürün ortaya koyduğu yaklaşımdır (Krajcik, Czerniak ve Berger, 1999). Proje temelli öğrenme yaklaşımı bireylerin üst düzey bilişsel faaliyetlerine katkı sağlayan, aktif katılımı destekleyen, çeşitli kaynak ve araç kullanımına ihtiyaç duyan, bilimsel ve hayat becerilerini sentezleyerek birlikte ele alan öğrenme-öğretme modelidir (Anne Çocuk Eğitim Vakfı, 2020). Bu bağlamda proje temelli öğrenme yaklaşımının amacı, bireylerin yaşantılarını bilişsel, duyuşsal, ahlâkî, estetik-sanatsal duyarlılık ve psikomotor becerilerini geliştirmektir (Temel, Kandır, Erdemir ve Koçer Çiftçi, 2003).

Proje temelli öğrenme yöntemine dayalı eğitimin genel amacı bireylerin bilişsel ve düşünsel yaşamını geliştirerek sosyal, duygusal, ahlâkî, estetik ve ruhsal duyarlılığını içeren bir kavramdır (Katz ve Chard 2000: 215). Proje tekniği bireylerin akademik başarılarını amaçlamasının yanında sosyal ve iletişim becerilerinin gelişimlerini destekleyerek başarılı bir öğrenen olarak bireylerin kendileri hakkında iyi bir benlik kavramı oluşturmalarını ve yetenekler elde etmelerini de amaçlamaktadır (Beneke ve Ostrosky, 2009).

Proje temelli öğrenme yaklaşımında temel amaç, bireylere var olan bilgilerin aktarımından çok onların bilgiye ulaşma becerilerini geliştirmek ve kazandırmaktır. Bu yaklaşımda bilgiyi örgütleyip yeni bilgiler üretebilen, çeşitli bilgiler arasındaki ilişkileri görebilen ve ürettiği bilgiyi başkalarının hizmetine sunabilen bireyler yetiştirilmesi

amaçlanmaktadır (Anne Çocuk Eğitim Vakfı, 2020). Ayrıca bireylerin sorumluluk bilinci kazanarak kendi öğrenmelerine katkı sağlaması ve onları başkalarıyla iş birliği içinde çalışmaya motive etmektir (Saban, 2000). Bu amaca hizmet eden proje çeşitleri, kullanım amaçlarına göre değişik kategorilerde sınıflandırılabilir. Lucio tarafından yapılan sınıflandırmada projeler;

- a) Araç-gereç üretimi yapılan projeleri,
- b) Öğrenme projeleri,
- c) Entelektüel ya da problem çözme projeleri,
- d) Estetik-sanatsal nitelikli projeler,
- e) Çalışma projeleri olarak adlandırılmıştır (Aktaran: Korkmaz ve Kaptan 2001).

Proje temelli öğrenci yaklaşımının önde gelen amaçlarından biri de bireylere yaparak-yaşayarak öğrenme olanağı vererek aktif katılımı bilimsel araştırma yapabilme becerisi kazandırmaktır. Öğretim programında yer alan konuların öğretimini öğretmen rehberliğinde gerçekleşen proje çalışmaları ile sağlamaya çalışan yöntem proje yöntemi olarak adlandırılmaktadır. Proje yöntemi ile küçük veya büyük gruplar aracılığı ile gerçek yaşama benzer ortamlarda problemlerin çözümü amaçlanmaktadır (Tuna, 2008: 13).

Proje temelli yaklaşımda bireylerin problem çözmelerine, kendilerine özgü bir biçimde çalışmalarına, düşünmelerine, bilgiye erişmelerine, sorgulamalarına, bilgiyi işlemelerine ve bilgiyi harmanlamalarına imkân sağlar. Hem bireysel hem de ekip olarak yapılabilen projeler sayesinde öğrenciler iş birliği içinde bireylerin arkadaşlarıyla birlikte çalışma imkânı bulur (Anne Çocuk Eğitim Vakfı, 2020).

Proje temelli öğrenme yaklaşımı, eğitim sisteminin merkezine bireyi yerleştiren ve eğitimin hedeflerini bireylerin ihtiyaçları ile bireysel gelişmeleri doğrultusunda yapılandıran bir yöntemdir. Proje temelli öğrenme yaklaşımının en öncelikli amacı, bireye kendi öğrenme profilini ve türünü keşfetme becerisini kazandırmak ve böylece “öğrenmeyi öğretmek”tir (Vaiz, 2003: 10-11).

### **2.1.5.2 Proje Temelli Öğrenme Yaklaşımının Önemi**

Proje temelli öğrenme yaklaşımı eğitim programının tamamlayıcı bir parçası olarak görülmelidir. Proje çalışmaları, bağımsız ve ayrı bir konu değildir. Eğitim programının farklı alanlarında öğrenilen özel becerileri uygulamak için uygun ortamları sağlar (Katz 1998). Bireyler proje hazırlama sürecinde; amaç belirleme, plan yapma, sorumluluk alma, kendine güvenme, kendini değerlendirme ve risk alma gibi davranışlar

geliştirmede etkili ve aktif rol alırlar (Mansoor ve Moss, 1997: 13). Proje temelli öğrenme bireylerin sadece eleştirel düşünme becerilerini geliştirmez aynı zamanda bu becerileri gerçek dünya problemlerine çözüm bulmak için uygulamalarla onları deneyimlendirir (Nation, 2008: 109).

Bireyler proje temelli yaklaşımla bilgilerini, birikimlerini, deneyimlerini, ilgilerini ve üst düzey düşünme becerilerini geliştirerek bağımsız olarak yaratıcılıklarını kullanmaları açısından sorumluluk alırlar. Aynı zamanda bireyler iş birliği içinde çalışarak tartışma kültürü kazanırlar ve karara varmayı öğrenirler. Ayrıca bireyler gelecekteki akademik veya işgücü hedefleri için hayatî öneme sahip organize etme, planlama, araştırma, zaman kullanımı vs. becerileri geliştirirler (Coşkun, 2004).

Proje, bir bireyin özerklik ve bağımsızlık gelişimini destekler. Bireyler, proje yaklaşımında özel ihtiyaçlarının karşılanması kendilerine verilen öğrenme fırsatları noktasında kendilerini başarılı hissederler (Harris ve Gleim, 2008). Süreç içinde projeler, bireylere yaparak-yaşayarak öğrenme imkânı sağlayarak bilimsel nitelikte araştırma yapabilme becerisi kazandırır (Raghavan, Coken Regev ve Strobel, 2001). Proje yöntemi, bireylerin konuları derinlemesine araştırıp inceleyerek, projeler hazırlayıp ortaya koyulan çalışma ürününü diğer bireylerle paylaşılması o konunun en etkili şekilde öğrenilmesine fırsat vermektedir. Proje temelli öğrenme yaklaşımı, öğrenme-öğretme sürecinde öğrenen bireyi pasif alıcı konumundan çıkararak araştıran, inceleyen, bilgiye ulaşan ve elde ettiği bilgileri kullanarak problem çözen, bağımsız ve özgün düşünen, yaratıcı kişilikler hâline getirmesini temele alan bir öğrenme yaklaşımıdır (Schmidt ve Fisher, 1992).

Proje faaliyetleri her tür akademik çevreden bilgiler ve deneyimler sunarak bireylere anlamlı kılacak şekilde öğrenme sunmaktadır. Projelerde çeşitli zekâ, öğrenme tercihi veya öğrenme stilleri kullanılabilir. Ayrıca bireylerin kişisel becerileri ve ilgilerinin peşine düşmesini sağlayarak bireylerin motivasyonunu arttırabilmektedir. Zihinsel psikoloji alanında çalışan bazı araştırmacılar, bu faktörlerin öğrenmeyi arttırdığını ifade ederler. Problem çözme üzerine olan proje çalışmaları bireylerin bilgiyi içselleştirmelerine ve başka ortamlarda bilgiyi kolay hatırlayabilmelerine yardımcı olur (Memişoğlu, 2001: 45-46).

Proje çalışmaları;

- Öğrencilerin yaşam boyu öğrenmelerini destekler,
- Seçilen araştırma alanının farklı yönleriyle ilgili meraklarını gidermelerini sağlar,
- Yaptıkları projelerle ilgili konularda ilk elden bilgi edinmelerini sağlar,

- Kendi başlarına bağımsız düşünme, çalışma ve başarı hissini tatmasına yardımcı olur,
- Eleştirel düşünme yeteneği kazanmalarına yardımcı olur,
- Problem çözme tekniklerini, bilimsel yöntemin aşamalarını öğrenip geliştirmelerini sağlar,
- Kendilerine güvenlerinin gelişmesine katkıda bulunur,
- Yaratıcılıklarını artırır,
- Bilimsel çalışma alışkanlığı kazandırır,
- Soru sorma, seçme, planlama, inceleme, araştırma yapma becerilerini geliştirir,
- Kendi öğrenmelerinde etkin bir rol oynadıklarından, öğrencilerin motivasyonlarını artırır ve yeni ilgi alanlarının doğmasına sebep olur,
- Öğrencilerin bazı konuların “*nedenlerini*” daha iyi görmelerine yardımcı olur.
- Öğrencilerin başarıma hissini yaşamalarını sağlar,
- Öğrencilerin kendi başlarına karar almalarını teşvik eder,
- Grupla birlikte çalışmalarını ve iş birliğine dayalı öğrenme etkinliklerine katılımını artırır,
- Zekânın farklı yönlerinin de kullanılmasına olanak sağlar,
- Öğrencilerin çeşitli beceriler kazanmalarını destekler (örneğin, yaşamsal beceriler, bilişsel beceriler, öz denetim becerileri vb),
- Öğrencilerin kendilerini, kendi öğrenmelerinden sorumlu hâle getirir (Anne Çocuk Eğitim Vakfı, 2020).

Lickey ve Powers (2011: 176) proje temelli yaklaşıma dayalı eğitimin bireylere alışlagelmiş; renk, biçim, durum gibi birçok kavramı kazandırdığını, bunlara ek olarak bireyler için önemli ve gerekli olan kendi becerilerini anlamasına katkı sağladığını belirterek becerileri şöyle sıralamışlardır:

#### Bireyler;

- Meraklarını nelerin arttırdığını,
- Düşüncelerinin önemli olduğunu,
- Hangi becerilerde iyi olduğunu,
- Sahip oldukları iyi düşüncelerini,
- İlgi ve coşkularını,
- Başkalarının fikir ve planlarının onlara yardım edebileceğini,
- Düşünceleri hakkında konuşmak ve arkadaşlarından fikir almaya gidebileceklerini,
- Başkalarını gözlemleyerek iyi düşünceleri ortaya koyabilmeyi,
- Kendi düşüncelerinin başkalarına yardımcı olduğunu,
- Süreci, planlamayı ve planın nasıl ilerleyeceğini,
- Planlı ilerlemek için diğerleri ile nasıl anlaşabileceklerini,
- Arkadaşlarının planlarına yardım etmek için yönergeleri takip etmeyi,
- Yeni durumlara uyabilmeyi,
- Arzu ettikleri şeyleri başarmak için (istemese bile) etkinlikleri takip etmeyi öğrenirler.

### 2.1.5.3 Proje Temelli Öğrenme Yaklaşımının Özellikleri

Proje temelli öğrenme yaklaşımın aşağıda belirtilen beş temel özelliği öğretmenlere, bireylerin ilgi ve öğrenme ihtiyaçlarına cevap verebilecek nitelikte esnek bir yapı geliştirebilme imkânı sunmaktadır (Chard, 1998). Bireylerin sorumluluk üstlenerek ilgilerinde bağlılıklarında artış olur. Bunun nedeni proje çalışmalarının önemli genel özelliğinin, bireylerin seçimler yapmasına olanak sağlamasıdır (Pitri, 2002).

Proje temelli öğrenme, bireylerin dramatik oyun, el işi ve resim gibi etkinlikleri akademi dışı yaşamlarıyla ilişki kurarak zenginleştirir. Soru sorma ve araştırma yapmanın yanında bireyler; sorun çözme yeteneklerini geliştirme fırsatı yakalarlar, yapacakları faaliyet türlerine kendileri karar verir, öğrendiklerini paylaşırlar ve projelerde edindikleri bilgileri başka alanlarda kullanabilirler (Anne Çocuk Eğitim Vakfı, 2020).

Proje temelli öğrenme yaklaşımında bireyler aktif katılımı bilgileri öğrenerek kendi yaşamını yönlendirmektedir. Öğrenme-öğretme sürecinde birey okumalı, yazmalı, konuşmalı, tartışmalı, geçmiş yaşantılarla bağ kurmalı, kaynak kişilerle görüşmeli, edindiği bilgiyi günlük yaşamda kullanmalı ve sorun çözmelidir. Dolayısıyla birey öğrendiklerini ve öğreneceklerini sorgulamalı ve araştırmalıdır (Karakuş, 2004: 31).

Proje temelli öğrenme yaklaşımının özellikleri şunlardır:

**a) Tartışma Özelliği:** Tartışma özelliği ile bütün sınıf ya da küçük bir grubun, çeşitli konuları fikri tartışma için bir araya gelmesi rehberlik ve paylaşım için oldukça yararlı bir ortam sağlamaktadır (Chard, 1998). Katz ve Chard (2000). Dil gelişiminin bireyin ilerleyen zamanlarda doğrudan etkisini göz önünde bulunduran okul öncesi eğitim programında dil etkinliklerine büyük önem verilmesi gerektiğini savunmaktadırlar. Dolayısıyla proje temelli yaklaşımda proje çalışmalarında bireyler öğretmenleriyle, kendi aralarında ve aileleriyle proje düşüncelerini paylaşırlar ve tartışırlar (Kemple ve Hartle, 1997).

**b) Alan Çalışması Özelliği:** Alan çalışması özelliği ile sadece okul dışında gerçekleştirilen alan gezilerini geziler olarak düşünmemek gerekir. Çünkü fazla mesafesi olan yerlere yapılan geziler bazen ekonomik olmamaktadır. Bazen, okul dışı ortamlarda alan gezisi yerine gerçekleştirilecek ilk elden bir deneyim tercih edilebilir. Fizikî ortamlar dışında araştırma yapmak, çeşitli alanlarda çalışan bireylerle röportaj yapmak vs. tüm bunlar gezi masrafı gerektirmeyen alan çalışması örnekleridir. Alan çalışmaları, bireylerin elde ettikleri kişisel deneyimleri kullanarak ve kendi bilgileri üzerine

çalışmaları temellendirerek öğrendikleri bilgilerle okul dış ortamlarda öğrendiklerini sentezleyebilmesini sağlamaktadır (Chard, 1998).

Bireylerin kendi bilgilerini kurmalarına izin verilerek ve derinlemesine araştırma yapmalarına olanak sağlayarak bilginin önemi üzerine düşünceleri gerçekleştirilerek öğrenmeleri geliştirebilir ve zenginleştirebilir. Bireyleri materyal oluşturma sürecinde öğreneni aktif kılarak kendilerine göre önemli olan verilerin değerlendirilmesini sağlar (Demirhan, 2002: 16).

Proje temelli öğrenme yaklaşımında alan çalışması; öğretmen tarafından koordine edilerek bireylerin beş duyusuna hitap eden ve bunların kullanılmasına imkân sağlayan bir faaliyettir. Yapılacak çalışmalarla bireyler yerinde ve zaman zaman gerçek şartlarda deneyim elde edebileceklerdir. Alan çalışmalarında bireyler çalışma konusuna uygun projeye ilgili fotoğraflar çeker, resimler çizer, materyal toplar ve bu deneyimlerini öğrenme ortamlarına döndüklerinde dikkatli bir şekilde incelerler (Öztürk, 2013).

**c) Sunum Özelliği:** Sunum yapabilme özelliği ile bireyler çalışma konusuyla alakalı kişisel deneyimler yaparak bilgi toplayabilir ve bu bilgileri gözden geçirebilirler. Gerçekleştirilen deneyimler ya da düşünülen fikirler arasındaki farklılıkları ele alarak tartışabilir ve araştırma soruları oluşturabilirler. Deneyimlerini yorumlayabilecekleri faaliyetleri sınıf ortamında çizerek, yazarak, matematiksel ifadeler kullanarak, drama yaparak, model inşa ederek vs. yöntemler aracılığıyla sunabilmektedirler (Chard, 1998).

**d) İnceleme Özelliği:** Öğrencilerin veya öğretmen ve öğrencilerin bir konu hakkında araştırma planlayarak araştırma sürecini gerçekleştirmeleri ile bunları tamamen bağımsız bir şekilde yapmaları projenin en temel özelliği olarak belirtilmektedir (Katz, 1992). Proje temelli yaklaşım, bir konuyu farklı kaynakları kullanarak rehber eşliğinde inceleme imkânı sağlamaktadır. Çocuklar aileleri, okuldan veya okul dışından arkadaşları ile görüşme yapabilirler. Aynı zamanda keşif yapabilir, nesnelere, materyalleri, farklı maddeleri ellerini kullanarak analiz edebilir, taslağını çıkarabilir ya da detay ve desenlerini daha yakından inceleyebilmek için büyüteç kullanabilirler. Ayrıca kütüphane ya da sınıfta bulunan kitaplar yardımıyla daha detaylı incelemeler yapabilirler (Chard, 1998).

**e) Sergileme Özelliği:** Proje temelli öğrenme yaklaşımında bireyler, farklı disiplinlerden ve çeşitli çalışma alanlarından gerçek yaşama dair bir konu veya sorun

üzerine iş birliği içinde çalışarak projelerini sergileme ile sonuçlandırır (Wolk, 2001). Proje sürecinde katılımcılar bireysel olarak seçilen faaliyetleri veya çalışmanın farklı yönleri üzerinde küçük gruplar hâlinde çalışırlar. Bülten tahtaları ya da bireylerin çalışmalarının sergilendiği duvar sergileri hem yararlı bir bilgi kaynağı olur hem de bireysel çalışma ve fikirleri akranlarıyla paylaşma imkânı sağlar. Sergi aynı zamanda bireylere ve öğretmenlere sergiye katılan ziyaretçilere proje süreci hakkında bilgi verme olanağı sağlamaktadır (Chard, 1998).

Sergileme sadece bir sosyal etkinlik olarak düşünülmemelidir. Aslında öğrenci çalışmalarının hem yıl içinde hem de yıl sonunda sergilenmesi proje temelli öğrenmenin yanında Görsel Sanatlar Eğitimi'nin de bir parçasıdır. Sergilemenin belki de en önemli sonucu bireylerin seçilmiş çalışmalarındaki sanatsal değerleri izlemesi ve fark etmesidir (Hurwitz ve Day, 1995).

#### **2.1.5.4 Proje Temelli Öğrenme Yaklaşımının Aşamaları**

Katz ve Chard (2000)'a göre proje temelli yaklaşımının süreçleri üç ana aşamada yapılmaktadır. İlk aşama projeyi planlama-başlama, ikinci aşama projenin uygulanması, son aşama ise projenin sonuçlandırılmasıdır. Proje çalışmalarında katılımcılar ve öğretmen projenin her aşamasında yani konu seçiminden sonuçlanmasına kadar tüm süreçte önemli ve aktif rol oynamaktadırlar. Öğretmenin ve katılımcıların yürüttükleri aşamayla ilgili hedeflere ulaşıldığında, proje çalışması sonuçlanıncaya kadar bir sonraki aşamaya devam edilir.

Proje temelli öğrenme yaklaşımının aşamalarının içeriği şu şekildedir:

**a) Başlangıç Aşaması:** Bu aşamada belli bir süre içinde katılımcılar ve öğretmen, araştırılacak konunun seçilmesi ve sınırlandırılmasını yaparlar. Öğretmen ya da katılımcı tarafından çalışma konusu önerilebilir. Konu seçiminden veya belirlemesinden sonra öğretmenler, katılımcılarla birlikte bir kavram haritası çıkarırlar. Projenin bu ilk aşamasında bireyler konu ile ilgili geçmiş yaşantılarını irdelerler (Anne Çocuk Eğitim Vakfı, 2020).

Proje çalışmaları başlamadan önce öğretmen, katılımcıların ortak görüşleriyle hazırlanan çalışma planı taslağını incelemeli ve projenin son hâli için gerekli değişiklikler, konulacak başlıklar ve format konusunda öğrencilere yardımcı olmalıdır. İlk olarak yapılacak bu kontrol, bireylerin gereksiz bazı detaylarla ya da konuyla ilgisiz bazı çabalarını boşa harcamasının önüne geçer. Projenin sonuçlandırılması için kesin bir

tarikh konmalı, böylece katılımcıların zaman kullanımını öğrenmeleri de gerçekleştirilmelidir. Ayrıca proje çalışması sınıf içinde gerçekleştiriliyorsa çalışma düzeni ona göre ayarlanmalıdır (Aktekin, 2011: 224).

**b) Alan Çalışması Aşaması:** Projelerde alan çalışması olarak isimlendirilen ikinci aşamada, ele alınan konuya yeni bilgiler eklenir. Bu aşaması genel olarak nesnelerin, alanların veya olayların incelenmesi ve araştırılması için yapılan doğrudan çalışmalardan oluşur (Anne Çocuk Eğitim Vakfı, 2020). Proje çalışmalarının temeli olan ikinci evrede katılımcılar inceler, araştırır, modeller oluşturur, sonuçları gözlemler ve kaydederler. Aynı zamanda keşfederler, tahmin ederler, tartışır ve yeni anlayışları ile fikirleri kavrarlar.

**c) Özetleme ve Sonuçlandırma Aşaması:** Bu aşama çalışma sonuçlarının raporlarını hazırlama ve çalışmaları sunmayı içerir. Katılımcılar gerçekleştirdikleri çalışmalarının neticesinde bir ürün ortaya koyar. Ürün ile çalışmaların tamamını içeren bir rapor sunulur. Rapor, süreç içerisinde yapılan bütün faaliyetleri içinde bulundurması açısından önemlidir. Raporun sunulması aşamasında da yapılan çalışmalar sınıfla paylaşılarak birlikte değerlendirilir.

Projeye dayalı öğrenme yönteminin aşamaları detaylandırılırsa Moursund'a (2003: xi-xii) göre:

- Projelendirilecek çalışmanın hedeflerin belirlenmesi,
- Projelendirilecek işin veya ele alınacak konunun belirlenmesi,
- Proje çalışması yapacak bireylerin ya da grupların belirlenmesi,
- Projenin sonuç raporunun nitelikleri ve sunuş şeklinin belirlenmesi,
- Projenin çalışma takviminin oluşturulması,
- Proje çalışmasında kontrol noktalarının belirlenmesi,
- Projelendirilecek çalışmalar için değerlendirme kriterlerinin ve yeterlilik seviyelerinin belirlenmesi,
- Proje konusuna uygun bilgilerin toplanması,
- Proje konusuna uygun toplanan bilgilerin örgütlenmesi ve raporlaştırılması,
- Proje çalışmasının sunulması şeklinde belirtilmiştir.

### **2.1.5.5 Proje Temelli Öğrenme Yaklaşımının Sınırlılıkları**

Proje temelli öğrenmede öncelikle öğretmenin yapılan çalışmaya rehberlik yapabilecek özellikte olması gerekmektedir. Öğretmen araştırmanın önderliğini yapan, gerektiğinde müdahalede bulunan yol gösterici konumunda olmalıdır. Bunun gerçekleştirilemediği durumlarda istenilen faydaya ulaşamayacak hatta önemli

problemlerle karşı karşıya kalınabilecektir. Araştırmanın sınırlarının iyi çizilemediği durumlarda beklenen fayda yine sağlanamayacaktır. Sınırların çok geniş olduğu, araştırmanın kapsamının yeterli ölçüde daraltılmadığı durumlarda konuda aşırı bir dağılma ve sapma olabilecektir. Kapsamın çok dar tutulduğu durumlarda ise istenilen ölçüde özgürlük, öğrenci merkezli anlayış, sorumluluk duygusu gibi şartlar ve beceriler sağlanamayacaktır. Bazı durumlarda sonuca ulaşma için ayrılan süre bunun için yeterli olamayabilecek ve sonuca ulaşamayacaktır (Tuna, 2008: 27-28). Bunun yanında öğrencilerin ilgisizliği proje temelli öğretiminin yapılmasında sorun teşkil edebilir.

Proje temelli öğretimin yararları olduğu gibi, uygulama ve değerlendirme aşamalarında da bazı sınırlılıklarının olduğunu Simkins (1999: 92) şu şekilde ifade etmiştir:

*1. Konu bulmak veya yönlendirici soru sormada zorluk:* Proje temelli yaklaşımda, programın hedeflerine amaçlarına uygun konu ve yönlendirici soru bulmak zorlayıcı olabilir. Konu seçiminde özellikle ilköğretim basamağında öğrenim gören katılımcılara bırakmak çoğu zaman çeşitli problemlere sebebiyet verebilir. Proje tekniğinde farklı disiplinlerle bağlantılı ve özellikle öğrenilmesi gereken bilgi ve becerilerin sadece katılımcıların seçimine bırakılması doğru olmaz.

*2. Projelerin gerçekleştirilmesinde vakit kaybı olabilir ya da uzun zaman alabilir:* Çalışma süreci planlanması özenle yapılmadığında zaman kaybına neden olabilir. Projeler, haftalar, aylar ya da yıllarca sürebilir. Bu durum projenin amacından uzaklaşmasına ve katılımcıların sıkılmasına neden olabilir.

*3. Projeler ek donanımlar gerektirebilir:* Proje konusu dikkatli bir şekilde seçilmediğinde ve sınırlandırılmadığında ekonomik yük getirilebilir. Bu noktada ek donanımlar gerekebilir ve bunlar ekonomik olmayabilir. Katılımcılar yaptıkları projelerin niteliklerine göre kullandıkları araç-gereçlere uygun ek donanımlar ve yazılımlar, dijital kamera, tarayıcı, fotoğraf makinesi vs. gibi teknolojilere gereksinim duyabilirler.

*4. Değerlendirme karmaşık ve güç olabilir:* Katılımcıların proje çalışmaları sonunda ortaya çıkardıkları ürünlere dair güvenilir ve yapıcı geri bildirimler vermek elzemdir. Bu nedenle, katılımcılar geliştirdikleri proje kapsamındaki gelişmelerinin ve değişimlerinin gözlemlenmesinde ve ölçülmesinde öğretmenler önemli problemler yaşayabilirler. Bunun yanında gerekli denetimi ve gözetimi sağlamak zorlaştığında özellikle grup çalışmalarında her bireyin projeye ne ölçüde katkı sağladığını belirlemek güç duruma gelebilir.

*5. Öğretmen proje çalışması hazırlama açısından yeteri kadar deneyimli olmazsa proje tekniği sadece kaynak taraması biçiminde kalır.*

Railsback (2002: 17) ise proje temelli yaklaşımında olabilecek sınırlılıkları şu şekilde ifade etmiştir:

- a) Proje çalışmaları beklenenden daha uzun sürebilir.
- b) Proje çalışmaları öğretmenler için çok fazla hazırlık süreci gerektirebilir.

- c) Öğretmenler bazen dersleri yönlendirme ihtiyacı hissedebilir. Bu yüzden öğrenciler için neyin gerekli olduğu öğrenilmelidir.
- d) Öğrenciler proje çalışmalarında çok fazla bağımsız hareket edebilir. Öğrenciler olması gerekenden daha az rehberliğe, planlamaya ve yönergelere sahip olabilir. Bu nedenle projenin bitmesi uzun süre alabilir.
- e) Teknolojiyi bilişsel araç olarak kullanma deneyimi olmayan öğretmenler, teknolojiyi projelerde kullanmakta zorluk çekebilir.
- f) Geleneksel olmayan değerlendirme türleri bazı öğretmenlere alışılmışın dışında gelebilir.
- g) Projenin önemli bir unsuru olacak katılımcıların görev dağılımı iyi yapılmalıdır. Aksi takdirde zaman kaybına neden olunabilir. Proje temelli yaklaşım hususunda gerçek dünya içinde olan unsurlarla öğretmenin yoğun bir şekilde bilgilendirilmesi gereklidir.
- h) Birçok proje için kaynaklar yetersiz olabilir.
- i) Projelerde temel ve model olarak geleneksel öğretim programları kullanmak idarî yönetim sorunlarına neden olabilir.
- j) Projenin hedefleriyle öğretim programlarının hedeflerini uyumlu hâle getirmek zor olabilir.
- k) Öğrenci ebeveynleri proje yapımına her zaman destek olmayabilir.

#### **2.1.5.6 Proje Temelli Öğrenme Yaklaşımında Öğretmen Rolü**

Projelendirilecek çalışmanın konusu belirlenirken dikkat alınması gereken en önemli şey, çalışma konusunun katılımcı tarafından belirlenmesidir. Çünkü hangi konuyu çalışacağına kendisi karar veren katılımcının; motivasyon seviyesi üst konumlarda olur ve katılımcının kendini çalışmaya daha çok verdiği ve çalışırken mutlu olduğu araştırmacılar tarafından belirtilmektedir. Fakat proje konusu öğretmen tarafından da belirlenebilir (Balemen, 2016: 17).

Projede çalışma konusu belirlenirken öğretmenin sorumlulukları önemli yer tutmaktadır. Çünkü konu belirlenimi, öğrencinin öğrenimi ve gelişimi açısından uygun olmalıdır. İşlenecek dersin amacına uygun şekilde seçimi yapılması gereken proje konuları olmalıdır. Bu konular seçilirken örneğin; bir olaydan veya olgudan, bilimsel araştırmalardan veya bir kitaptan yararlanılabilir (Kadıoğlu, 2007).

Proje destekli eğitimde “*proje*” dikkate değer bir konunun katılımcılar tarafından derinlemesine incelenmesi ve araştırılması anlamına gelir. Proje önerileri öğretmen veya katılımcı tarafından rastlantıyla ortaya çıkarılan bir olay ya da problem ile ilgili de olabilir. Proje temelli öğrenme yaklaşımı ile bireyler problemlere kendi çözümlerini bulup ortaya koyarken öğretmen sorunları biçimlendirir, katılımcıların çalışmaya dair

kaynak ve çözüm bulmalarına yardımcı olur ve kolaylaştırıcı rolünü üstlenir. Çalışma sonunda bir sonuç ortaya koyulur (Anne Çocuk Eğitim Vakfı, 2020).

Bu yöntemde öğretmen tek bilgi kaynağı değildir; öğretmen, danışman ve rehber konumundadır. Öğretmen, öğrencilerin uygun projeler seçmelerine, onlara hazırlanmalarına yeterli zaman vermede, öğrencilerin projeye olan ilgilerini sürekli tutmada ve zorlukların üstesinden gelmede rehber olmalıdır (Doğanay ve Karip, 2006: 45).

Öğretmenin rolünü değiştiren proje temelli öğrenme yaklaşımında öğretmenin görevlerini şu şekilde açıklayabiliriz:

- Katılımcıların yapacakları çalışmaları planlar ya da plan yapmalarına yardımcı olur.
- Öğretmen katılımcılara saygılı davranır, eşit ve adaletli bir şekilde bütün katılımcıların fikrini alır.
- Katılımcıların araştırmalarında öğretmen rehber rolü oynar ve verileri toplamalarına, kaynaklara ulaşmalarına yardımcı olur.
- Heterojen grupların oluşturulmasına dikkat eder.
- Öğretmen sorular sorarak katılımcıların yeni fikirler ile eski fikirler arasında bağlantı kurmasına yardımcı olur.
- Öğretmenler, katılımcılara yapılandırmacı öğrenme çevresi oluşturabilme becerilerinin gelişmesine imkân sağlar.
- Proje çalışmalarını sunmaları için katılımcıları teşvik eder ve sunumlarını dikkatle ele alarak gözden geçirir.
- Katılımcılar arasındaki bireysel farklılıklara dikkat eder.
- Yüksek motivasyonlu öğrenme çevresi oluşturmalarını kolaylaştırır (Tal, Krajcik ve Blumenfeld, 2006).

Wolk (2001), proje temelli öğrenme yaklaşımında öğretmenin rollerini şu şekilde belirtmektedir:

- Öğretmenler, katılımcıların yaratıcı, güncel ve ilginç projeler geliştirmelerinde çok önemli bir role sahiptir.
- Öğretmenler hayat boyu öğrenme için model olmalıdır.
- Öğretmenler katılımcıların sıkı çalışmasını, düşünceli olmalarını, öğrenmelerini ciddiye almalarını, kaliteli çalışmalar üretmelerini ve kendilerini aşmalarını beklemelidir.

### **2.1.5.7 Proje Temelli Öğrenme Yaklaşımında Öğrenci Rolü**

Proje temelli öğrenme yaklaşımı, uzun süredir bilinen ve önerilen, bireyleri motive eden, kalıcı izli öğrenme sürecini kolaylaştıran bir yöntem ve tekniktir. Proje temelli öğrenme yaklaşımı, gerçek yaşamın konularına ve uygulamalarına yer veren ve öğrenciyi öğretme-öğrenme sürecinin merkezine alan bir öğrenme yaklaşımıdır (Vatansever Bayraktar, 2015: 710). Bu bağlamda proje temelli öğrenme yaklaşımı alışılmış öğrenme yöntemlerin tersine öğrenci rolü farklılık göstermektedir. Öğrenciler için proje temelli öğrenme yaklaşımı farkındalık oluşturarak öğrenmede bilgi elde etme, öğrenmede amaç ortaya koyma ve karar verme gibi davranışları göstermelerini, etkinlikler ve projeler için iş birliği yapma fırsatını ortaya çıkarmaktadır.

Öğrenci, öğrenme süreci içinde etkinlikleri bizzat uygular, yapacağı iş ve işlemleri çoğu zaman bağımsız bir şekilde ele alır. Aynı zamanda grup olarak yapılan çalışmalarda, problem olarak gördükleri bir olguyu nasıl ele alacaklarını ve ne şekil etkinlik yapacaklarını bir konsensüs ortaya çıkararak uygularlar. Bunun yanında proje temelli öğrenme yaklaşımında öğrenciler, düşünceleri ifade eder ve tartışır. Öğrenciler tarafından hazırlanan etkinlikler, projeler vs. için yapılan araştırmalarla ele alınan konuya özgü bilgiler toplanır, çalışma ortaya koyulur ve uzmanlaşma sağlanır. Proje temelli öğrenme yaklaşımında öğrenciler, sorumluluk içinde yaparak-yaşayarak ve iş birliğine dayalı öğrenme ile arkadaşlarına ve kendilerine dönüt vermeyi öğrenerek akran etkileşimini gerçekleştirir. Fakat öğretmenler tarafından öğrencilerin uyguladıkları bütün faaliyetler desteklenerek rehberlik edilmelidir. Öğrenci, rehber konumunda olan öğretmene danışarak hareket etmelidir.

## **2.2 İlgili Çalışmalar**

### **2.2.1 Yurt Dışında Yapılan Çalışmalar**

Blumenfeld, Soloway, Marx, Krajcik, Guzdial ve Palincsar (1991) yaptıkları çalışmada proje tabanlı öğrenme için yaşamda gerçek problemlerle yüzleştirme ve bu problemlere dair araştırma yapımına bireylerin katılımını sağlayan yaklaşım olduğu ifade edilmiştir. Ayrıca projelerin bireyleri öğrenmesine yardımcı olduğu açıklanarak motivasyon ve düşünceleri etkileyen faktörler olduğu belirtilmiştir. Bunun yanında öğrenci ve öğretmenlerin karşılaşabileceği zorlukları incelemişlerdir.

Wolk (1994) tarafından proje temelli öğrenme yaklaşımı ile alakalı ilköğretim beşinci sınıf seviyesine uyguladığı çalışmada yaklaşımın öğretmenler tarafından disiplinlerarası bir yaklaşım olarak ele alındığı ve katılımcıların hangi konuyu keşfederek çalışma yapacaklarına kendilerinin karar vererek bir etkinlik bitirmesinin onların okul dışı yaşamı (gerçek yaşamı) algulamalarında olumlu bir tutum ve eğilim geliştirdiklerini ifade etmiştir.

Blumenfeld, Krajcik, Marx ve Soloway (1994) çalışmalarında proje temelli öğretiminin nasıl yapıldığını ele almışlardır. İş birliği, yasalaşma ve düşünce döngüsüne odaklanan öğretmen-araştırmacı iş birliğinin nasıl ortaya çıktığını ve bu faaliyetlerin öğretmenin anlayış ve uygulamasında değişime katkı sağlandığı açıklanmıştır. İş birliği yapmanın yavaş geliştiğini ve hem öğretmen hem de araştırmacı ihtiyaçları ve ilgileri açısından fayda sağladıklarında başarılı olunduğu açıklanmıştır. Başarılı bir iş birliği için bireylerin çaba içinde ortak bir çalışmanın çabasında bir topluluk olmaları gerekliliği ifade edilmiştir. Yasalaşmanın proje tabanlı öğretimini geliştirmede ve iş birliği yapma konusunda ilerlemede önemli olduğu kanıtlanmıştır. Uygulayıcıların proje temelli öğretimin uygulanması hususundaki zorluklarla baş edebilme stratejilerinde değişiklik olduğuna işaret edilmiştir.

Simkins (1999) proje temelli yaklaşımının uygulaması sırasında karşı karşıya kalınan güçlükleri ortaya çıkarmak amacıyla üç yıldan fazla süren bir çalışma yapmıştır. Simkins, proje temelli yaklaşım benimsenerek Challenge 2000 Multimedia çalışması için öğretmenlerden anahtar kavramların somutlaştırılmasını isteyerek ve bu kavramların araç gibi kullanılarak çerçeve zamana ulaşmayı hedeflemiştir. Çalışma sonucunda, öğretmenlerin zaman açısından üst düzey sorunlar yaşadığı saptanmış ve genel görüş olarak yeterli zamanın olmadığı beyan edilmiştir. Bu çalışmaya göre proje temelli öğrenme yaklaşımının benimsenebilmesi ve uygulanabilmesi için zamana ihtiyaç olduğu belirtilmiştir.

Muniandy (2000) yaptığı çalışmada, temel öğretim kademesinde yer alan sınıflarda proje temelli öğrenme yaklaşımında teknolojinin ve yapılandırmacı anlayışın birlikte ele alınmasını amaçlanmıştır. Nitel araştırma yönteminin kullanıldığı çalışmada beş aylık sürede veriler toplanmıştır. Araştırma sonucunda proje temelli öğrenme yaklaşımının öğretmenlerin planlama ve uygulamada farklı etkinliklere odaklandıkları, teknoloji ve yapılandırmacı anlayışın sentezleme çabalarının daha az olduğu ifade edilmiştir.

Toci (2000) yaptığı çalışmasında teknolojik imkânlarla desteklenmiş proje temelli öğrenme ortamının bireylerin motivasyonlarına etkisini irdelemiştir. Gerçekleştirilen araştırma çalışmasında beş ve altıncı sınıf öğrencilerinden oluşan grup üzerinde sekiz aylık bir çalışma neticesinde, oluşturulan öğrenme ortamlarının öğrencilerin motivasyonlarına pozitif yönde katkı getirdiği ifade edilmiştir.

Sidman-Taveau ve Milner-Bolotin (2001) tarafından yapılan araştırma, proje temelli öğrenme yaklaşımı ve yapılandırmacı yaklaşımı ile İspanyolca derslerini internet ortamında gerçekleştirmiştir. Çalışmada, internet ortamında sanal geziler aracılığıyla görsel ve kültürel deneyimlerin kazanılması ile İspanyol kültürünün dille birlikte ele alınması hedeflenmiştir. Öğrenci yansıtma yazısı formları ile proje temelli öğrenme yaklaşımıyla internet ortamında yapılan dersler hakkında veriler alınmıştır. Araştırma sonucuna göre; yapılandırmacı yaklaşımın unsurlarının gerçekleştirilmesinde zorlukların ortaya çıkmasına rağmen elde edilen verilerin çevrimiçi olarak dil ve kültürün birlikte kullanılabilirdiği proje temelli öğrenme yaklaşımının uygulanması ile etkili olduğu ortaya çıkmıştır.

Sabaratham ve Hegde (2002) yaptıkları çalışmada, Singapur'da Ngee Ann Polytechnic'te Fotonik Merkezi'nde geniş tabanlı ve uygulamaya yönelik bir eğitim ve öğretim sağlandığı ifade edilerek yapılan çalışmada proje temelli öğrenme yaklaşımının üniversite öğrencilerinin bilmediği konularda yapılmasının onların proje başarılarına etkisi irdelenmiştir. 12 ay süren çalışmada proje temelli öğrenme programları uygulanarak bir dizi özel olarak seçilmiş dersler ve deneyler aracılığıyla öğrenciler sonunda uygun şekilde projeye yönlendirildiği açıklanmıştır. Öğrenciler fotonik ve lazer teknolojisine dönük projelerini hazırlamaları istenerek bilgi elde etme ve uygulamalı deneyim kazanmaları hedeflenmiştir. Bu doğrultuda öğrenciler fotonik ve lazer teknolojisi hakkında temel konuları araştırdıkları ve projeleri için lazım olan bilgileri ilgili materyallerden topladıkları açıklanarak bireylerde analitik düşünme becerisinin geliştiği, ortaya çıkan sorunları giderebildikleri; iletişim kurma, iş birliği içinde çalışma, rapor yazma ve sunum yapma gibi becerilerinin gelişmesine olanak sağladığı sonucuna ulaşılmıştır. Ayrıca yapılan yarışmalara katılan öğrencilerin ar-ge ödülleri aldıkları ifade edilmiştir.

Arvaja, Håkkinen, Rasku-Puttonen ve Eteläpelto (2002) uyguladıkları çalışmada deneysel olarak tasarımı yapılan fen eğitiminde öğrenme projesinin yazım aşamasında bilgi oluşturma ve sosyal etkileşim içinde paylaşım için bilgi temelindeki rolleri irdelemeyi amaçlayarak ve Finlandiya’da bir okulda 15-16 yaş grubundaki dört 9. sınıf öğrencisinden oluşan bir grup ile 5 ay süren çalışma gerçekleştirerek laboratuvar deneylerini, literatür tarama, araştırma bulgularını analiz etme ve raporlama süreçlerini içeren bir proje uygulamışlardır. Video kaydı ve görüşme yoluyla verilerin toplandığı çalışmada bilgi temelindeki rollerin simetrisi ve konuşmanın doğası bağlamında bireyler arasında ilişkilerin bilgilerini oluşturma ve birbirlerine aktarmada önemli olduğu ifade edilmiştir. Pozitif seviyede iş birliğinin gerçekleştirilmesi için bireyler arasındaki ilişkilerin olumlu yönde güvenin kurulması gerekliliği açıklanmış ve aynı cinsiyetten olan öğrencilerin iyi bir ilişki ve iş birliği içinde rahat çalışma gerçekleştirdikleri araştırmada ifade edilmiştir. Ayrıca bireyler arasındaki sosyal faktörlerdeki farklılıklardan dolayı eleştirel bir yaklaşım sergileyemedikleri sonucuna ulaşılmıştır.

Doppelt’e göre (2003) proje temelli öğrenme düşünmeyi, yetkinliklerin ortaya çıkmasını ve esnekliği sağlayabilen iyi öğrenme yöntemlerinden birisidir. Ona göre öğretmen ve öğrencilerin, bu profilden çıkmak için bilişsel ve duygusal olarak ilerlemesi gerekmektedir. Bunlar; öğretmenler ve öğrenciler açısından önemli ve anlamlı hedeflerin belirlenmesi, öğrenme ortamının değiştirilmesi, öğrencilerin özel becerilerinden yararlanılarak projeler yapılması ve değerlendirme yöntemlerinin değiştirilmesidir. Nicel ve nitel araçlar kullanılarak öğrencilerde bilişsel ve duyuşsal alanlardaki ilerlemenin sunulduğu çalışmada, lisans için yapılan sınavdaki başarılarının değerlendirilmesi, sınıf etkinliklerinin gözlemlenmesi, öğrenci çalışmalarının değerlendirilmesi, öğretmen, öğrenci ve okul yönetimiyle görüşme yapılmıştır. Doppelt yaptığı çalışma sonucunda proje temelli öğrenme yaklaşımının uygulanmasının öğrencilerde motivasyon artışını sağladığı, benlik algısının yükselttiğini ortaya koymuştur.

Windschitl (2003) yaptığı çalışmada, aday öğretmenlerin araştırma becerilerini önemini açıklayarak bilimsel metotlar eğitiminde öğretmenlere etkisini irdelemiştir. İki ay süren bilimsel metotlar eğitime katılan altı aday öğretmen kurs süresince gözlemlenmiş ve kursta aldıkları bilgilerin yanında öğrendikleri bilgileri işe koşarak 9 hafta boyunca bilimsel proje geliştirmesi yapmışlardır. Bu doğrultuda aday öğretmenlerin öğrendikleri teorik proje planlama ve yürütme becerileri bilgilerini bizzat proje yaparak hayata geçirdikleri araştırmacı tarafından ifade edilmiştir. Bu süreçte aday öğretmenlerde

proje kavramının tekrar biçimlendiği bulgusuna ulaşıldığı açıklanmıştır. Aday öğretmenlerin bilgi öğrenimi ve uygulamaları sonucunda proje uygulamaları esnasında karşılaşılabilecek sorunların neler olabileceğini bu sorunlara nasıl çözüm bulunabileceğini öğrendikleri ifade edilmiştir. Ayrıca proje temelli yaklaşımla verilen eğitimlerin bireylere araştırma yapabilme kabiliyetinin gelişimi ve tecrübe sahibi olmaları açısından çok fazla fırsat ortaya çıkardığı ve öğretmenin bu yaklaşımda aldığı rolün rehber konumda olması gerektiği açıklanmıştır.

Scarborough, Swan, Laurent, Bresnen, Edelman ve Newell (2004) yaptıkları çalışmada organizasyonel ve projelerin bağlamları arasındaki ilişkiyi ele alarak kuruluşların projelerden ne öğrendikleri ve ne kadar öğrendiklerini analiz etmişlerdir. Çalışma ile proje temelli öğrenmenin üç boyutu ele alınmıştır. Bunlar: öğrenmenin uygulamaya dayalı doğası, projede özerklik ve bilgi entegrasyonudur. Bunun yanında yapılan analiz çerçevesinde projeler bağlamında yapılan öğrenmenin sınırlılıkları ifade edilmiş ve öğrenme doğalarının iç içe oluşu açıklanmıştır. Ayrıca öğrenme sınırlılıklarının geniş organizasyonlarla arttığı ve proje temelli öğrenmenin faydalarından yararlanmanın önemli derecede kısıtlılığa neden olduğu sonucuna ulaşılmıştır.

Lou ve MacGregor (2004) tarafından Eğitim Teknolojileri dersinde yapılmış olan araştırmada 36 eğitim fakültesi öğrencisi yer almıştır. Gruplar arasında iş birliğine dayalı öğrenme gruplarına proje temelli öğrenme yaklaşımının uygulanırken performans ile bilginin oluşturulmasının ve paylaşımının nasıl yapılacağı üzerine çalışma yürütülmüştür. Deneysel yöntemle yapılan çalışmada, gruplardan birisinde rehberlik, diğerinde ise grup içi proje incelemesine odaklanılarak nitel ve nicel veriler elde edilmiştir. Araştırma sonucuna göre; proje temelli öğrenme yaklaşımının gruplar arasında iletişim kurulması için kullanılan internet ortamının öğrencilerin bilgi paylaşımları, performansları, işbirlikçi öğrenme becerileri, kritik düşünme becerileri ve öğrenciye ait olmayan çalışmaları değerlendirme yapılarak becerilerin olumlu yönde geliştiği ve etkilediği ortaya koyulmuştur. Bunun yanında öğrenciler tarafından internet ortamında yapılan iletişim kurma, verimli olarak zamanı kullanmaya yardım ettiği açıklanmıştır. Araştırmacılar tarafından öğrencilerin ait oldukları grup üyeleri ve diğer gruplarla olan diyaloglarında artış gözlemlendiği ifade edilmiştir.

Papastergiou (2005) yaptığı çalışmada proje temelli öğrenmeyi tanıtmayı hedefleyerek öğretmen adayı öğrencilerin eğitim web sitelerinin tasarımını ve

geliştirilmesini değerlendirmiştir. Çalışmaya ilkokul için 16 web sitesi kuran 46 öğretmen adayı öğrenciler katılmıştır. Proje öncesi ve sonrası bireylerin görüşlerinin irdelendiği çalışmada bireyler tarafından kurulan web sitelerinin değerlendirilmesi, bireylerin web sitesi kurarken karşılaştığı zorluklar ve onlar üzerinde bıraktığı etki araştırılmıştır. Araştırma sonucuna göre proje temelli öğrenme yaklaşımı web sitesi tasarımı yapımında ve geliştirilmesinde etkili ve motive olduğu ifade edilmiştir. Araştırmaya katılanlar imge oluşturma sürecinde, dosya yönetiminde ve dolaşimsal yapıların tasarımında kesin zorluklar yaşamalarına rağmen, onlar eğitim web sitesi tasarlama sürecinde özgüven içinde oldukları açıklanmıştır.

Fun (2005) okul öncesi eğitim kurumlarında öğretmen adaylarının proje temelli öğrenme yaklaşımını uygulama sırasında karşılaştıkları güçlükleri ortaya çıkarmak amacıyla çalışma yapmıştır. 20 kişiden oluşan örneklem grubu oluşturulmuştur. Nitel araştırma yöntemiyle yapılan çalışmada yarı yapılandırılmış görüşme formu ile veriler toplanmış ve bu verilerin desteklenmesi için günlüklerden faydalanılmıştır. Araştırma sonucu olarak proje temelli öğrenme yaklaşımının uygulanmasında çocukların ihtiyaçlarını tanımlamada öğretmenin rolü, konu seçimi, izleme çalışmaları, sorgulama, gözlem yapma, dinleme iletişim kurma becerilerinin birleştirilmesinde sorunlar meydana geldiği ifade edilmiştir.

Grant ve Branch (2005) proje temelli öğrenmeyle çalışılırken bilgisayar destekli birey çalışmalarının kullanıldığı bireysel farklılıkların ve özellikle yeteneklerin nasıl keşfedildiğini ortaya çıkarmak amacıyla çalışma yapmışlardır. ABD'nin güneydoğusunda yer alan bir okulda 61 coğrafya öğrencisinden seçilen 5 katılımcı ile vaka çalışması yapılmıştır. Sonuçlardan ilki, diğer yetenekler katılımcılar tarafından kullanılmamış ve fark edilmemiş olarak tanımlandığında öğrenme ürünlerinin karma yeteneklerden bireysel farklılıkları yansıttığı belirtilmiştir. İkincisi ise öğrenme ürünlerinin, bireylerin bilgilerini üç yolda (sistem bilgisi, alan bilgisi ve üst biliş bilgisi) yansıttığı açıklanmıştır. Fakat karar verme süreci gibi bazı bilgilerin belgelenmediğinin ifade edildiği bu çalışmada son olarak proje temelli öğrenme ortamında esneklik, katılımcıların yetenekleri, kaynakları ve planları hakkında kararlar almasına izin verildiği açıklanmıştır. Aynı zamanda öğretmenler için tavsiyeler ve çıkarımlarda bulunarak öğrenci merkezli çalışmalarda proje temelli öğrenmenin bireylerin becerilerinin gelişiminde didaktik bir metot olduğu vurgulanmıştır.

Krajcik ve Blumenfeld (2006) çalışmalarında 1990 yılının ilk evrelerinden beri proje temelli öğrenmenin daha iyi nasıl öğretilbileceğini araştırdıklarını açıklamışlardır. Öğrencilerin önemli öğrenme hedeflerine ulaşmalarına yardımcı olabilecek yönlendirici soruları seçmenin ve öğrencilerin yönlendirici sorunun değerini görmelerine yardımcı olmanın önemini ortaya koymuşlardır. Teknolojiyi kullanmanın zorluklarını öğrendiklerini ve müfredata teknolojiyi entegre etmek için çeşitli teknikler keşfettiklerini ifade etmişlerdir. Materyal kullanımının öğretimde öğrencilerin anlamlı ve önemli buldukları, öğrencilerin çevrelerinde merkezi öğrenme hedeflerine ilişkin bir anlayış geliştirebileceklerinde yönlendirici olduğu açıklanmıştır. Bu materyalleri kullanarak öğretmenlerin öğrencileri bilimsel araştırmalara dâhil edebileceğini, bilişsel araçları kullanabileceğini, iş birliğini teşvik edebileceğini ve onlara geleneksel öğretim yöntemlerinin yapamayacağı daha derin kavramsal anlayışı öğretebileceğini açıklamışlardır. Bunun yanında projelerin Sosyal Bilgiler, Sanat ve İngilizce derslerinde yaygın olarak kullanıldığı belirtilerek proje fikirlerinin ağızdan ağıza aktarılma eğiliminde olduğu ya da öğretmenlerin kendileri tarafından sıfırdan geliştirildiği sonucuna ulaşmışlardır.

Martí, Gil ve Julià (2006) tarafından yapılan araştırmada, bilgisayar destekli grafik çizim dersinde proje temelli öğrenme yaklaşımının etkililiği irdelenmiştir. Gönüllülük esasına dayalı olarak 150 öğrencinin katıldığı proje temelli öğrenme yaklaşımı ile normal öğrenmenin yapıldığı araştırmada, 65 öğrenci proje temelli öğrenme yaklaşımında, 85 öğrenci ise normal öğrenme metodunun uygulandığı derste yer almıştır. 13 haftada uygulanan araştırmada dörderli ve beşerli gruplara ayrılarak projeler gerçekleştirmişlerdir. Araştırma sonucuna göre; proje temelli öğrenme yaklaşımının her konuya uygun bir öğrenme yaklaşımı olmadığı ifade edilerek proje temelli öğrenme yaklaşımının öğrencilerin motivasyonlarının ve ilgi alanlarının gelişmesine yardımcı olduğu ve normal öğrenme yaklaşımının uygulandığı sürecin tersine esnek yapıyla dinamik süreç içinde yapılan uygulamalarla öğrencilerde heyecanlı bir öğrenme girişimini sağladığı belirtilmiştir.

Helle, Tynjälä ve Olkinuora (2006) çalışmalarında proje temelli öğretimin ne olduğunu, pedagoji ve psikolojik destek motivasyonlarına ışık tutarak proje temelli yaklaşımın nasıl uygulandığını ele almışlardır. Nitel araştırmaya dayalı literatür tarama

şeklindeki bu çalışmada, proje temelli öğrenme hakkında yapılan çalışmaların çoğunlukla derslerin uygulamasına odaklanan ders açıklamaları olduğu sonucuna ulaşılmıştır.

Molyneaux, Setunge, Gravina ve Xie (2007) karma yöntemle yaptıkları çalışmada proje temelli öğrenme yaklaşımıyla uygulanan proje-tasarım odaklı lisans dersi bağlamında model oluşturma, laboratuvarlar, atölye çalışmaları, teorik bilgiler vs. yer almıştır. 1. sınıftan 120 kişi, 2. sınıftan 70 kişi olmak üzere toplam 190 kişi üzerinde 2 yıl boyunca yapılan araştırmada proje temelli öğrenme yaklaşımının uygulandığı öğrencilerin mühendislik becerilerine, erişilerine ve bilgi elde etmelerine etkileri araştırılmıştır. Veriler gözlem, görüşme ve erişi testleri ile elde edilerek 1. sınıf ve 2. sınıf performansları kıyaslanmıştır. Araştırma sonuçlarına göre; uygulamada yer alan öğrencilerin proje temelli öğrenme yaklaşımında anlamlı derecede hoşnut kaldıkları, mühendislik alan becerilerini elde etmede ileri seviyeye ulaştıkları ve erişi testi sonucuna göre bilgi etmede başarılı oldukları ifade edilmiştir. Fakat 2 yıllık çalışmanın ilk yılında öğrencilerin hızlı bir şekilde gelişim göstermelerine rağmen çalışmanın ikinci yılında yavaşlama olduğu tespit edilmiştir.

Mettas ve Constantinou (2008) bir teknoloji fuarı projesini ilköğretim çocukları üzerinde uygulayarak çalışma yollarının etkisi, eğitim değeri ve anlamları üzerinde araştırma yapmışlardır. Problem çözme becerilerini geliştirerek projelerin hazırlanması öncesinde, sürecinde ve sonrasında ön test-son test uygulamışlar ve öğretmen adaylarıyla görüşme yapmışlardır. Sonuç olarak problem çözme becerisini geliştirici proje temelli öğrenme yaklaşımı uygulanarak olumlu değerlerin ve tutumların gelişmesine katkı sağladığı ve öğretmen adaylarının problem çözme stratejilerini anlamaları ve uygulamalarını geliştirmede önemli bir katkı sağladığı saptanmıştır.

Lam, Cheng ve Ma (2009) çalışmalarında proje tabanlı öğrenmede öğretmen ve öğrenci motivasyonu arasındaki ilişkiyi incelemişlerdir. Hem öğretmenlerden hem öğrencilerden programdaki motivasyonları ve aldıkları öğretim desteğini belirtmeleri istenmiştir. Hiyerarşik doğrulama modelleme analiziyle proje temelli öğrenmede öğretmen içsel motivasyonunun öğrencinin içsel motivasyonunu doğrudan ve dolaylı olarak desteklediğini ortaya koymuşlardır. Proje temelli öğrenmede öğretmenlerin öğrenciye yaptığı motivasyon arttıkça öğrencilerin destek algılaması ve öğrenme deneyiminde daha yüksek motive oldukları sonucuna ulaşılmıştır.

Mitchell, Foulger, Wetzel ve Rathkey (2009) çalışmalarında proje temelli öğrenmenin uygulanmasıyla ilgili öğretmen-öğrenci iş birliğinin yapılması, nasıl müzakere yaptığını ve sınıf seviyesine uygun nasıl ele aldığını araştırmışlardır. Çalışmada öğretmenin bulunduğu yerin özelliklerine uygun proje konularına, araştırma faaliyetlerine ve sunumlara entegre etme stratejileri araştırılmıştır. Ayrıca öğrencilerin proje planlama ve bağımsız problem çözüme süreçlerine katılımlarını teşvik etmek için öğretmenin uyguladığı stratejiler de incelenmiştir. Araştırmada elde edilen veriler doğrultusunda öğretmen ve öğrencilerin proje planlama ve öğrenme için birlikte çalışmalarının iş birliğine dayalı bir yaklaşım ortaya koyduğu, öğrenme ihtiyaçlarının karşılanması hususunda başarılı olduğu, öğrencilerin ilgi alanlarının ve meraklarını desteklediği sonucuna ulaşılmıştır.

Xu ve Liu (2010) çalışmalarında proje tabanlı öğretimi açıklamış ve lisansüstü eğitimdeki uygulamasını ele almıştır. Bunun yanında öğrencilerin yaratıcılık kapasitesi, iş birliği yapma becerisi ve öz yönetimini geliştirmesi ele alınmıştır. Proje tabanlı yaklaşım açısından literatüre yer verilmiştir. Geleneksel ders ile kıyas yapılarak çalışmada, proje temelli yaklaşımının lisansüstü öğrencilere daha fazla özerklik ve yaratıcı öğrenme deneyimi sağlamak için oldukça başarılı olacağı sonucuna ulaştıkları belirlenmiştir.

Bell (2010) çalışmasında proje temelli öğrenme yaklaşımının 21. yüzyılda başarı için kritik olan çok sayıda stratejiyi öğreten yenilikçi bir yaklaşım olduğunu ifade etmiştir. Proje temelli öğrenmenin öğrencilerin kendi öğrenmelerini araştırma yoluyla yürütmesinin yanında bilgilerini yansıtan bir öğrenme yaklaşımı olduğunu ileri sürmüştür. Bireylerin projeleri oluşturmak için birlikte çalışmaları ile yenilikçi ve uygulanabilir teknolojik becerilerin gelişimine katkı sağladığı sonucuna ulaşmıştır.

Seet ve Quek (2010) 68 ortaokul öğrencisinin katılımıyla yaptıkları araştırmada bilgisayar destekli proje temelli öğrenme ortamları hakkında öğrencilerin algılarını ve proje çalışmasına ilişkin tutumlarını incelemiştir. E-öğrenme ortamında deneyimler yapılmıştır. Sonuç olarak öğrencilerin e-öğrenme ortamında proje temelli öğrenmeyi olumlu olarak algıladıkları ifade edilmiştir.

Beneke (2010) karma yöntemle yaptığı araştırmada proje temelli öğrenme yaklaşımının özel gereksinimli bireylerin problem davranışları, sosyal etkileşimleri ve dil gelişimleri üzerindeki etkisinin ne olduğunu ortaya çıkarmayı amaçlayarak iki

kaynaştırma sınıfında yer alan sekiz çocuk ile örneklem belirlenmiş ve proje temelli öğrenme yaklaşımının uygulanmasında altı uzman ter almıştır. Araştırma başlangıcı, ortası ve sonu olmak üzere üç aşamada veri toplamak için uzmanlarla görüşmeler gerçekleştirilmiş ve proje temelli öğrenme yaklaşımının etki oluşturup oluşturmaması hakkında 14 hafta boyunca haftada 2 kez oyun değerlendirme yapılması için kamera kaydı alınmıştır. Çalışma sonucunda proje temelli öğrenme yaklaşımının çocukların problem davranışları, dil gelişimleri ve sosyal etkileşimleri açısından olumlu yönde bir etki yarattığı ifade edilmiştir.

Rahman, Ruhizan ve Yassin (2012) yaptıkları çalışmada okul öncesi kurumlarında proje temelli yaklaşımın kullanımını teşvik etmek amacıyla eylem araştırması gerçekleştirmişlerdir. Örneklem grubu olarak bir üniversitede görev yapan üç araştırmacı ve okul öncesi kurumunda görevli altı öğretmenden olmak üzere 9 kişiden meydana gelmektedir. Yapılan çalışma iki eylem araştırması olmak üzere her birinde beş aşama (yansıtma, planlama, uygulama, gözlem-analiz ve değerlendirme) olarak uygulanmıştır. Çalışma sonucu olarak öğretmenlerin proje temelli öğrenme yaklaşımının uygulayabilme konusunda yeterliliklerinin geliştiği ve güven seviyesinin arttığı belirlenerek öğrencilerin öğrenme sürecine, bilişsel ve sosyal becerilerin gelişimine pozitif katkı getirdiği ifade edilmiştir.

Cho ve Brown (2013) vaka çalışmalarında ABD’de Columbus Signature Academy’de proje temelli öğrenmenin nasıl uygulandığını araştırmışlardır. Araştırmacılar, proje temelli öğrenmenin okulun ana unsuları ortaya koydukları altı temayı (grup ortaklığı, kolaylaştırıcılar, öğrenci grup çalışması, özgün projeler, okul kültürü ve STEM) tanımlamışlardır. Okul tabanlı olarak Columbus Signature Academy’nin güçlü ve zayıf yönlerini, fırsatlarını ve sorunlarını değerlendirmişlerdir. Proje temelli öğrenme yaklaşımının öğretme, öğrenme ve öğretmenin meslekî gelişimine yenilikçi bir yaklaşım olma konusunda olağanüstü bir potansiyel ortaya koyduğu sonucuna ulaşmışlardır.

Holmes ve Hwang (2014) matematik dersinde proje temelli yaklaşımın öğrencilerin akademik beceri gelişimi ve öğrenme için uygulanan stratejilerin etkisini araştırmışlardır. Ayrıca öğrencilerin toplumsal ve ekonomik durumları ile proje temelli öğrenme yaklaşımının arasındaki ilişki araştırılmıştır. Kontrol grubu olarak normal eğitim yapılan grup ile deney grubu olarak proje temelli öğretim yapılan grup arasında ilişki yordanmıştır. Sonuç olarak matematik dersinde proje temelli öğrenme ile ders

yapılan ortaöğretim seviyesindeki öğrenciler büyük oranda fayda sağlamışlardır. Kontrol grubuna kıyasla proje temelli öğrenme yapan öğrenci grubu öz motivasyona ve yüksek eleştirel düşünme becerilerine sahip oldukları saptanmıştır.

Chua, Yang ve Leo (2014) çalışmalarında yenilikçi müdahalelere sahip gelişmiş bir proje tabanlı öğrenmenin, öğrencilerin daha iyi bir öğrenme ve proje sonuçları elde etme yeteneklerini arttırıp arttırmadığını belirlemeyi amaçlamışlardır. Deney ve kontrol grubu olarak toplam iki sınıfta araştırma yapılarak geleneksel proje tabanlı yaklaşım ile geliştirilmiş proje tabanlı öğrenme arasında bilgi, problem çözme yeteneği ve katılım performansında önemli farklılıkların olduğu tespit edilmiştir. Bu çalışmada geliştirilmiş proje tabanlı öğrenme yapılan grubun, geleneksel proje tabanlı öğrenme yapılan gruptan daha iyi tasarımlar yaptıkları ve daha iyi performans sergiledikleri sonucuna ulaşılmıştır. Son olarak grup çalışmaları bağlamında proje temelli eğitime gelişmiş öğrenme ve kolaylaştırıcı yöntemlerin dâhil edilmesiyle daha iyi bir öğrenme deneyimi ile yenilikçi ve pragmatik çözümlerin geliştirilmesine yol açabilen problem çözme yeteneğini geliştirmek için daha verimli bir ortam sağladığı neticesine ulaşılmıştır.

Wurdinger ve Qureshi (2015) yaptıkları çalışmada yaşam becerilerinin proje tabanlı geliştirilip geliştirilemeyeceğini incelemiştir. Problem çözme, sorumluluk, öz yönelim, iletişim, yaratıcılık, zaman yönetimi, iş birliği ve çalışma etiğinde farkı belirlemek için ön test-son test şeklinde yapılan anketlerde zaman yönetimi, iş birliği ve çalışma etiğinde önemli bir farkın olmadığını ancak diğer maddelerde önemli bir farkın olduğu sonucuna ulaşıldığı açıklanmıştır. Bununla birlikte ortalama olarak yaşam becerilerinde bir artış olduğu ifade edilmiştir.

Lee, Huh ve Reigeluth (2015) tarafından proje temelli yaklaşımda işbirlikçi anlayışı kullanarak iki lise sınıfında araştırma gerçekleştirilmiştir. Çalışmada görev, süreç ve bağ ile ilişkili grup içi çatışmanın nedenini ve sosyal becerilerin bireysel ve grup seviyesinde grup içi çatışma ve iş birliğiyle nasıl ilişki olduğunu anlayarak nasıl bir eğitim metodu olarak etkili bir şekilde kullanılacağı irdelenmiştir. Görevle ilgili çatışmanın iş birliği için bir katalizör görevi görürken süreçle ve bağla ilgili çatışmaların iş birliği ve öğrenmeyi engellemesi açısından zararlı olduğu fikri olmasının yanında, bu çalışmada toplanan verilerle farklı bireysel faktörlerin çatışmayı tetiklediği ve grupların çoğunun aynı anda birden fazla çatışma yaşadığı sonucu ile görev ve süreç çatışmalarının sosyal becerilerin eksikliği nedeniyle bağ çatışmasına dönüştüğü sonucuna ulaşılmıştır.

Hugerat (2016) İsrail'deki 2 ortaokuldan ve 458 öğrenciden oluşan deney ve kontrol grubu oluşturmuştur. Proje temelli öğrenme grubu ve proje temelli öğrenmenin uygulanmadığı grup olarak ayırdığı deney ve kontrol grubu ile öğretim yapmıştır. Çalışmanın sonucunda Fen Bilimleri eğitiminde proje temelli öğrenme stratejilerinin uygulandığı deney grubunda sınıf öğrenme ortamlarının daha keyifli, memnun edici ve öğretmen-öğrenci ilişkilerinde olumlu bir ilişkinin olduğu ifade edilmiştir.

Kokotsaki, Menzies ve Wiggins (2016) araştırmalarında proje temelli öğrenmenin öğrencilerin gerçek dünya uygulamalarında özerklik, yapıcı araştırmalar, hedef belirleme, iş birliği, iletişim ve yansıma ile karakterize edilen aktif bir öğrenci merkezli öğretim biçimi olduğunu ifade etmiştir. Deneysel yöntemle yapılan bu çalışmada, proje temelli yaklaşıma dair ilköğretimden yükseköğretime kadar çeşitli bağlamlarda ve farklı okul kademelerinde ele alınması gerekliliği ifade edilmiştir.

Saenab, Yunus, Saleh, Virninda, Hamka ve Sofyan (2018) yaptıkları çalışmada proje temelli yaklaşımın bireylerin iletişim becerilerine etkisini belirlemek amacıyla deneysel yöntemle araştırma yapmışlardır. Yapılan çalışmanın sonucuna göre, proje temelli öğrenmenin fen eğitimi alan bireylerin iletişim becerilerine yönelik önemli bir etkisi olduğu saptanmıştır. Proje temelli öğrenme yaklaşımı ile öğrencilerin bilgi tarama, çeşitli öğrenme kaynaklarını kullanma ve ortaya çıkarmaya dönük becerilerini arttırdığı açıklanmıştır. Fakat öğrencilerin projelerini sınıf ortamında sunma becerilerinin geliştirilmesi gerektiği ifade edilmiştir.

Bailey (2018) çalışmasında proje temelli öğrenme ile sınıf ortamında teknoloji kullanan bireylerle, sınıf ortamında teknoloji kullanmayan bireylerin arasındaki erişim farkını incelemiştir. Karma desen ile yapılan çalışma sekizinci sınıf öğrencilerine yönelik yapılmıştır. Proje temelli öğrenme yaklaşımında teknoloji kullanımının öğrenci erişimi üzerinde önemli katkısı olduğu bulgularına ulaşılmıştır. Bunun yanında proje temelli öğrenme yaklaşımında teknoloji kullanımının öz yeterliliğe dair öğretmen görüşleri alınarak nitel veriler toplanmıştır. Nitel verilere göre; matematik öğretmenlerinin öz yeterliliklerinden fen öğretmenlerinin öz yeterliliklerinin çok yüksek olduğu ifade edilmiştir.

Goldman, Kuper, Baker, Bulmer, Coffey, Jeffs, Shea, Whitehead, Shojania ve Wong (2020) çalışmalarında proje temelli yaklaşımın zorluklar ve belirsizliklere rağmen kalite geliştirme (QI) eğitiminin belirleyici bir ögesi olduğunu ifade etmişlerdir. Bireylerde öğrenme ve proje deneyimlerini etkileyen faktörlerin anlaşılması için proje temelli yaklaşıma ilişkin algıları ve deneyimleri incelemişlerdir. Geleneksel ve yönlendirilmiş veri analizi yaklaşımının kullanıldığı bu çalışmada QI eğitiminde deneyimsel öğrenmeye dönük temel katkı getirdiği bulgusuna ulaşılmıştır.

Bhosale (2020) çalışmasında proje temelli öğrenmenin, öğrencilerin yaşamdaki zorluklar ve problemleri aktif olarak araştırılarak daha derin bilgi edindiklerine inandıkları dinamik bir yaklaşımı içeren öğrenci merkezli bir yaklaşım olduğunu ifade etmiştir. Hazırlanan program ile uygulama aşamasında 3. sınıf BTech Electircal Engineering öğrencilerinin mini bir elektrik trafo merkezi tasarlaması istenmiş ve öğrenciler tarafından bu tasarım sunulmuş ve değerlendirilmesi gerçekleştirilmiştir. Toplam 18 öğrenci grubuyla ve 18 elektrik trafo parçası proje tasarımı üzerinde çalışılan bu araştırma, sadece öğrencilerin öğrenme endeksinin arttırmasını değil, ders kazanımlarını geliştirdiğini ortaya koymuştur.

Vesikivi, Lakkala, Holvikivi ve Muukkonen (2020) çalışmalarında Finlandiya'daki okullarda proje çalışmasını içeren kredili derslerin entegre edilmesi üzerine öğrencilerin çalışma deneyimlerini ve bilgiyi işleme yeterliliğini ele alarak öğrencilerin kendilerini değerlendirmesini nasıl etkilediğini araştırmışlardır. Elde edilen veriler neticesinde öğrenci bellek gelişiminin önceki yıllara göre arttığı, iş birliğini ve bağımsız kalmalarının genel memnuniyeti arttırdığı ve proje gruplarında öğrenmeyi arttırdığı ifade edilmiştir.

King ve Smith (2020) öğretmenlerin liderlik gelişimleri ve okulların güçlü öğretim yapılabilmesi için proje tabanlı yaklaşımın önemli bir rol oynadığını ifade etmişlerdir. Bu çalışmada proje öğretmen adaylarından matematik dersinde öğrenimin geliştirilmesi için oturumlar yapılması ve yönetiminin yapılması istenmiştir. Yaptıkları çalışmada proje temelli öğretimin deneyim sağlamaya ve vizyon oluşturmaya yardımcı unsur oluşturduğu belirtilmiştir.

Chandrasheshkar and Menon (2020) çalışmalarında proje temelli öğrenme ile mühendislik öğrencilerine proje üzerinde çalışılırken kavramlar hakkında daha fazla bilgi edinme ve bunları uygulama fırsatı verdiğini ifade etmişlerdir. 'Kendin yap' mini

projelerinin uygulanması ve öğrencilerin kendi değerlendirilmesini içine alarak proje temelli öğrenmenin öğrencilerin ilgisi ve performansı ölçüldüğü açıklanmıştır. Çalışmada sonuç olarak proje temelli öğrenmenin olumlu ve yararlı olduğu ifade edilmiştir.

## 2.2 Yurt İçinde Yapılan Çalışmalar

Aytuna (1937)'nin çalışmasında proje temelli öğrenme yaklaşımını, proje usulü olarak ele almış ve bu öğrenme yaklaşımının Türkiye'de ilk çalışmalarından birini ortaya koymuştur. Proje temelli öğrenme yaklaşımına dair o dönemlerde gerçekleştirilen uygulamaları irdeleyerek gerçekleştirilen uygulamaları ve programları ele almıştır. Dünyada proje temelli öğrenme yaklaşımına olan ilgi artışının sebebinin iş birliği yapmaya elverişli olduğu ve bu yöntemin iyi neticeler verdiği açıklanmıştır. Bireylerin eğitim-öğretim faaliyetleri içerisinde proje temelli yaklaşımın irade gelişimini sağlayarak bireylere sorumluluk duygusunu kazandırdığı, yeteneklerini geliştirdiği, iş birliği yapmayı öğrettiği, yapılacak işe uygun materyallerin nasıl değerlendireceklerini kavratıldığı, ebeveynlerin çocuklarının eğitim-öğretimine ilgisinin arttığı, okullarda gerçek hayatı ele aldığı ifade edilmiştir.

Demirhan (2002) deneysel yöntemi benimsediği çalışmasında ilköğretim 3. sınıf Hayat Bilgisi dersine ait bir üniteyi ele alarak proje temelli öğretimin derse olan öğrencilerin etkin katılımı, araştırma yoluyla bilgiye ulaşmalarını, yaptıkları araştırmaların sunumlarını desteklediğini ortaya koymuş ve bir ürün ortaya çıkarmanın öğrencilerin yaşama hazır duruma gelmelerini sağlayacağını belirtmiştir

Erdem ve Akkoyunlu (2002) nitel olarak yaptıkları çalışmada proje temelli öğrenme yaklaşımının projelendirmede alt yapı unsuru olarak bir öğrenme yaklaşımı olduğunu ifade etmiştir. Sosyal Bilgiler dersi içerisinde 5. sınıf öğrencileriyle ve sınıf öğretmenleriyle 'ülkeler coğrafyası' ünitesi ele alınarak yapılan çalışmada farklı ülkeler incelenmiş ve öğrenciler tarafından buldukları ülke için öneriler geliştirmeye dönük çalışma yapılmıştır. Proje temelli anlayışın doğrultusunda düşünme ve hayâl etme anlayışı olarak bireyin kendi öğrenmesinin sorumluluğunu üstlenen, yaratıcı bireyler yetiştirmeyi hedefleyen bir öğrenme yaklaşımı olduğu açıklanmıştır. Öneri olarak teknolojik tabanlı çalışmaların daha fazla yapılması, hizmet içi eğitim faaliyetlerinin artırılması ve öğrencilerle yapılacak çalışmanın sınırlarının verimlilik açısından dar tutulmasının önemi ifade edilmiş ve sonuç olarak öğretmenlerin ve öğrencilerin çalışmalarda memnun kaldıkları açıklanmıştır.

Gökmen (2003) yaptığı araştırmada proje temelli öğrenme yaklaşımını ele almıştır. Katılımcıların proje çalışmalarına dönük tutumları, amaç anlamında pozitif olduğu sonucuna ulaşmıştır. Fakat öğrencilerde süreç açısından kararsız bir tutum tespiti yapılmıştır. Katılımcıların çalışmalarına yönelik tutumlarında, erkekler ve kızlar arasında genel olarak anlamlı bir farklılık tespit edilmemiş, ancak süreç noktasında kızların erkeklere göre daha olumlu bir tutum içinde olduğu tespit edilmiştir. Erkeklerin bu çalışma konusunda kararsız olduğu ortaya çıkarılmıştır.

Demirhan ve Demirel (2003) çalışmalarında proje temelli öğrenmeyi ele almışlardır. Yaklaşım ile eğitim programının unsurlarından eğitim durumları, sınav durumları ve hedefler bakımından kaynak taraması yapmışlardır. Ayrıca öğretmen ve öğrenen özellikleri konularına da yer verilmiştir. Deney (proje temelli öğrenme) ve kontrol (normal öğrenme) grupları oluşturarak ele aldıkları konu bağlamında öğrenci merkezli becerilerin gelişiminin sağlandığı, motivasyonun gerçekleştiği, öz yeterlilik ve sorumluluk duygusunun geliştiği, öğretmenin rehber ve değerlendiren konumunda olduğu sonucunu ifade etmişlerdir.

Kınık (2004) nitel olarak yaptığı araştırmada, proje temelli öğrenme yaklaşımını irdelerek dünyada bilimsel süreçleri esas alan çalışmaların yapımının önem kazandığını ifade etmiştir. Çalışma sonucuna göre projelerin katılımcılara olumlu anlamda katkı getirdiği ortaya koyulmuştur. Ayrıca, gerçekleştirilen projelere rağmen katılımcıların zihninde kalıp hâline gelmiş bilim adamı niteliklerinin fazla değişmediği belirtilmiştir. Çalışma katılımcılarının genellikle derse olan tutumlarında olumlu anlamda bir gelişme gösterdikleri tespit edilmiştir.

Gültekin (2005) yaptığı çalışmada ilköğretim beşinci sınıf seviyesi Sosyal Bilgiler dersinde proje temelli öğrenme yaklaşımının öğrenme ürünlerine etkisini belirlemek amacıyla karma yöntem benimsenerek ön test-son test kontrol gruplu deneysel araştırma modeli kullanmıştır. Nicel açıdan proje temelli yaklaşımının uygulandığı deney grubundaki katılımcıların akademik başarıları ile proje temelli öğrenme yaklaşımının uygulanmadığı kontrol grubundaki katılımcıların akademik başarıları arasında deney grubundaki katılımcılar lehine istatistiksel olarak anlamlı bir fark bulunmuştur. Nitel açıdan yarı yapılandırılmış görüşme formu ile çalışmaya dâhil olan öğrencilerin ve sınıf öğretmeninin proje temelli öğrenme yaklaşımına ilişkin görüşleri alınmıştır. Proje temelli öğrenme yaklaşımının, öğrenmeyi zevkli ve eğlenceli hâle getirdiği, kolay, anlamlı ve kalıcı öğrenme sağladığı, öğrencilerde el becerisinin gelişimine katkı getirdiği, araştırma

becerisi gibi becerileri kazandırdığı belirtilmiştir. Fakat grup üyeleri arasında çıkan tartışmalar nedeniyle projeler gerçekleştirilirken zorluklar yaşandığı ifade edilmiştir.

Çiftçi (2006) deneysel yöntemle yaptığı çalışmada ilköğretim altıncı sınıf Sosyal Bilgiler dersinde proje temelli öğrenmenin, katılımcıların problem çözme becerileri, akademik risk alma düzeyleri, erişileri, öğrenilenlerin kalıcılığı ve derse karşı tutumlarına etkisini incelemiştir. Proje temelli öğrenmenin dersin erişiyeye ve kalıcılık düzeyine olumlu yönde etki ettiği, öğrencilerin Sosyal Bilgiler dersine karşı tutumlarına etkisinin olmadığı ortaya çıkarılmıştır.

Yavuz (2006) karma desende yaptığı araştırmada proje temelli öğretimin, çevre konusunda katılımcıları çevreye karşı davranışları ve tutumları ile çevre bilgileri üzerine olan etkisini belirlemeye çalışmıştır. Proje temelli öğrenmeyle katılımcıların çevreye dair bilgilerinin geliştirilebileceği ve artırılabilirliği ifade edilmiştir. Bu konudaki davranışların ve tutumların geliştirilebileceği sonucuna ulaşılmıştır.

Canoğlu (2007) gerçekleştirdiği çalışmada, proje temelli öğrenme yaklaşımının okul öncesi eğitime devam eden altı yaş grubu bireylerde sezgisel matematik yetilerine olan etkisini araştırmıştır. Araştırmada birer deney ve kontrol grubu oluşturularak toplam 112 birey dâhil edilmiştir. Deneysel yöntemle yapılan çalışmada 56 kişiden oluşan proje temelli öğrenme yaklaşımının uygulandığı deney grubu, 56 kişiden oluşan geleneksel öğrenme yaklaşımının uygulandığı kontrol grubu ile araştırma yapılmıştır. Her iki gruba deneysel işlemlerden önce ve deneysel işlemlerin sonunda Sezgisel Matematik Yeteneği Testi uygulanmıştır. Yapılan analizler neticesinde proje temelli öğrenme yaklaşımının uygulandığı deney grubunun sezgisel matematik düzeyleri, geleneksel öğrenme yaklaşımının uygulandığı kontrol grubununkinden anlamlı derecede yüksek çıktığı belirlenmiş ve proje temelli öğrenme yaklaşımının sezgisel matematik yeteneği gelişiminde, geleneksel öğrenme yaklaşımına göre anlamlı derecede etkili olduğu sonucuna ulaşılmıştır.

Koç (2008) yaptığı araştırmada, çoklu zekâ kuramına dayalı olarak uygulanan proje temelli öğrenme yaklaşımının öğrencilerin Sosyal Bilgiler dersindeki tutumlarına ve erişilerine etkisini araştırmıştır. Kontrol gruplu deneysel desen olarak yapılan çalışmada yedinci sınıf öğrencilerinin katılımcı olarak yer aldığı ifade edilmiştir. Sosyal Bilgiler dersinde deney grubunda çoklu zekâ kuramına dayalı olarak proje temelli öğrenme yaklaşımı uygulanırken, kontrol grubuna ise normal yöntemin uygulandığı ifade

edilmiştir. Sosyal Bilgiler dersine yönelik akademik erişimi testi ve tutum ölçeği ile ön test ve son test şeklinde yapılarak t testi ile analizi yapıldığı açıklanmıştır. Yapılan araştırma sonucuna göre; erişimler açısından deney grubu lehine anlamlı bir fark olduğu açıklanarak deney grubu ve kontrol grubu öğrencilerinin son test puanları ortalamaları, ön test puanları ortalamasından anlamlı düzeyde yükseldiği tespiti yapılmıştır. Uygulamada deney grubu öğrencileri ile geleneksel öğrenme yaklaşımının kullanıldığı kontrol grubu öğrencilerinin derse karşı tutumları arasında ön test puanlarının ortalaması arasında anlamlı fark olmadığı açıklanarak deney ve kontrol gruplarındaki öğrencilerin son test puanlarının ortalaması arasında, deney grubu lehine anlamlı bir fark olduğu ifade edilmiştir. Deney grubunda yer alan öğrencilerin Sosyal Bilgiler dersine yönelik tutumları açısından ön test ve son test puanlarının ortalamaları arasında son test ortalaması lehine anlamlı farklılık olduğu görülmüştür. Normal öğrenme yaklaşımının uygulandığı kontrol grubundaki öğrencilerin Sosyal Bilgiler dersine yönelik tutumlarına ilişkin ön test ve son test puanlarının ortalamaları arasında manidarlık düzeyinde anlamlı bir farklılık olmadığı açıklanmıştır.

Aslantaş (2008), yaptığı çalışmada, Görsel Sanatlar dersinde proje temelli öğrenme yaklaşımının uygulanabilirliğini araştırarak 7. sınıf seviyesinde uygulamasını gerçekleştirmiştir. Deneysel olarak yapılan çalışmada, Görsel Sanatlar dersinde proje temelli öğrenme yaklaşımının uygulandığı deney grubunda düşünce, duygu farklılıkları ve durumları ile algı temelli bir süreç izlenmiştir. Nitel araştırma tekniğinin de kullanıldığı çalışmada, yapılan izleme sonunda ortaya çıkan farklılıkların tespiti yapılmıştır. Kontrol grubunun değerlendirilmesi ise öğrencilerin ortaya koydukları çalışmalarla sınırlandırılmıştır. Çalışma sonucunda proje temelli öğrenme yaklaşımının uygulanması ile Görsel Sanatlar eğitiminde öğretmenler ve öğrenciler tarafından grup olarak veya bireysel olarak 'proje' kavramının net anlaşılmadığı, Teknoloji Tasarımı dersinde uygulanan proje çalışmalarındaki kavram ve uygulama karışıklığının yaşandığı; okul ortamı ve yöneticilerin Görsel Sanatlar dersinin hedefleri doğrultusunda projelendirmelere yönelik donanımları olursa teori ve pratik bağlamda öğrencilerin gelişiminin daha kolay olabileceği ifade edilmiştir. Bunun yanında Görsel Sanatlar dersinde proje temelli öğrenme yaklaşımının uygulanmasında çocuğun sanatsal olarak gelişimine ve özgün çalışma ortaya koyma açısından uygun ortam sağlayabileceği açıklanmıştır. Proje temelli yaklaşım ile öğrencilerin disiplinlerarası ilişkilerden yararlanılarak yapılan çalışmalardan daha çok memnun oldukları gözlemlenmiştir. Görsel

Sanatlar dersinde proje temelli öğrenme yaklaşımının uygulamasında öğrenci araştırmalarının daha çok teknolojik araç-gereç kullanma eğiliminde oldukları ifade edilmiş ve bu yöntemin uygulanmasının sanat eğitimi sürecinde sadece yetenekli bireylerin yararlandığına dair görüşlerin tersine, öğrencilerin araştırma yapmaktan ve yaptıkları özgün çalışmalarla kendini ifade etmede zevk almalarına fırsat tanıdığı sonucuna ulaşılmıştır.

Kalaycı (2008) yapmış olduğu çalışmada yükseköğretim seviyesindeki katılımcıların, proje temelli öğrenme uygulamasında izledikleri aşamaları ortaya koymayı amaçlamıştır. Çalışmada yapılan uygulamaların, katılımcıların bakış açılarına dayalı olarak açıklanmasına ve proje temelli öğrenme yaklaşımını uygulayacak olan eğitimcilere katkı sağlayacağı ifade edilmiştir. Betimsel yöntemin kullanıldığı bu çalışmada konuların katılımcılar tarafından tartışılarak belirlenmesinin daha etkili olduğu, öğretmenin rehber konumunda olması gerektiği, proje temelli öğrenme yaklaşımı uygulanırken genel ilkelerin göz önünde bulundurulması gerektiği, çevresel koşullar ve öğrenci niteliğinin düşünülerek planlamaların yapılması gerektiği ifade edilmiştir.

Birinci (2008) lisans öğrencileri üzerinde gerçekleştirdiği çalışmada, öğretim teknolojileri ve materyal geliştirme dersinde proje temelli öğrenmenin öğretmen adaylarının, yaratıcı düşünme düzeyleri, eleştirel düşünme beceri düzeyleri ve bilimsel süreç beceri düzeyleri üzerindeki etkilerini araştırmıştır. Deneysel yöntemin benimsendiği çalışmada ön test ve son test kontrol gruplu deneysel desen kullanılmıştır. Araştırmaya deney grubunda 39 kişi ve kontrol grubunda 42 kişi olmak üzere toplam 81 kişi katılmıştır. Araştırmada, deney grubuna proje temelli öğrenme yaklaşımı uygulanırken kontrol grubunda normal öğrenme yaklaşımı kullanılmıştır. Araştırma sonucuna göre; proje temelli öğrenme yaklaşımının öğrencilerin yaratıcı düşünme düzeylerine, eleştirel düşünme ve beceri düzeylerine olumlu etki ettiği sonucuna ulaşılmıştır.

Alacapınar (2008) nicel ve nitel araştırma yöntemlerini kullanarak karma yöntemle yaptığı çalışmada proje temelli öğrenme yaklaşımının ilköğretim 5. sınıf seviyesinde yer alan öğrencilerine duyuşsal, bilişsel ve devinişsel alanlarda elde edilen kazanımlarını araştırmıştır. Deney ve kontrol grupları olarak iki sınıf rastgele olarak belirlenmiştir. İçerik ile ilgili olarak yapılan çalışma, süreç olarak bir dönem sürmüştür. Deney grubunda proje temelli öğrenme, kontrol grubunda ise mevcut ders programına uygun olarak ders işlenmiştir. Sonuç olarak proje temelli öğrenme yaklaşımının

kullanıldığı grubun ortalama bilişsel alan başarısı, kontrol grubunun ortalamasından anlamlı derecede yüksek bulunmuştur. Bu bağlamda proje temelli öğrenme yaklaşımının bilişsel alan hedeflerine ulaşmada etkili olduğu ve ön test-son test başarı ortalamalarının Sosyal Bilgiler dersi psikomotor alanda da iki grup arasında anlamlı bir fark olduğu ifade edilmiştir. Öğrencilerle yapılan yarı yapılandırılmış görüşme sonucunda proje temelli öğrenme yaklaşımının yaratıcılıkları arttırdığı, üst düzey bilgi ve becerilerin edinilmesine yardımcı olduğu, akranlarla geliştirilen iş birliği çalışmayı, yakınlığı, güven ve dostluk bağlarını pekiştirdiği ortaya koyulmuştur. Öğretmenlere proje temelli öğrenme yaklaşımına dair hizmet içi eğitim verilebileceği ve proje temelli öğrenme yaklaşımı ile ders yapılırken, sınıf ortamında özgün düşüncenin geliştirilmesi gerektiği ve bu yaklaşım uygulanırken gerçek ve güncel yaşamla ilişkilendirilerek öğrencilerin derse karşı motivasyonu artırılabilir ve teşvik edilebileceği açıklanmıştır.

Tuncer (2009) nitel olarak yaptığı çalışmasında proje temelli öğrenme ile problem temelli öğrenme yaklaşımlarının benzerliklerini ve farklılıklarını araştırmıştır. Öğrenenin öğrenme etkinliğinde bizzat yer almasının gereklilik olduğunu ifade etmiştir. Proje temelli yaklaşımda ürün odaklı bir öğretim yapıldığını ve ortaya koyulan çalışmaya farklı bakış açılarından ele alınarak probleme farklı çözüm yaklaşımları getireceği açıklanmıştır.

Kalyoncu (2009) yaptığı araştırmada; Görsel Sanatlar dersinde ele alınan proje temelli öğrenme yaklaşımının bireylerin akademik başarıları, öğrenmede kalıcılığa ve uygulama becerilerine etkisini ölçmek ve öğrencilerin görüşlerini almak amacıyla çalışma gerçekleştirmiştir. Araştırmada random atama yoluyla 8. sınıflardan 30 kişilik deney grubu ve 31 kişilik kontrol grubu belirlenmiştir. Çalışmada nitel ve nicel veri toplama yöntemlerinden faydalanılmıştır. Deneysel yöntem olarak ön test-son test kontrol gruplu desen kullanılmıştır. Araştırmanın sonucuna göre; proje temelli öğrenme yaklaşımının uygulandığı deney grubu ile normal öğrenme yaklaşımının benimsendiği kontrol grubunun başarı ve kalıcılık puanları, deney grubu lehine anlamlı bir fark elde edildiği ifade edilmiştir. Ayrıca deney ve kontrol grubunda yer alan bireylerin uygulama sonunda ortaya koydukları ürünlerin değerlendirilmesiyle ortaya çıkan istatistiksel farkın deney grubu lehine anlamlı bulunduğu açıklanmıştır. Deney grubunda yer alan öğrencilerin Görsel Sanatlar dersinde uygulanan proje temelli öğrenme yaklaşımının başarılarını olumlu yönde etkilediğini ve Görsel Sanatlar dersinde bu yaklaşımın uygulanışı diğer derslere göre farklı olduğunu ifade ettikleri açıklanmış ve öğrenciler

yaptıkları çalışmalardan zevk aldıklarını beyan ederek derslerin daha eğlenceli geçtiğini ve diğer yapılacak olan derslerde de bu yaklaşımın kullanılmasının fayda sağlayacağını belirttikleri ifade edilmiştir. Bu sonuçlara göre proje temelli öğrenme yaklaşımının uygulandığı öğrencilerin daha başarılı olduğu tespiti yapılmış ve bu çalışmada proje temelli öğrenme yaklaşımının Görsel Sanatlar derslerinde uygulanması önerilmiştir.

Altun Yalçın, Turgut ve Büyükkasap (2009) yaptıkları çalışmada Fen Bilgisi öğretmenliği birinci sınıf öğrencilerinin elektrik konusunda başarılarına, işlem becerilerine ve fizik dersine karşı tutumlarına etkisini incelemiştir. Yarı deneysel olan çalışmada kontrol grubunda öğretmen merkezli öğretim yöntemi, deney grubunda ise proje temelli öğretim yöntemi kullanılmıştır. Toplanan verilerin öğrencilerin başarı, tutumu ve bilimsel işlem becerisi bakımından kontrol grubu ve deney grubu arasında önemli farkların olduğunu tespit etmiştir. Bunun yanında deneysel sonuçlarla nitel bulguların paralellik gösterdiği, proje temelli öğretim yönteminin öğrencilerin öğrenmelerini desteklediği ifade edilmiştir. Ayrıca öğrencilerin araştırma becerilerinin gelişimine ve fiziğe karşı tutumlarına yardımcı olduğu düşüncesini desteklediği ortaya konulmuştur.

Zorbaz ve Çeçen (2009) nitel olarak yaptıkları çalışmalarında proje temelli öğretimin kuramsal temellerini ele alarak Türkçe öğretimindeki yerini araştırmışlardır. Proje temelli yaklaşımın öğrenci etkinliğini temel alarak öğrenci merkezli ve öğretimi proje yöntemiyle uygulamayı hedefleyen öğretim stratejisi olduğunu ifade etmişlerdir. Proje temelli öğrenme yaklaşımının öğretme-öğrenme sürecinde öğreneni; alıcı konumundan inceleyen, araştıran ve elde ettiği bilgileri kullanarak sorun çözen ve üretici bireyler hâline getiren bir öğretim yaklaşımı olduğunu açıklamışlardır.

Başbay ve Senemoğlu (2009) çalışmalarında proje temelli öğretimin uygulanmasının öğretmen adaylarının derse yönelik tutumları ve akademik benlik kavramları üzerindeki etkisini araştırmışlardır. Proje temelli öğretimin uygulanacağı dersin planlanmasında ise yenilenmiş Bloom taksonomisi kullanmışlardır. Deneysel yöntemle yapılan çalışmada 37 kişiden oluşan deney grubu ile 35 kişiden oluşan kontrol grubu ile gerçekleştirilen çalışmanın sonucunda, proje temelli öğretimin öğrencilerin tutumları ve akademik benlik kavramları üzerindeki olumlu etkileri olduğuna ulaşıldığı ifade edilmiştir.

Arıbaş ve Fırat (2010) yaptıkları deneysel çalışmalarında ilköğretim 4. sınıf Sosyal Bilgiler dersine yönelik akademik başarıları üzerinde proje temelli öğrenme yaklaşımının etkisini incelemişlerdir. Eşitlenmiş deney ve kontrol grupları oluşturarak ön test-son test desen kullanılmıştır. Araştırmada proje temelli öğrenme yaklaşımının kullanıldığı deney grubu ile normal öğretim yapılan grup akademik başarıları arasında anlamlı bir farklılık olduğu sonucuna ulaşılmıştır.

Şahin, Güven ve Yurdatapan (2011) çalışmalarında proje temelli öğrenmenin yaşamdaki karmaşık durumlarla ilgili problemleri ve soruları çözmeye yarayan inceleme ve araştırma yöntemi olduğunu ve kullanıldığını ifade etmişlerdir. Proje temelli öğretimin 1980'lerden itibaren yüksek öğretimde özellikle tıp ve mühendislik eğitimlerinde kullanılmaya başlandığı ve son yıllarda ise özellikle diğer eğitim kademelerinde de görüldüğü açıklanmıştır. Karma yöntemin benimsendiği çalışmada okul öncesi dönemdeki bireylerin projeler sonunda bilimsel süreçleri kullanma becerilerinde anlamlı bir farklılığın bulunduğu ve proje uygulama ile sunma aşamalarında bireylerin başarı ile gerçekleştirdiği sonucuna ulaşıldığı ifade edilmiştir.

Şahin (2012) yaptığı betimsel çalışmasında Fen ve Teknoloji dersinde proje temelli öğrenme yaklaşımının uygulanmasında öğretmenlerin karşılaştıkları sorunları araştırmıştır. Araştırma sonucunda öğretmenlerin karşılaştıkları sorunların ölçek boyutunda orta düzeyde olduğu tespit edilirken, en fazla öğretmen boyutunda güçlüklerin olduğu belirtilmiştir. Ölçek genelinde öğretmen görüşlerinin kıdemlerine, cinsiyetlerine, öğretmenlerin görevli oldukları illere ve mezun oldukları yükseköğretim kurumlarına göre anlamlı bir farklılık göstermediği tespit edilirken, ölçeğin boyutlarında anlamlı farklılıklar belirlenmiştir. Ayrıca öğretmen boyutunda tüm demografik özelliklerin etki düzeyi yüksek seviyede olduğunu ortaya koymuştur.

Öztuna ve Diker (2012) nitel araştırma yöntemlerinden eylem araştırması olarak gerçekleştirdikleri çalışmalarında öğretmenlerin öğretme-öğrenme sürecinde uyguladıkları proje temelli öğretime dair yaşadıkları problemlerin belirlenmesi ve bu problemlerin çözülmesi için eylem planları oluşturmuşlardır. Araştırmada elde edilen verilerle öğretmenlerin proje temelli yaklaşımı uygulamasında yaşanan sorunların, öğrenme-öğretme süreci, velilerin tavırları, fiziksel koşullar ve bazı duyuşsal faktörlerden kaynaklandığı tespit edilmiştir. Analiz sonrasında eylem planı ortaya çıkarılarak ve uygulanarak öğretmenlerin çalışma sürecini yönetmede yaşadıkları problemlerin üstesinden gelmede daha başarılı oldukları, velilerin ve öğretmenlerin bireyler üzerinde

rehberlik yapmasının etkili olduğu ve geliştirilen projelerin hem bireyler hem öğretmenler açısından akademik olarak memnuniyet verici olduğu sonucuna ulaşılmıştır.

Erdoğan (2012) karma yöntemle yaptığı çalışmasında Öğretim İlke Yöntemleri dersinin proje temelli öğrenme yöntemiyle yapılmasının öğrenme ortamları ile ilgili algılarında oluşan değişimi ve öğretmen adaylarının görüşlerine başarı ölçütü açısından etkilerini nicel ve nitel teknikler kullanarak incelemiştir. Ön test-son test, anket ve görüşme formu uygulanarak proje temelli öğrenme ortamında öğretmen adaylarının algılamalarını ölçülmüştür. Sonuç olarak proje temelli öğrenme ortamının öğrencileri araştırmaya teşvik ettiği, konuyu öğrenmeyi kolaylaştırdığı, derste öğrenilen konular ve günlük hayattaki sorunlar arasında neden-sonuç ilişkisinin kurulmasında, kendi bilgisini kendisinin oluşturmasında, araştırma yapılmasında etkili ve anlamlı olarak katkı sağladığı ifade edilmiştir.

Ayan (2012) Fen ve Teknoloji dersinde proje temelli öğrenme yaklaşımının ilkelerine göre işlenmesinin öğrenci başarısında ne derecede etkili olduğunu belirlemek amacıyla son test kontrol gruplu deneysel çalışma yapmıştır. Yapılan çalışmada kontrol grubunda anlatım yöntemi uygulanmış ve deney grubunda ise proje temelli öğrenme yöntemi yapılmıştır. Bunun yanında öğrenci ve veli görüşmesi yapılmıştır. Yapılan uygulamalar neticesinde anlamlı bir farkın bulunmadığı ifade edilmiştir.

Sayın Yücel (2012) resim sanatı eğitimi alanında proje temelli öğrenme yaklaşımına uygun şekilde ve disiplinlerarası ilişki kurularak hazırlanan uygulamanın Bilim ve Sanat Merkezleri açısından değerlendirmesini yapmak amacıyla ortaya koyduğu çalışmada, resim sanatında proje uygulama basamaklarının nasıl gerçekleştirildiğini, uygulamada ortaya çıkan sorunların neler olduğunu, proje temelli öğrenme yaklaşımı ile ilgili öğretmen ve öğrenci görüşlerinin ne olduğunu araştırmıştır. Nitel araştırma yönteminin benimsendiği ve eylem araştırmasının yapıldığı çalışmada elde edilen sonuçlara göre; proje temelli öğrenme yaklaşımının esas alındığı resim sanatı eğitimi proje uygulamasında, süreç olarak sorunlar yaşanmasına rağmen verimli bir zaman geçirildiği açıklanmıştır. Proje temelli öğrenme yaklaşımı ile hazırlanan Görsel Sanatlar uygulama sürecinin, Bilim ve Sanat Merkezlerinin amaçlarıyla uyumlu olduğu ifade edilerek öğrenci motivasyonlarının arttığı; sorumluluk alma, sunum yapma, eleştirel düşünme, problem çözme ve sosyal etkileşim ile araştırma becerilerinin gelişiminin gerçekleştirildiği açıklanmıştır. Ayrıca öğrencilerin yapılan uygulamadan keyif aldıkları,

katılımcıların uygulama sürecinde sorumluluklarının arttığı ve öğrenen ile öğretene açısından öğrenme ortamının daha anlamlı hâle geldiği ifade edilmiştir.

Karakuş ve Schreglman (2013) Bilişim ve Teknoloji derslerinde proje temelli öğrenmeye dönük uygulamalarında öğretmenlerin karşılaştıkları güçlükleri betimsel yöntem kullanarak araştırmışlardır. Türkiye'nin çeşitli illerinden 144 öğretmenin katıldığı bu çalışmada güçlüklerin öğrenci boyutu, program boyutu, fiziki boyut ve öğretmen boyutu dört başlık altında veriler ile elde edilmiştir. Sonuç olarak boyutlar arasında anlamlı bir farklılığın tespit edilemediği ifade edilmiştir.

Tonbuloğlu, Aslan, Altun ve Aydın (2013) yaptıkları çalışmada proje temelli öğrenme yönteminin bilişüstü becerilere etkisini, öğrencilerin proje temelli öğrenme yöntemiyle yeni bir ürün meydana getirme becerilerini ve öz-yeterlik algısına etkisini ortaya koymayı amaçlamışlardır. Karma yöntemin benimsendiği çalışmada veri toplama aracı olarak öz-yeterlik algısı ölçeği, bilişüstü beceriler ölçeği, gözlem formu, akran değerlendirme formu ve öz-değerlendirme ile proje değerlendirme ölçeği kullanılmıştır. Çalışmada, proje temelli öğrenme yönteminin, öz yeterlilik algısı ve bilişüstü beceriler üzerinde anlamlı bir fark oluşturduğu ortaya koyulmuş, aynı zamanda nitel analizler sonucunda gruptaki davranışların haftalara göre genel olarak olumlu yönde değiştiği sonucuna ulaşıldığı ifade edilmiştir.

Bayram ve Seloni (2014) yarı deneysel yöntemle yaptıkları araştırmada proje temelli öğrenme yaklaşımının öğrencilerin derste başarı, kavramsal anlama ve derse karşı olan tutumlarına etkisini belirlemeyi amaçlamıştır. Elde edilen veriler proje temelli öğrenme yapılan grubun normal öğrenme yapılan gruba oranla akademik başarının, kavramsal anlamının ve derse olan tutumlarının olumlu yönde değiştiğini ortaya koymuştur.

Dağal ve Şanlı (2014) okul öncesi dönemde yer alan bireylerin sanat ve sanat dallarıyla ilgili bilgilenmelerini gerçekleştirmek için eylem araştırması yapmışlardır. 60-72 aylık 18 bireyin yer aldığı ve 8 hafta süren çalışmada değerlendirme soruları formu vasıtasıyla örneklem grubuna ön görüşme uygulandığı ifade edilmiştir. Çalışmada yer alan bireylerin kavram haritaları, el sanatları, gezi, drama vs. ile zenginleştirilen etkinliklerle sanat dalları hakkında bilgi edindiği, bilgi edindikleri sanat dallarına ait nitelikleri keşfettiği ve her dala ait bir görsel çalışma ortaya koyup üzerine tartışma yaptıkları açıklanmıştır. Proje süreci sonunda ön görüşmede uygulanan değerlendirme

formunun tekrar uygulandığı okul öncesi evredeki bireylerin sanata ve sanatın dallarına dair düşüncelerinin gelişmesine ve sanata karşı farkındalığının arttığı; sanatın ne olduğu, sanat dallarının neler olduğu ve bu sanat dalları hakkında bireylerin bilgi sahibi olmalarında proje temelli öğrenme programının pozitif etki yarattığı sonucuna ulaşılmıştır.

Alioğlu (2014) yaptığı çalışmada, proje temelli öğrenme yaklaşımının Görsel Sanatlar eğitiminin temel amaçlarıyla uyuştuğunu ifade ederek yaptığı araştırma ile ortaokul 6. sınıf Görsel Sanatlar dersinde 'Ebru Ünitesi'ni proje temelli öğrenme yaklaşımıyla uygulanması ile bireylerin akademik başarılarına, öğrenme kalıcılığına ve Görsel Sanatlar dersine ilişkin tutumlarına etkisini incelemeyi amaçladığını açıklamıştır. Ön test-son test kontrol gruplu deneysel desen yönteminin benimsendiği çalışmada, 57 kişi katılım göstererek sınıflar rastgele kontrol ve deney grupları belirlenmiştir. Deney grubunda yer alan bireylere Görsel Sanatlar dersi proje temelli öğrenme yaklaşımı ile uygulanırken, kontrol grubundaki bireylere normal öğretim yaklaşımıyla ders uygulaması yapılmıştır. Bireylerin başarılarını ölçmek için başarı testi ön test ve son test olarak uygulanmıştır. Bireylerin bilgilerinin kalıcılığı hakkında veri elde etmek için uygulamadan sonra test tekrar uygulanmıştır. Bunun yanında bireylerin Görsel Sanatlar dersine karşı tutumlarını değerlendirebilmek amacıyla uygulama öncesinde ve uygulama sonrasında tutum testi uygulandığı ifade edilerek Görsel Sanatlar dersinde proje temelli öğretim yönteminin uygulandığı deney grubu ve normal öğretim yaklaşımının uygulandığı kontrol grubunun son test başarı puanları ve kalıcılık öğrenme puanları arasında anlamlı bir fark bulunduğu açıklanmıştır. Fakat tutum testi ortalamasında anlamlı bir fark bulunmadığının tespiti yapılmıştır. Çalışma sonuçlarına göre, proje temelli öğrenme yaklaşımının Görsel Sanatlar dersinde başarı ve kalıcılığı arttırmada etkili olduğu ortaya koyulmuştur. Bu bağlamda yapılan çalışmada proje temelli öğrenme yaklaşımının; karşılaştıkları problemleri aşmada yaratıcı ve pratik çözümler üretmelerini kolaylaştırması, öğrencilerin yaparak-yaşayarak öğrenmelerine fırsat vermesi ve öğrenme sürecinde aktif katılım sağlanması açısından Görsel Sanatlar dersinde uygulanmasının yararlı olacağı önerisi yapılmıştır.

Ayaz ve Söylemez (2015) ulusal ve uluslararası veri tabanlarından literatür taraması tekniğiyle çalışma yapmışlardır. Proje temelli yaklaşımın öğrencilerin akademik başarılarına etkisini irdelemişlerdir. Araştırmanın sonucuna proje temelli öğrenme yaklaşımının ilgili alanda pozitif etkiye sahip olduğuna ulaşılmıştır.

İbret, Karasu Avcı ve Recepoğlu (2016) betimsel yöntemle yaptıkları çalışmalarında proje temelli öğrenme yaklaşımını ele almışlardır. İlkokul ve ortaokul kademelerindeki sınıf ve Sosyal Bilgiler dersleri öğretmenleri proje temelli öğrenme yaklaşımı ile kullandıkları teknolojik araç ve gereçlerin neler olduğunu öğrenmek ve böylece proje uygulamalarında karşılaşılan problemleri ortaya çıkarmayı amaçlamışlardır. Elde edilen veriler doğrultusunda öğretmenlerin kullandığı araç-gereçlerin projeksiyon, bilgisayar, internet, video olduğu ifade edilmiştir. Bu araç-gereçlerin tercih edilmesinin nedenlerini daha çok ulaşılabilir olması, öğrencilerin kolaylıkla araştırma yapabilmeleri, maliyetinin düşük olması, yaşayarak öğrenme imkânı tanınması durumları ile bağlantılı olduğu ortaya koyulmuştur. Karşılaşılan problemlerde genel olarak araç-gereçlerin maliyetinin yüksek olmasının öne çıktığı ifade edilmiştir.

Karakuş Yılmaz ve Çağıltay (2016) yaptıkları çalışmalarında öğretim tasarımının hızlı bir şekilde ilerleyen, gelişen ve değişen alanlardan olduğu ve buna göre öğretim tasarımcılarının eğitiminin de çok yönlü ve gerçek hayat deneyimiyle uyumlu bir çağdaş eğitim anlayışının olması gerektiği ifade edilmiştir. Bu bağlamda yapılan çalışmada çoklu ortam tasarımını ve yoğun bir tasarım sürecini içeren kazanımlar incelenmiştir. Anket sonuçlarına göre mevcut öğrencilerin öğretim teknolojileri hakkında bilgi sahibi olma, öykü yaprakları oluşturma, öğretim tasarım süreci yürütme, öğretim materyallerini değerlendirme, çoklu ortam tasarım programları kullanma, öğretim teknolojilerini etkin bir biçimde kullanma, araştırma ve raporlama, takım çalışması vs. unsurlarda anlamlı ölçüde yetkinlik kazandıkları açıklanmıştır. Görüşmelere katılım gösteren tüm bireylerden elde edilen sonuçlara göre; anket sonuçlarından farklı olarak katılımcılar gerçek yaşam deneyimi kazandıklarını ve hedef kitleyle iletişim kurmayı öğrendiklerini ifade etmişlerdir. Genel olarak çalışma sonucunda bireylerin öğretim tasarımcısı olarak becerilerinin bir çoğunu çoklu ortam tasarım sürecinde elde edebildikleri belirtilmiştir. Fakat süreç içinde öğrencilerin zaman problemi yaşaması, sürecin niteliğinin tamamen anlaşılabilmesi, asıl hedef kitle ile iletişim kurmada zorlukların olması, danışman tarafından belirlenen takım üyeleriyle çalışmanın projenin performansını ve ürününü etkilemesi vs. sorunların olduğu ifade edilmiştir.

Bildiren (2016) deneysel yöntem benimseyerek iki çalışma grubuyla yaptığı çalışmada proje temelli öğrenme yaklaşımıyla hazırlanmış erken müdahale programının üstün yetenekli bireylerin problem çözme becerilerine etkisini ele almıştır. Araştırma sonucuna göre Renkli Progresif Matrisler Testinin güvenilir ve geçerli bir test olduğu

bulgularına ulaşılarak ve proje temelli öğrenme yaklaşımı uygulanan erken müdahale programının üstün yetenekli çocukların problem çözme becerilerini arttırmada önemli bir etki yaratarak öğrenmede kalıcılığı arttırdığı tespit edildiği ifade edilmiştir.

Uysal ve Katırcı (2016) nitel araştırma yöntemini benimsedikleri çalışmalarında, BİLSEM'lerde Görsel Sanatlar öğretiminde proje geliştirmede ve üretmede kullanılan öğretim yöntemleri belirlenerek dersin süresi, ders atölyesinin fizikî tanımı, öğretmen ve öğrenci profili ile ilişkilendirilerek öğretmenin öğretim yönteminin ve tipinin tespit edilmesini amaçlamışlardır. Yapılan derslerin kaydının ve dökümünün çözümlemesini eğitsel eleştiri modeliyle gerçekleştirerek gözlem ve görüşme yaptıkları ifade edilmiştir. Araştırma sonucuna göre çalışmada yer alan öğretmenin daha çok süreç içerisinde sorularla dikkat çeken, iletişim kuran, yaparak açıklayan, rehberlik yapan, motivasyonu dengede tutan konumda olduğu; öğretim yönteminin ise göstererek yaptırma, önceki öğrenilen bilgilerden faydalanma ve buluş yoluyla öğrenmeyi sağladığı ve uygulama aşamasında proje uygulaması olarak renkli desen çalışması ve atık materyalleri birleştirme tekniklerini kullandığı ifade edilmiştir. Öğrenciler ise öğretmenlerinin yenilikçi, araştırmacı, yaratıcı çalışmalara destek veren vs. bir profili olduğunu açıklamışlardır. Proje hazırlama ve geliştirmede yapılan çalışmaların, bireylerin birebir eğitim ile kendisini geliştirmesi ve yaşanan çevre ile gerçekçi bağlar kurmasını sağlayan bir unsur olduğu ifade edilmiştir.

Tülüce (2016) devlet üniversitesinde öğrenim gören Görsel Sanatlar öğretmeni adayı bireylerin akademik başarıları ve derse karşı tutumlarını irdelemek amacıyla yaptığı ve ön test-son test kontrol gruplu deneysel yöntem benimseyerek araştırma yapmıştır. Dersler deney grubunda proje temelli öğrenmeye uygun olarak ve kontrol grubunda ise normal öğretime dayalı olarak 5 haftalık süreçte uygulanmıştır. Çalışmanın bulgularında proje temelli öğrenme yaklaşımının temel tasarım dersi tutumlarına ve öğretmen adaylarının akademik başarılarına olumlu anlamda etkisi olduğu ifade edilmiştir. Bu bağlamda yapılan araştırma sonuçlarına göre proje temelli öğrenme yaklaşımının Görsel Sanatlar öğretmeni yetiştirilmesinde kullanılmasına dair gerekliliği açıklanmıştır.

Kavcar ve Erdem (2017) çalışmalarında Fizik dersi kitaplarının proje temelli öğrenme yaklaşımı açısından incelenmesini ele almışlardır. Öğretim programlarının proje temelli yaklaşım bakımından öğrenci kazanımlarını, felsefesini, ders kitaplarının üniteler temelinde içerdiği etkinlik özelliklerini, etkinliklerin kazanımlarla ilişkisini ve proje temelli yaklaşım açısından işlevlerini belirlemek için araştırma gerçekleştirmişlerdir.

Ders kitaplarındaki deneysel etkinliklerle kazanımların çoğu desteklenmesinin yanında eksik kalan yönleri için de öteki uygulamalardan (pano hazırlama, performans görevi, proje ödevi vb.) öğrencilerin etkin rol oynayarak gerçekleştirebilecekleri etkinlikler bulunduğu ortaya koyulmuştur. Birçok üniteye yeterince etkinliğe yer verildiği, fakat proje ödevi eksik kaldığı ifade edilmiştir. Araştırmanın sonucu doğrultusunda ders kitaplarında proje ödevlerine daha çok yer verilmesi ve özellikle öğretmenlerin proje temelli yaklaşım etkinliklerine önem vermeleri gerekliliği vurgulanmıştır.

Dilli, Mamur ve Sarıbaş (2017) eylem araştırması olarak desenledikleri çalışmada Görsel Sanatlar eğitiminin uygulanmasında; okul dışı ortamlara taşıyan, gerçek deneyimlerine bağlı olarak katılımcıların sosyal, kültürel ve politik konularla anlamlı bağların kurulmasını sağlayan öğretim yöntemlerine yönelimin olduğu ifade edilmiştir. Araştırmada kente dair algıların çözümlenmesinden mekânda sanatsal kurguya varan öğrenme sürecinin her aşamasında öğretmen adayları çevre-insan-kent merkezli düşünmeye yönlendirildiği ifade edilmiştir. Proje temelli öğrenme yaklaşımıyla gerçek hayatı deneyimleme ve kent belleğine ait olan şeyleri korumaya dönük farkındalık oluşumunun öğretmen adaylarında arttığı belirtilmiştir. Sonuç olarak ortaya koyulan görsel sanat çalışmalarında sadece biçimsel estetiğin düşünülmediği aynı zamanda biçimsel estetik ile geçmiş, toplum ve mekân ilişkisinin bağlantısına odaklanıldığı açıklanmıştır.

Kara (2017), 6. sınıf Görsel Sanatlar dersinde Türk damgaları konusunu esas alarak ve sanat eğitiminde ulusal kültür konuları bağlamında millî değerlerin kazandırılması amacıyla proje temelli öğrenme yaklaşımıyla araştırma gerçekleştirmiştir. Karma yöntemin benimsendiği çalışmada toplam 57 öğrenciden oluşan random deney ve kontrol grupları belirlendiği açıklanmıştır. Araştırmada ortaya koyulan sonuçlara göre; Görsel Sanatlar dersinde Türk damgaları konusunda gerçekleştirilen proje temelli öğrenme yaklaşımının öğrencilerin başarılarının arttırılmasında, öğrenmede kalıcılığın sağlanmasında ve millî kültürel değerlere yönelik olumlu tutumlarının geliştirilmesinde daha etkili olduğu açıklanmıştır. Öğrenciler tarafından Görsel Sanatlar dersinin tarih perspektifinden işlenmesinin Türk damgalarını daha iyi öğrenilmesini sağladığı ifade edilmiştir. Görsel Sanatlar dersinde uygulanan etkinliklerin öğrencilerin duyuşsal özelliklerine katkıda bulunduğu ortaya koyulmuştur. Proje temelli öğrenme uygulamaları esnasında karşılaşılan sorunlar; zamanın yetersizliği ve grup çalışmalarında bazı öğrencilerin görevlerini yeterince yerine getirmemesi olarak ifade edilmiştir.

Uysal (2018) çalışmasında deneysel yöntem kullanarak proje temelli öğretim ve proje destekli öğretim yöntemleri kullanılarak öğrencilerin akademik başarı ve ürün ile proje performanslarına olan etkilerini araştırmıştır. Araştırma sonucunda bu yaklaşımların olumlu sonuçlar verdiği ortaya koyulmuştur. Bunun yanında gelecekteki araştırmalara önemli ölçüde katkı sağlayabileceği ifade edilmiştir.

Kızılkapan ve Bektaş (2018) çalışmalarında yaşamın sınıfa taşınmasını amaçlayarak proje temelli öğrenme yaklaşımıyla uygulanan Fen Bilimleri dersine karşı tutumlarına etkisini araştırmışlardır. 38 kişinin katılımıyla gerçekleştirilen bu araştırmada yarı deneysel ve betimsel desenler kullanılmıştır. Araştırma sonucunda proje temelli öğrenme yaklaşımının uygulandığı grup ile normal öğrenme yaklaşımının yapıldığı grup arasında proje grubu lehine olumlu bulgulara ulaşıldığı ifade edilmiştir.

Büyüktokatlı (2018) fen eğitiminde öğrencilerin proje yapma becerisini geliştirmeye dönük proje temelli öğrenme yaklaşımıyla yapılan bilimsel içerikli ve çocuklarla ilgili programa ve dergilerin etkisini incelemek amacıyla çalışma yapmıştır. Nitel araştırma ve eylem araştırması yöntemleriyle yapılan araştırmanın sonucuna göre; öğrencilerin projeye dair bilgilerinin proje temelli öğrenme yaklaşımıyla geliştirilebileceği ortaya koyulmuştur. Ayrıca proje temelli öğrenme yaklaşımıyla yapılan etkinlikler süresi içinde öğrenciler, araştırma yapmayı öğrendikleri ve öğrencilerin fikir üretme becerilerinin geliştirdiği bulgusuna ulaşılmıştır. Öğrenciler, proje temelli öğrenme yaklaşımıyla yapılan dersin daha eğlenceli olduğunu açıklamışlardır. Proje temelli öğrenme yaklaşımıyla yapılan etkinliklerde öğrencilerin estetik bilgi eksikliği, malzeme eksikliği, proje fikri geliştirememe gibi durumlardan dolayı zorluklar yaşadığı ortaya çıkmıştır. Ayrıca proje uygulama sürecinde öğrencilerin ailelerden yardım aldıkları ifade edilmiştir. Proje değerlendirme ölçeği sonucuna göre; bilimsel süreç becerileri, özgünlük, günlük hayatla ilişkilendirme gibi yönlerden öğrencilerin gelişim gösterdiği ortaya çıkmıştır. Proje temelli öğrenme yaklaşımıyla yapılan etkinliklerde çocuklarla ilgili program ve dergi kullanımının proje araştırma, üretme ve geliştirme açısından etkili bir yol olduğu ifade edilmiştir.

Görsel Sanatlar Öğretim Programı (2018: 3)'nda bireylerin ve toplumun gereksinimleri öğrenme ve öğretme kuramlarındaki ve yaklaşımlarındaki yaşanan gelişmeler ve yenilikler toplumun yapı taşı olan bireylerden beklenen rolleri etkilediği belirtilmiştir. Bu gelişim ve değişim içinde bilgiyi üreterek yaşamda pragmatik olarak kullanabilen, girişimci, kararlı bir şekilde problem çözen, eleştirel düşünen, iletişim

becerilerine sahip, topluma ve toplumun kültürüne katkı getiren ve empati yapabilen niteliklere sahip birey tanımlanmıştır.

Çifçi (2019) nitel ve nicel tekniklerinin bir arada kullanıldığı karma yöntemi benimseyerek yaptığı araştırmada, Görsel Sanatlar dersinin pedagojik anlamda devamlı bir şekilde yapılandırılması ve buna uygun teknikler ile materyallerin geliştirilmesinin gerekli olduğunu ifade etmiştir. 6 haftalık sürede proje temelli öğrenme yaklaşımıyla kolaj tekniği benimsenerek uygulanan portre çalışmalarının ortaöğretim 3. sınıf öğrencilerinin Görsel Sanatlar dersine karşı tutumlarına ve bu derste başarılarına olan etkisini incelemiştir. Buna ek olarak öğrencilerin proje temelli öğrenme yaklaşımıyla Görsel Sanatlar dersindeki uygulamalara ilişkin görüşleri alınmıştır. Araştırmanın sonucuna göre deney grubu öğrencilerinin Görsel Sanatlar dersine yönelik tutum ön test-son test puanları arasında son test puanları lehine anlamlı farklılıklar bulunduğu araştırmacı tarafından ifade edilmiştir. Uygulama sonunda kontrol grubundaki öğrencilerin tutum ve başarı puanları anlamlı bir şekilde farklılaşmadığı açıklanmıştır. Deney ve kontrol grubu öğrencilerinin, Görsel Sanatlar dersine yönelik tutum ve başarı son test puanları arasında deney grubu öğrencilerinin lehine anlamlı farklılıklar bulunarak deney grubu öğrencilerinin tutumlarını ve başarılarını anlamlı bir şekilde arttırdığı ortaya konulmuştur.

Güntaş (2019) yapmış olduğu çalışmada proje temelli öğrenmenin kullanımıyla ilgili çalışmaların incelenmesi ve sonuçlarının değerlendirmesini ele almıştır. İçerik analizin yapıldığı çalışmada 57 makale irdelenerek araştırma konusu, çalışma grubu belirleme türü, çalışma grubu büyüklüğü, araştırma türü, veri toplama araçları ve analiz yöntemleri araştırılmıştır. Proje temelli öğrenmenin ele alındığı deneysel çalışmaların artışta olduğu ifade edilmiştir.

Aytekin ve Bahadır (2020) nitel araştırma yöntemini benimseyerek yaptıkları çalışmada Yeni Medya Sanatı'nı proje temelli öğrenme ile ele almışlardır. Gerçekleştirilen uygulamada örnek çalışmaların proje temelli sanat örneği olarak incelenerek paylaşıldığı açıklanmıştır. Disiplinlerarası ilişki kurularak planlama, araştırma, tasarlama (eskizler), ürün oluşturma ve sergileme aşamasının uygulandığı ifade edilmiş ve proje temelli öğrenmede yapılan çalışmanın sanat projesi niteliklerine uygun bulunduğu sonucuna ulaşılmıştır.

Bulut ve Çifçi (2020) tarafından kontrol gruplu deneysel yöntemle karma desen ile proje temelli öğrenme yöntemi esas alınarak uygulanan Görsel Sanatlar dersine yönelik lise öğrencilerinin tutumları ve bu derste başarılarına olan etkileri incelenmiştir. Yapılan araştırmanın çalışma grubunu 11. sınıfta öğrenim gören 100 öğrencinin oluşturduğu açıklanmıştır. 3 deney 3 kontrol grubu olarak belirlenen sınıflarda uygulamalar aynı süreler içinde yapılmış ve altı hafta sürmüştür. Araştırmada elde edilen bulgulara göre proje temelli öğrenme yaklaşımının Görsel Sanatlar dersi öğrencilerinin derse karşı tutumlarına ve akademik başarılarına pozitif etki ettiği ifade edilmiştir. Ayrıca uygulamada proje temelli öğrenme yaklaşımının Görsel Sanatlar dersindeki öğretme-öğrenme ortamları için iyi bir alternatif öğrenme yolu olduğu ifade edilmiştir.

Yılmaz, Karaoğlan Yılmaz ve Keser (2020) karma yöntemle yaptıkları çalışmalarında 41 öğretmen adayının katılımıyla çevrimiçi proje temelli öğrenme dikey paylaşım yapılan e-liderlik yaklaşımlarının kendi kendini düzenleme becerilerini, motivasyon ve grup iş birliği süreçleri (grup uyumu, grup ortamı ve grup transaktif bellek sistemi) üzerindeki etkilerini incelemiştir. Bu özellikler arasında nicel verilerde anlamlı bir fark olmadığını yani çevrimiçi proje temelli öğrenmede grupların yönetiminde yararlı olduğu bulgusuna ulaşılmıştır. Bunun yanında nitel veriler çerçevesinde avantaj ve dezavantajların olduğu ortaya koyulmuştur.

Daşdemir ve Kıratlı (2021) 5 öğrencinin katılımıyla yaptıkları nitel çalışmada zihinsel yetenek alanı açısından öğrenim gören öğrencilerin projelerini bilimsel araştırmaya uygun çalışma yapabildiklerini ve bunlarla yarışmalara katılabildiklerini ifade ederek Görsel Sanatlar yetenek alanı açısından öğrenim gören öğrencilerin projelerinin bilimsel araştırmaya uygun çalışma yapamadıklarını tespit etmişlerdir. Yarı yapılandırılmış sorulardan oluşan görüşme ile öğrencilerden görüşler alınmıştır. Toplanan veriler içerik analizi ile incelenerek kod ve tema hâline getirildiği ifade edilmiştir. Araştırma sonucuna göre araştırmada yer alan öğrencilerin nitelikli proje uygulamaları yaptıkları tespit edilerek çalışma süreci içinde önemli derecede kazanım sağladıkları ortaya koyulmuştur.

Araştırmaya konu olan proje temelli öğrenme yaklaşımı ile ilgili çalışmalar incelendiğinde, yurt dışında yapılan çalışmaların geçmişinin uzun senelere dayalı bir geçmiş olduğu görülmektedir. Türkiye’de ise proje temelli öğrenme yaklaşımının ilk örneği Cumhuriyet Dönemi’nin ilk evrelerinde görülse de tam anlamıyla 21. yüzyıldan itibaren araştırma konusu olarak ele alınmaya başlanmıştır.

Genel olarak yapılan çalışmalar incelendiğinde proje temelli öğrenme yaklaşımının uygulandığı dersler daha çok Sosyal Bilgiler, Matematik, Fen Bilimleri gibi dersler olduğu, fakat Görsel Sanatlar dersi için sınırlı araştırmalar yapıldığı anlaşılmıştır. Yapılan araştırmalarda genel olarak deneysel, nitel araştırma ve nicel araştırma teknikleri ile analiz tekniklerinin birlikte kullanıldığı karma yöntemle ve genel olarak kontrol grupsuz ön test-son test desenli uygulamaların yanında betimsel ve kontrol gruplu ön test-son test desenli yöntemlerin kullanıldığı tespit edilmiştir. Sonuç olarak proje temelli öğrenme yaklaşımının uygulandığı ortam ve bireyler için olumlu, yararlı ve uygulanabilir olduğu yönünde veriler elde edildiği kaydedilmiştir.



## BÖLÜM 3

### 3 YÖNTEM

Bu bölümde araştırmanın modeli, çalışma grubu, veri toplama araçları, verilerin toplanması, verilerin analizi ve uygulama süreci başlıkları ele alınmıştır.

#### 3.1 Araştırmanın Modeli

Karma yöntemle yapılan bu çalışmada ön test-son test tek gruplu deneysel desen temelinde açıklayıcı sıralı desen, nitel ve nicel araştırma yöntemleri kullanılmıştır. Araştırmanın ön test-son test tek gruplu deneysel desenin simgesel görünümü Tablo 3.1'deki gibidir:

**Tablo 3. 1** Araştırma Deseni

G	T1	D	X	T2
---	----	---	---	----

Araştırma modellerinde üç ana yaklaşım vardır. Bunlar; sayısal verilerin kullanıldığı nicel, sözel verilerin kullanıldığı nitel ve hem sayısal hem de sözel verilerin kullanıldığı karma yöntem olarak sınıflanmaktadır. Geçmişten günümüze alanyazında yapılan çalışmalara bakıldığında; geçmişte nicel desene uygun çalışmaların çokluğu ve sıklıkla tercih edilen desen olduğu dikkati çekmektedir. Günümüze doğru nitel desene uygun çalışmaların yaygınlaştığı görülmektedir. Yakın zamanlarda yapılan çalışmalarda ise karma yöntem deseninin çoğunlukla tercih edildiği görülmeye başlamıştır. Karma yöntem deseninin araştırmalarda popüler hâle gelmesinin sebebi, nitel ve nicel desenlerin özelliklerini barındırması olmaktadır (Alkan, Şimşek ve Armağan Erbil, 2019: 560). Ayrıca karma yöntem, nitel ve nicel araştırma yöntemlerinin birbirini destekler nitelikte kullanıldığı kapsamlı entegrasyon çalışmalarıdır (Fırat, Kabakçı Yurdakul ve Ersoy, 2014: 67).

Karma yöntemle bir olguyu çoklu anlamlandırma veya çoklu açıdan değerlendirme amacı ortaya çıkmaktadır (Alkan, Şimşek ve Armağan Erbil, 2019: 562). Creswell'e (2012) göre karma yöntemle yapılan araştırmalar, araştırma problemlerinin nitel ve nicel araştırma yöntemlerinin harmanlanarak veya birlikte kullanılması ile nitel ve nicel yöntemlerin ayrı ayrı kullanılmasından daha iyi anlaşılmasını sağlar. Buna göre;

- Bir araştırma metodolojisi olarak karma yöntem, araştırma sürecinde nitel ve nicel yöntemlerin birlikte kullanımını kapsayan bir yaklaşımdır.

- Bir yöntem olarak karma yöntem, tek bir araştırmada nitel ve nicel verilerin birlikte toplanmasına, analizine ve birlikte kullanımına odaklanır.
- Karma yöntem araştırmasının temel dayanağı, nitel ve nicel yöntemlerin birlikte kullanılmasıyla araştırma probleminin, her bir yöntemin tek başına yapacağından daha iyi anlaşılmasını sağlar (Fırat, Kabakçı Yurdakul ve Ersoy, 2014: 69).

Araştırmanın deseni karma yöntem olduğu için nicel verilerle elde edilen bağlantıları ortaya koymak amacıyla nitel aşama uygulanarak açıklayıcı sıralı desen kullanılmıştır. Açıklayıcı sıralı desen iki aşamadan oluşmaktadır. Bu desende ilk aşama araştırma sorusunu esas olarak cevaplayacak nicel verilerin toplanmasıyla başlar. İkinci aşamada nitel veriler toplanır ve toplanan veriler nicel sonuçların açıklanmasına yardımcı olacak şekilde yorumlanır (Creswell ve Plano Clark, 2020).

Nicel araştırma yöntemine göre gerçek olan şey duyu organlarıyla algıladığımız somut olgulardır. Bunlar hep aynıdır, değişmezler ve dışımızdadırlar. İnsan aklı ancak olgular üzerine çalışabilir; çünkü onlara ulaşabilir, onları bilebilir ve onlar üzerinde doğru bilgiler elde edebilir. Nicel araştırmanın dayandığı bilim anlayışına göre genellikle bilgi deney ve gözlem aklın kurallarına göre elde edilir. Bu tür bilgi sonrasaldır (a posteriori). Deney ve gözlemlerle elde edilen bilimsel bilgi, yani olgular arasındaki değişmez ve evrensel ilişkiyi gösteren bilgi doğrudur ve genellenebilirdir, diğer bir ifade ile evrenseldir. Bir bakıma bu bilgi yasaya bağlı (nomotetik) güvenilir ve geçerlidir. Bu tür bilgi, sayısal olarak ifade edilebilir ve üzerinde istatistik işlemler yapılabilir; çünkü bu yöntemdeki bilim anlayışına göre, bütün bilimlerin temelinde mantık ve matematik vardır (Sönmez ve Alacapınar, 2014: 72-73).

Nitel araştırma yöntemi, postmodern ve yorumlamacı (hermeneutik) bilim felsefelerini temel alır. Bazılarına göre, nicel ve nitel araştırma değil de nicel ve nitel verilerin toplanıp analiz edilmesi ve bir yargıya varılması daha doğru ayırım olabilir. Nicel ya da nitel verilerin veya her ikisinin analiz edildiği araştırmalar yapılabilir. Yapılanlar bilimin ölçütlerine ve ilkelerine uygun olursa, yapılan iş ve elde edilen sonuçlar bilim ve bilimsel bilgi olur (Sönmez ve Alacapınar, 2014: 72). Nitel araştırma Glaser'e göre, kuram oluşturmayı temel alan bir anlayışla sosyal olguları bağlı buldukları çevre içerisinde araştırmayı ve anlamayı öne çıkaran bir yaklaşımdır. Bu tanımda "*kuram oluşturma*", elde edilen verilerden yola çıkarak öncesinde bilinmeyen birtakım sonuçları birbiri ile ilişkisi içinde açıklayan modelleme çalışması anlamına gelmektedir (Yıldırım ve Şimşek, 2005: 39-40).

### 3.2 Araştırmanın Çalışma Grubu

Bu araştırmanın çalışma grubu; 2021-2022 eğitim-öğretim yılında Konya ili Karatay ilçesinde yer alan, kolay ulaşılabilir, benzer sosyoekonomik ve benzer sosyokültürel düzeylerdeki T.C. MEB'e bağlı Prof. Dr. Fuat Sezgin Ortaokulu 6-A sınıfında yer alan öğrencilerden oluşmaktadır. Çalışma grubunun frekans tablosu Tablo 3.2'deki gibidir.

**Tablo 3. 2** Çalışma grubunun frekans tablosu

Cinsiyet	<i>f</i>	%
Erkek	13	48,1
Kız	14	51,9
TOPLAM	27	100

Tablo 3.2'de görüldüğü gibi çalışma grubunun %48,1'lik kısmını oluşturan 13 erkek ve %51,9'luk kısmını oluşturan 14 kız olmak üzere toplam 27 öğrenciden meydana gelmiştir.

Nitel araştırmalarda genellikle bir evrenden bahsedilmediği ve örneklem yerine katılımcı ifadesi kullanılmaktadır. Çünkü hipotez oluşturularak genel bir ifadeye ulaşmak yerine ele alınan olay, olgu, kişi, kurumlar vs. derinlemesine araştırılarak ve incelenerek niteliklerin ortaya çıkarılmasına dönük çalışmadır (Yıldırım ve Şimşek, 2005: 109). Nicel olan deneysel araştırmalarda örneklem saptanmasına gidilmeyebilir; bunun yerine çalışma grubu, denekler, deney grupları olabilir; çünkü üzerinde araştırmada yer alacak grup, istenmedik değişkenler açısından denkleştirildiğinden böyle bir gruptan elde edilen veriler, aynı özellikleri, nitelikleri taşıyan gruplar için de geçerli olabilmektedir (Sönmez ve Alacapınar, 2014: 53).

### 3.3 Veri Toplama Araçları

Araştırmada veri toplama araçları olarak geliştirilmiş olan ilgi ölçeği, bilişsel alan testi, proje değerlendirme formu, çalışma değerlendirme ölçeği, grup akran değerlendirme ölçeği, yarı yapılandırılmış yazılı görüşme formu, öğretmen gözlem formu ve proje raporu formundan yararlanılmıştır. Görsel sanatlar dersi için geliştirilmiş ve kullanılmış olan bu ölçekler ve formlar araştırmacı tarafından literatürden yararlanılarak oluşturulmuştur.

Araştırmanın nicel boyutunu esas alan ve araştırma konusuna uygun bir şekilde araştırmacı tarafından çeşitli kaynaklardan uyarlanarak geliştirilen taslak test ile ölçeklerin güvenirlik ile geçerlilik hesaplaması ve faktör analizleri yapılmıştır. Güvenirlik hesaplamalarında değer; -1 ve +1 değerleri arasında değişkenlik göstermektedir. Değer, +1'e yaklaştıkça testin güvenilir olduğu kabul edilmektedir. Test madde analizlerinde madde güçlük (pj) değeri 0 ile 1 arasında yer alır. Madde güçlük (p) değerinin ortalama olarak 0,20 ile 0,80 arasında olması gerektiği kabul edilmiştir. Madde ayırt edicilik (rjx) değeri ise -1 ile +1 arasında değer alır. Madde ayırt edicilik (rjx) değerinin ortalama olarak  $0,30 < rjx$  olması gerektiği kabul görmüştür.

Faktör analizi, ölçümün kalitesini ve geçerliliğini ortaya koymak için en önemli analizlerdendir (Yaşlıoğlu, 2017: 75). Test, ölçekler ve formların faktör analizleri gerçekleştirilmeden önce KMO (Kaiser Mayer Olkin) ve Bartlett testleri ile faktör analizi için ön şartlar araştırmacı tarafından yerine getirilmiştir. Bu şartların sağlanması için Field (2000) tarafından KMO değerinin alt sınırının 0,50 olabileceği açıklanmıştır. Ayrıca  $KMO \leq 0,50$  için veri kümesinin faktörlenemeyeceği Field (2000) tarafından belirtilmiştir. Bartlett Testi Sig. Değeri  $< 0,05$ , faktör analizinde kümülatif toplam varyans yüzdesi %50 ve üzeri olması gerektiği kabul görmüştür.

Nitel veri toplama araçlarında geçerlilik ve güvenirliliğin sağlanması önemlidir. Bunun için test, ölçekler ve formların geçerliliğinin sağlanması için birbirinden habersiz olarak üç uzmandan görüşler alınmıştır. Uzmanlar veri toplama araçlarının maddelerini; seviyeye uygunluk, bilimsel doğruluk, dil ve anlatım teknikleri, içerik kapsamı, ölçme ve değerlendirme teknikleri açısından görüşler belirtmişlerdir. Belirtilen görüşler çerçevesinde araştırmacı tarafından veri toplama araçlarına gerekli düzenlemeler yapılmış ve son hâli verilmiştir.

### **3.3.1 Proje Değerlendirme Ölçeği**

Proje temelli öğrenme ile sanat eğitiminin uygulama aşamasından önce taslak proje değerlendirme ölçeği için 36 öğrencinin katılımıyla pilot çalışma yapılmıştır. Proje değerlendirme ölçeğinin Cronbach Alfa Güvenirlik Katsayısı Formülü ile ölçeğin güvenirlik hesaplaması yapılmış ve 0,91 olarak tespit edilmiştir. KMO değeri 0,64 olarak bulunmuştur. Bartlett Testi Chi-Square değeri 201,342, serbestlik derecesi 66 ve Sig. Değeri 0,000 olarak elde edilmiştir. Açımlayıcı faktör analizi ile 4 faktör elde edilmiş ve faktörün kümülatif varyans yüzde değeri 74,044 olarak bulunmuştur. Proje değerlendirme ölçme örneği EK-8 olarak sunulmuştur.

### 3.3.2 Çalışma Değerlendirme Ölçeği

Proje temelli öğrenme ile sanat eğitiminin uygulama aşamasından önce taslak çalışma değerlendirme ölçeği için 33 öğrencinin katılımıyla pilot çalışma yapılmıştır. Çalışma değerlendirme ölçeğinin Cronbach Alfa Güvenirlik Katsayısı Formülü ile ölçeğin güvenirlik hesaplaması yapılmış ve 0,95 olarak tespit edilmiştir. KMO değeri 0,86 olarak bulunmuştur. Bartlett Testi Chi-Square değeri 309,560, serbestlik derecesi 45 ve Sig. Değeri 0,000 olarak elde edilmiştir. Açımlayıcı faktör analizi ile 1 faktör elde edilmiş ve faktörün kümülatif varyans yüzde değeri 71,503 olarak bulunmuştur. Çalışma değerlendirme ölçeği örneği EK-9 olarak sunulmuştur.

### 3.3.3 Grup Akran Değerlendirme Formu

Proje temelli öğrenme ile sanat eğitiminin uygulama aşamasından önce taslak grup akran değerlendirme formu için 38 öğrencinin katılımıyla pilot çalışma yapılmıştır. Grup akran değerlendirme formunun Cronbach Alfa Güvenirlik Katsayısı Formülü ile ölçeğin güvenirlik hesaplaması yapılmış ve 0,82 olarak tespit edilmiştir. KMO değeri 0,81 olarak bulunmuştur. Bartlett Testi Chi-Square değeri 173,247, serbestlik derecesi 36 ve Sig. Değeri 0,000 olarak elde edilmiştir. Açımlayıcı faktör analizi ile 2 madde çıkarılarak 1 faktör elde edilmiş ve faktörün kümülatif varyans yüzde değeri 54,275 olarak bulunmuştur. Geçerliliğin ve güvenirliğin düşmemesi için maddeler uzman görüşleri alınarak form içinde bırakılmıştır. Grup akran değerlendirme formu örneği EK-10 olarak sunulmuştur.

### 3.3.4 Yarı Yapılandırılmış Yazılı Görüşme Formu

Proje temelli öğrenme ile sanat eğitimi uygulama aşamasından önce taslak 8 sorudan oluşan yarı yapılandırılmış görüşme formunda sorulan soruların yerindeliği ve uygunluğu açısından üç uzmandan olumlu yönde görüş alınmıştır. Aynı zamanda bu görüşlerin formun geçerliliğini sağladığı kabul edilmiştir. Yarı yapılandırılmış yazılı görüşme formu, öğrencilerin yazım yapabilmesine uygun bir şekilde oluşturulmuştur. Yarı yapılandırılmış yazılı görüşme formu örneği EK-11 olarak sunulmuştur.

### 3.3.5 Öğretmen Gözlem Formu

Proje temelli sanat eğitimi uygulama aşamasından önce taslak olarak öğretmen gözlem formu için 33 öğrencinin katılımıyla pilot çalışma gerçekleştirilmiştir. Ayrıca nicel boyutu desteklemesi için nitel boyut ele alınarak her nicel maddeye ait uygulayıcı öğretmenin gözlemlerini yazıya aktarabilmesine uygun notlar bölümü hazırlanmıştır.

Öğretmen gözlem formunun Cronbach Alfa Güvenirlik Katsayısı Formülü ile formun güvenilirlik hesaplaması yapılmış ve 0,95 olarak tespit edilmiştir. KMO değeri 0,86 olarak bulunmuştur. Bartlett Testi Chi-Square değeri 309,560, serbestlik derecesi 45 ve Sig. Değeri 0,000 olarak elde edilmiştir. Açımlayıcı faktör analizi ile 1 faktör elde edilmiş ve faktörün kümülatif varyans yüzde değeri 68,706 olarak bulunmuştur. Öğretmen gözlem formu örneği EK-12 olarak sunulmuştur.

### **3.3.6 Proje Raporu Formu**

Gerçekleştirilen görsel proje çalışmalarına dair bilgilerin olduğu rapor, araştırmacı tarafından uzmanlardan görüşler alınarak ve güncel kaynaklar incelenerek hazırlanmıştır. Proje raporunda yer alan başlıklar; proje grubu, projenin adı, projenin amacı, giriş, yöntem, sonuç ve kullanılan kaynaklar olarak öğrencilerin anlama ve yazım yapabilmeye uygun bir şekilde oluşturulmuştur. Proje raporu örneği EK-13 olarak sunulmuştur.

### **3.3.7 İlgili Ölçeği**

Proje temelli öğrenme ile sanat eğitiminin uygulama aşamasından önce ilgi ölçeği için 29 öğrencinin katılımıyla pilot çalışma yapılmıştır. İlgili ölçeğin Cronbach Alfa Güvenirlik Katsayısı Formülü ile güvenilirlik hesaplaması yapılmış ve güvenilirlik değeri 0,86 olarak tespit edilmiştir. KMO değeri 0,75 olarak bulunmuştur. Bartlett Testi Chi-Square değeri 131,548, serbestlik derecesi 55 ve Sig. Değeri 0,000 olarak elde edilmiştir. Açımlayıcı faktör analizi ile 3 madde çıkarılarak 3 faktör elde edilmiş ve faktörün kümülatif varyans yüzde değeri 73,737 olarak bulunmuştur. Geçerliliğin ve güvenirliliğin düşmemesi için maddeler uzman görüşleri alınarak form içinde bırakılmıştır. İlgili ölçeği örneği EK-6 olarak sunulmuştur.

### **3.3.8 Bilişsel Alan Testi**

Proje temelli öğrenme ile sanat eğitiminin uygulama aşaması yapılmadan önce bilişsel alan testi için 41 öğrencinin katılımıyla pilot uygulama gerçekleştirilmiştir. 4 cevap şıklı 25 sorudan oluşan ve her biri 4 puan olarak değerlendirilen bilişsel alan testinin güvenilirlik hesaplaması, Kuder Richardson 20 (KR-20) Güvenirlik Formülü ile yapılmıştır. Bilişsel alan testinin KR-20 güvenilirlik değeri 0,78 olarak bulunmuştur. Madde analizleri yapılarak maddelerin ortalama güçlük değeri (pj) 0,70 ve maddelerin ortalama ayırt edicilik değeri (rjx) 0,43 olarak bulunmuştur. Madde analizinde rjx değeri 0,30 altından olan sorular tespit edilmiştir. Fakat 3 uzman incelemesi sonucunda testin

genel ortalama  $r_{jx}$  deęerinin 0,43 olması nedeniyle ve testin geçerlilięinin dūřmemesi için sorular aynen bırakılmıřtır. Tablo 3.3'te biliřsel alan testine ait madde gūlūk ve madde ayırt edicilik deęerleri verilmiřtir.

**Tablo 3. 3** Biliřsel alan testi sorularının gūlūk ve ayırt edicilik deęerleri

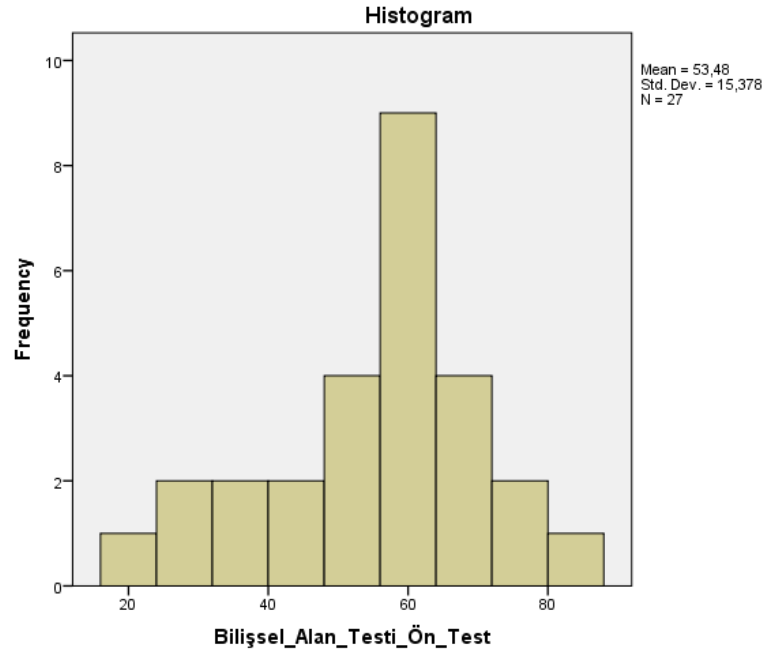
Sorular	$p_j(x)$	$r_{jx}$
S1	0,54	0,40
S2	0,41	0,46
S3	0,44	0,18
S4	0,90	0,36
S5	0,66	0,32
S6	0,73	0,55
S7	0,46	0,39
S8	0,76	0,62
S9	0,66	0,39
S10	0,95	0,05
S11	0,95	0,15
S12	0,66	0,50
S13	0,90	0,45
S14	0,37	0,09
S15	0,78	0,60
S16	0,66	0,56
S17	0,88	0,47
S18	0,49	0,35
S19	0,51	0,53
S20	0,78	0,55
S21	0,95	0,37
S22	0,85	0,70
S23	0,61	0,50
S24	0,73	0,56
S25	0,83	0,70
TOPLAM	17,46	10,80
Ortalama	0,70	0,43

Proje temelli öğrenme ile sanat eğitiminin uygulama aşaması yapılmadan önce bilişsel alan testi uygulaması 27 öğrenciye ön test olarak gerçekleştirilmiştir. Bu uygulama sonrasında bilişsel alan testinin normalliğine bakılmıştır. Normallik için

puanların dağılımında çan eğrisi veya bir doğru üzerindeki konumu görsel olarak sunulmaktadır. Bu doğrultuda bilişsel alan testinin normal dağılım gösterip göstermediğini tespit etmek için histograma, normal Q-Q grafiğine, detrended Q-Q grafiğine ve tanımlama tablosuna genel bir sıklıkla başvurulmaktadır. Bu tür grafikler ve tablolar küçük ölçekli katılımcıların ( $n < 20$ ) yer aldığı gruplarda yeterli bilgi veremeyebilir. Dolayısıyla grafiksel yöntemler ile diğer yöntemlerle birlikte değerlendirilmesi önerilmektedir (Stevens, 2009'dan aktaran: Demir, Saatçioğlu ve İmrol, 2016: 133).

Bilişsel alan testinin ön test uygulamasında toplanan verilerin normalliğini tespit etmek için histogram (Şekil 3.1) aşağıda sunulmuştur.

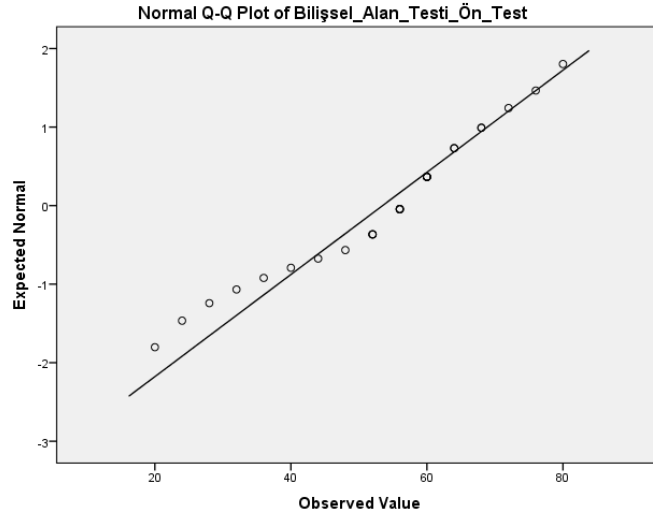
Şekil 3. 1 Bilişsel alan testi histogramı



Bilişsel alan testinin ön test uygulaması sonucuna göre Şekil 3.1'de görüldüğü gibi histogramın normal dağılım gösterdiği tespit edilmiştir.

Bilişsel alan testinin ön test uygulamasında toplanan verilerin normalliğini tespit etmek için normal Q-Q grafiği (Şekil 3.2) aşağıda sunulmuştur.

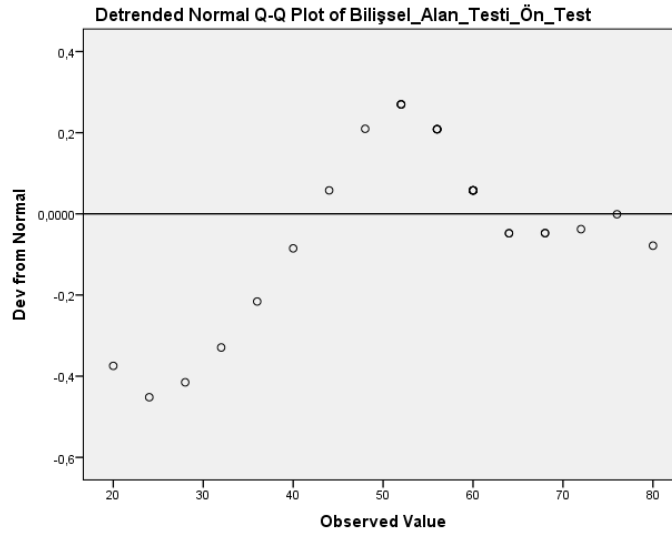
**Şekil 3. 2** Bilişsel alan testi normal Q-Q (Quantile-Quantile) grafiği



Bilişsel alan testi ön test uygulamasında Şekil 3.2’de görüldüğü gibi normal Q-Q grafiğinin 45 dereceye uygun bir açıyla çıktığı için normal dağılım gösterdiği tespit edilmiştir.

Bilişsel alan testinin ön test uygulamasında toplanan verilerin normalliğini tespit etmek için detrended normal Q-Q grafiği (Şekil 3.3) aşağıda sunulmuştur.

**Şekil 3. 3** Bilişsel alan testi detrended normal Q-Q (Quantile-Quantile) grafiği



Bilişsel alan testi ön test uygulamasında Şekil 3.3’te görüldüğü gibi detrended normal Q-Q grafiğinin normal dağılım gösterdiği tespit edilmiştir.

Bilişsel alan testinin pilot uygulamasında toplanan verilerin normalliğini tespit etmek için tanımlama tablosu (Tablo 3.4) aşağıda sunulmuştur.

**Tablo 3. 4** Bilişsel alan testi tanımlama tablosu

		<b>Statistic</b>	<b>Std. Error</b>
Bilişsel Alan Testi	Mean	53,480	2,960
	Std. Deviation	15,378	
	Skewness	-0,595	0,448
	Kurtosis	-0,110	0,872

Tablo 3.4'te görüldüğü gibi çarpıklık (skewness) ve basıklık (kurtosis) değerlerinin genel olarak -1 ile +1 arasında olması verilerin normal dağılması için gerekli olduğu kabul görmüştür. Tablo 3.3'te görüldüğü gibi Skewness değeri -0,595 ve Kurtosis değeri -0,110 olarak elde edilmiştir. Std. Deviation değeri 15,398 ve Mean değeri 53,480'dir. Buna göre varyasyon katsayısı (Std. Deviation/Mean=varyasyon katsayısı) %29 olduğu tespit edilerek bu değer %30'un altında olduğu için bilişsel alan testinin normalliği sağlanmaktadır. Bilişsel alan testi örneği EK-7 olarak sunulmuştur.

### **3.4 Verilerin Toplanması**

Verilerin toplanması ilgi ölçeği, bilişsel alan testi, proje değerlendirme ölçeği, çalışma değerlendirme ölçeği, grup akran değerlendirme ölçeği, yarı yapılandırılmış yazılı görüşme formu, öğretmen gözlem formu ve proje raporu ile yapılmıştır. Çalışmanın hazırlanmasında ilgili makale, kitap, dergi gibi yazınsal kaynaklar incelenmiştir. Ayrıca konuyla alakalı kaynaklara ulaşılarak konuyu destekleyecek yan kaynaklar da incelenmiştir. Bu araştırmaya ait metin, konuyu dağıtmayacak ve problem durumundan uzaklaştırmayacak şekilde ele alınmış ve sonuçlara ait çıkarımları destekleyip bütünleştirecek bir anlatımla derlenmiştir. Çalışmada yazınsal bakımdan belirtilen nitelikler desteklenmeye çalışılmıştır. Atıflar için seçilen kaynakların güvenilir olması amacıyla ağırlıklı olarak kaynak kitaplar, tezler ve süreli yayınlar tercih edilmiştir.

Çalışma grubuna uygulanan ölçeklerin, testlerin ve formların veri toplama araçlarının uygulama işlemleri aşağıda Tablo 3.5'te verilmiştir.

**Tablo 3.5** Çalışma grubuna uygulanan veri toplama araçlarının uygulama işlemleri

Veri Toplama Araçları	İşlemler			
	Uygulama Süreci Öncesinde	1. ve 2. Etkinlik Sonrasında	Uygulama Sürecinde	Uygulama Süreci Sonrasında
İlgi Ölçeği	X			X
Bilişsel Alan Testi	X			X
Proje Değerlendirme Ölçeği				X
Çalışma Değerlendirme Ölçeği		X		
Grup Akran Değerlendirme Formu				X
Yarı Yapılandırılmış Yazılı Görüşme Formu				X
Öğretmen Gözlem Formu			X	
Proje Raporu Formu				X

### 3.5 Verilerin Analizi

Toplanan veriler, karma yöntem benimsendiği için nicel ve nitel veri analizi yöntemleriyle ele alınmıştır. Proje temelli sanat eğitiminin işlendiği çalışma gruba dönük ön test-son test bilişsel alan testi ile ön ve son ilgi ölçeği uygulanmıştır. Öğrencilerin yürüttükleri çalışma için araştırmacı ve uygulayıcı öğretmen tarafından ilgi ölçeği, bilişsel alan testi, proje değerlendirme ölçeği, çalışma değerlendirme ölçeği, grup akran değerlendirme formu, yarı yapılandırılmış yazılı görüşme formu, öğretmen gözlem formu ve proje raporu ile toplanan veriler nicel ve nitel veri analiz tekniklerine tabi tutulmuştur.

#### 3.5.1 Nicel Verilerin Analizi

Nicel veri analizi gözlenip ölçülebilen diğer bir deyişle sayısal olarak ifade edilebilen verilerin analiz etme sürecidir (Sönmez ve Alacapınar, 2014). Nicel verilerin analizi IBM SPSS Statistics 21 Programı kullanılarak yapılmıştır. Dolayısıyla araştırmada kullanılan veri toplama araçlarının nicel boyutunda şu analiz türleri kullanılmıştır:

**a) İlişkili Örneklem t Testi:** Aynı bireyden, gruptan, nesneden veya ilgili birimlerden alınan iki ölçümün ortalamalarını karşılaştıran parametrik bir test türüdür (Kent State University, 2022). Ön test-son test ilgi ölçeği ve bilişsel alan testinden elde

edilen puanların ortalama farkını belirlemek için IBM SPSS Statistics 21 Programı kullanılarak ilişkili örneklem t testi ile analiz gerçekleştirilmiştir.

**b) Aritmetik Ortalama:** Rakamlarla ifade edilmiş verilerin sayı değerlerinin toplanıp kişi sayısına bölünmesidir (Sönmez ve Alacapınar, 2014: 163). Diğer bir ifade ile aritmetik ortalama deneklerin aldıkları değerlerin toplanıp denek sayısına bölünmesiyle elde edilen değerdir (Terzi, 2018: 57). Proje değerlendirme ölçeği, çalışma değerlendirme ölçeği, grup akran değerlendirme formu ve öğretmen gözlem formu (nicel boyut) ile elde edilen verilerin IBM SPSS Statistics 21 Programı kullanılarak aritmetik ortalamaları ortaya koyulmuştur.

**c) Yüzde Hesaplaması:** Bir bütünde, o bütüne ait bir kümenin ya da birimin bütüne göre temsil ettiği oranı ortaya koyan hesaplamadır. Küme ya da birim, bütüne bölünerek yüzdesi bulunur (Sönmez ve Alacapınar, 2014: 164). Öğretmen gözlem formu (nicel boyut) ve yarı yapılandırılmış yazılı görüşme formunda kategorileştirilen nitel verilerin yüzde hesaplamaları IBM SPSS Statistics 21 Programı kullanılarak yapılmıştır.

**d) Frekans Analizi:** Bir olgunun belirli değerde meydana gelme sıklığı, gözlemlene sayısı veya tekrar sayısıdır (Oosterbaan, 1994: 3). Öğretmen gözlem formu (nicel boyut) ve yarı yapılandırılmış yazılı görüşme formunda kategorileştirilen nitel verilerin frekans analizi IBM SPSS Statistics 21 Programı kullanılarak yapılmıştır.

### 3.5.2 Nitel Verilerin Analizi

Nitel veri analizi, üzerine çalışılan konu doğrultusunda elde edilen verilerle anlam üreterek verilerde neyin temsil edildiğine ilişkin açıklamalar getirmek amacıyla yapılan sınıflandırma ve yorumlama sürecidir. Aynı zamanda nitel veri analizleri uygulamalardaki yapıları, süreçleri ve sorunları keşfetmek ve tanımlamak amacıyla başvurulan yoldur. Yorumlamacı (hermeneutik) bir felsefeye dayanan nitel veri analizi genel olarak üzerinde çalışılan konudan elde edilen verileri (1) detaya girilmeden yapılan analizi (gözden geçirme, yoğunlaşma, özetleme) ile (2) ayrıntılı analizinin (kategorilerin detaylandırılması, yorumlama, verilerin tanımlanması) birleştirilmesidir. Burada amaç genellikle muhtelif verileri tanımlayarak, detaylı betimleyerek veya farklı verileri karşılaştırarak ortak açıklamalar üretmektir (Creswell, 2007; Çelik, Başer Baykal ve Memur, 2020: 380-381).

Nitel veri analizine başlamak için öncelikle nitel veriler tıpkı nicel verilerde olduğu gibi saflaştırılmalıdır. Nicel verilerden farklı olarak nitel verilerin saflaştırılması araştırmacı için daha uzun ve sabır isteyen bir süreçtir. Araştırmacı nitel veri setini üzerinde daha kolay çalışabileceği bir forma dönüştürmelidir (Heritage, 1984'ten aktaran: Baltacı, 2017: 3). Nitel veri analizleri istenilen ve belirlenen nitelikleri taşıyacak şekilde sayılara dönüştürülemediğinden pozitif bilim anlayışına göre kurulan nicel verilere dayalı istatistik teknikleri direkt işe koşulmamaktadır. Bu nedenle nitel verilerin analizinde farklı yollar işe koşulmaktadır (Sönmez ve Alacapınar, 2014: 242). Dolayısıyla uygulayıcı katılımcı öğrencilerden ve öğretmenden gözlemler görüşler yazılı olarak istenmiştir. Yarı yapılandırılmış yazılı görüşme formu ile öğretmen gözlem formuyla elde edilen veriler analiz edilmeden önce proje temelli sanat eğitimine katılan öğrencilere Ö<sub>1</sub>, Ö<sub>2</sub>, Ö<sub>3</sub>... gibi kodlar verilmiştir. Bu şekilde gönüllü katılımcıların gizliliği sağlanmıştır. Araştırmada kullanılan veri toplama araçlarının nitel boyutunda şu analiz türleri kullanılmıştır:

**a) Betimsel-Yorumlayıcı Analiz:** Bu analiz tekniği ile betimlenen veriler araştırmacı tarafından yorumlanır. Bu yorumlama derinlemesine ve genişlemesine yapılmaz. Uzun süre olarak alınan konuşmaları, anlatımları, görüşme notlarını ve gözlemleri araştırmacı yorumlayarak sunar. Araştırmacı elde edilen verilerin tümünü sunmaz. Bunun yerine elde edilen veriler indirgenerek belli bir sıraya koyarak yazar ve sonra yorumlar (Sönmez ve Alacapınar, 2014: 244). Bu doğrultuda öğretmen gözlem formundan (nitel boyut) ve yarı yapılandırılmış yazılı görüşme formundan elde edilen veriler analiz edilerek içerik analizine hazır hâle getirilmiştir.

**b) İçerik Analizi:** Bu nitel veri analiz türünde elde edilen verilerin içeriğinin irdelenmesi gerekmektedir. Bu veriler sınıflara (kategorilere) ayrılarak sayısal verilere dönüştürülebilir. Kategoriler ham verinin kendisi değil, verilerin soyutlaştırılmış hâlidir ve bireysel birçok örneği içine alan kavramsal bileşenlerdir. Kategorileri oluşturmak bu bağlamda veriyi kavramsallaştırarak bir üst boyuta taşıma işlemidir (Corbin ve Strauss, 1990 ve Merriam, 2009'dan aktaran: Çelik vd., 2020: 392). Bu veriler üzerinde veri analiz programlarıyla bilgisayar üzerinde gerekli analizler yapılabilir (Sönmez ve Alacapınar, 2014: 245). Bu doğrultuda betimsel-yorumlayıcı analizin uygulandığı öğretmen gözlem formundan (nitel boyut) ve yarı yapılandırılmış yazılı görüşme formundan elde edilen

veriler içerik analizine tâbi tutularak kategorileştirilmiştir. Kategorileştirilen veriler frekans analizine ve yüzde hesaplamasına hazır hâle getirilmiştir.

### 3.6 Uygulama Süreci

Araştırmanın uygulama aşaması için Konya ili Karatay ilçesi Prof. Dr. Fuat Sezgin Ortaokulu'nda görev yapan Görsel Sanatlar dersi öğretmenine araştırmacı tarafından uygulanacak etkinlikler için bilgilendirme yapılmıştır. Araştırmacı ile uygulayıcı öğretmen tarafından uygulamanın başlama ve bitiş zamanlarını ele alarak 28.02.2022-27.05.2022 tarihleri arasındaki zaman dilimi etkinliklerin uygulama süreci olarak belirlenmiştir. İki adet etkinlik için 6+7 olmak üzere toplam 13 ders saati esas alınarak etkinliklerin çalışma takvimi oluşturulmuştur. Etkinliklere başlamadan önce, araştırmanın amacı çalışma grubuyla paylaşılarak neden bu çalışmaların yapıldığına dair bilgilendirme yapılmıştır. Bundan sonra öğrenci velilerinden bilgilendirilmiş veli izin (onam) formu (EK-4) ile öğrencilerden öğrenci katılım formu (EK-5) ile çalışmalara katılımları için rızaları alınmıştır. Öğrenci velilerinden ve öğrencilerden rızalar alındıktan sonra çalışma grubunu oluşturan öğrencilere araştırmacı tarafından hazırlanan ön test olarak ilgi ölçeği (EK-6) ve bilişsel alan testi (EK-7) uygulanmıştır.

Ön test olarak ilgi ölçeği ve bilişsel alan testi uygulamasından sonra etkinliklerin tasarlanması, ders konularının belirlenmesi ve grupların belirlenmesi ile uygulama sürecine geçilmiştir. Bu süreç içinde Görsel Sanatlar dersinde öğretmen ve öğrenciler tarafından ders konularını ve ders planı uygulama takvimi (Tablo 3.6 ve Tablo 3.7) hazırlanırken öğretmen rehberliğinde öğrenciler disiplinlerarası yaklaşım benimseyerek ruhsal, fiziksel, kültürel ve ekonomik durumları, okulun imkân ve çevresi ile güncel konular dikkate alarak iki boyutlu atık malzemelerden görsel sanat çalışmaları ve üç boyutlu atık malzemelerden görsel sanat çalışmaları olmak üzere toplam iki adet ders planları (EK-3) ve buna uygun çalışma konularını belirlemiştir. Disiplinlerarası yaklaşıma uygun olarak kazanımlar, 5-8 sınıflar için hazırlanan T.C. MEB Görsel Sanatlar Dersi Öğretim Programı (2018), T.C. MEB Türkçe Dersi Öğretim Programı (2018) ve T.C. MEB Sosyal Bilgiler Dersi Öğretim Programı'ndan (2018) belirlenerek yararlanılmıştır. Uygulama süreci başlamadan önce çalışma grubunda yer alan öğrenciler heterojen olmalarına dikkat edilerek beş gruba ayrılmıştır. Grupların belirlenmesi ile görsel sanat çalışmalarının uygulama sürecine geçilmiştir.

**Tablo 3.6** Çalışma grubunun 6 haftalık birinci ders planı uygulama takvimi

Süre	İşlemler
<b>1. Hafta</b>	Öğrenciler tarafından konuya uygun araştırma yapılması
<b>2. Hafta</b>	Çalışma konusuna uygun toplanan bilgilerin öğrenciler tarafından birbiriyle paylaşılması ve tartışılması
<b>3. Hafta</b>	Çalışma konusuna uygun toplanan görsellerin sunulması ve eskiz yapılması
<b>4. Hafta</b>	Yapılan eskizler doğrultusunda çalışma tasarımını ortaya koyulması ve çalışma ortaya koyma sürecine girilmesi
<b>5. Hafta</b>	Öğrenciler tarafından birinci çalışma yapımına devam edilmesi
<b>6. Hafta</b>	Öğrenciler tarafından birinci çalışmanın sonuçlandırılması

**Tablo 3.7** Çalışma grubunun 7 haftalık ikinci ders planı uygulama takvimi

Süre	İşlemler
<b>1. Hafta</b>	Öğrenciler tarafından konuya uygun araştırma yapılması
<b>2. Hafta</b>	Çalışma konusuna uygun toplanan bilgilerin öğrenciler tarafından birbiriyle paylaşılması ve tartışılması
<b>3. Hafta</b>	Çalışma konusuna uygun toplanan görsellerin sunulması ve eskiz yapılması
<b>4. Hafta</b>	Yapılan eskizler doğrultusunda çalışma tasarımını ortaya koyulması ve çalışma ortaya koyma sürecine girilmesi
<b>5. Hafta</b>	İkinci çalışma yapımına devam edilmesi
<b>6. Hafta</b>	İkinci çalışma yapımına devam edilmesi
<b>7. Hafta</b>	İkinci çalışmanın sonuçlandırılması

Görsel sanat çalışmalarının yapımına başlanması ile ders konularına ve çalışma takvimine göre öğrenciler tarafından bilgi toplanmıştır. Aynı zamanda araştırmacı tarafından ders çalışma konularına uygun öğrenci bilgi notu (EK-14) paylaşmıştır. Öğrenciler elde ettikleri bilgileri bir araya getirerek birbirleriyle paylaşım gerçekleştirmişlerdir. Belirlenen konu ve elde edilen bilgiler doğrultusunda öğrenciler örnek görselleri bularak incelemişlerdir. Daha sonra öğrenciler ders konuları doğrultusunda eskizler yapmışlar ve görsel sanat çalışmalarını uygulamışlardır. Çalışma süreci içinde araştırmacı tarafından hazırlanan öğretmen gözlem formu (EK-12) ile uygulayıcı öğretmenin gözlemleri alınmıştır. Ayrıca araştırmacı tarafından hazırlanan çalışma değerlendirme ölçeği (EK-9) ile uygulayıcı öğretmen tarafından çalışmaların bitişi itibariyle ortaya çıkan sanatsal çalışmaların değerlendirilmesi yapılmıştır. Ortaya

koyulan görsel sanat çalışmaları neticesinde öğrenciler tarafından sergileme ve proje raporu (EK-13) yazımı yapılarak uygulama süreci tamamlanmıştır.

**Fotoğraf 3. 1** Görsel sanat çalışmalarının uygulama süreci



Uygulama süreci sonunda araştırmacı tarafından hazırlanmış ilgi ölçeği ve bilişsel alan testi son test olarak uygulanmıştır. Daha sonra projelendirilen konuların ve ürünlerin genel değerlendirmesi için araştırmacı tarafından hazırlanan proje değerlendirme ölçeği (EK-8) uygulayıcı öğretmen tarafından işe koşulmuştur. Bunun yanında uygulama sonunda araştırmacı tarafından hazırlanan grup akran değerlendirme formu (EK-10) ile öğrencilerin birbirlerini değerlendirmesi gerçekleştirilmiştir. Daha sonra araştırmacı tarafından hazırlanan yarı yapılandırılmış yazılı görüşme formu (EK-11) ile öğrencilerden proje temelli sanat eğitimi uygulamasına ilişkin görüşleri alınmıştır. Toplanan veriler uygulayıcı öğretmen tarafından araştırmacıya teslim edilmiştir.

Araştırmacı ve uygulayıcı öğretmen çalışma takvimi Tablo 3.8’de verilmiştir.

**Tablo 3. 8** Araştırmacı ve uygulayıcı öğretmen çalışma takvimi

İşlemler	
14.02.2022	Araştırmacı tarafından uygulayıcı öğretmenin araştırma konusu ve amacı hakkında bilgilendirilmesi ile araştırmacı ve uygulayıcı öğretmen tarafından çalışma süresinin belirlenmesi
21.02.2022	Araştırmanın konusuna ve amacına ilişkin öğrencilerin bilgilendirilmesi ile veli izin (onam) ve öğrenci katılım formlarının imzalanması için öğrencilere dağıtılması
23.02.2022	Öğrencilerden imzalanmış veli izin (onam) ve öğrenci katılım formlarının toplanması
24.02.2022	Araştırma için velileri tarafından izin verilen ve gönüllü katılım gösteren öğrencilere ön test olarak ilgi ölçeği ve bilişsel alan testinin uygulanması

<b>25.02.2022</b>	Uygulayıcı öğretmen ve öğrenciler tarafından çalışma tasarımının, konularının ve çalışma sürecinin (Tablo 3.6 ve Tablo 3.7) belirlenmesi
<b>28.02.2022</b>	Birinci ders planına uygun bir şekilde çalışmalara başlanması, uygulayıcı öğretmen tarafından gözleme başlanması ve öğrencilerden çalışma konusu hakkında araştırma yapmalarının istenmesi
<b>07.03.2022</b>	Öğrencilerin topladıkları bilgileri grup akranlarıyla paylaşmaları istenerek toplanan bilgilerin tartışılması ve sonraki çalışma gününe örnek görseller bularak sunmalarının istenmesi
<b>14.03.2022</b>	Çalışma konusuna uygun toplanan görsellerin öğrenciler tarafından sunulması ve çalışma konusuna uygun eskiz yapmalarının istenmesi
<b>21.03.2022</b>	Öğrencilerin tarafından yapılan eskizler doğrultusunda çalışma tasarımını ortaya koyulması ve birinci çalışma sürecinin başlatılması
<b>28.03.2022</b>	Birinci çalışma yapımına devam edilmesi
<b>08.04.2022</b>	Birinci çalışmanın sonuçlandırılması ve uygulayıcı öğretmen tarafından grup öğrenci çalışmalarının değerlendirilmesi
<b>11.04.2022</b>	İkinci ders planına uygun bir şekilde çalışmalara başlanması ve öğrencilerden çalışma konusu hakkında araştırma yapmalarının istenmesi
<b>18.04.2022</b>	Öğrencilerin topladıkları bilgileri grup akranlarıyla paylaşmaları istenerek toplanan bilgilerin tartışılması ve sonraki çalışma gününe örnek görseller bularak sunmalarının istenmesi
<b>25.04.2022</b>	Çalışma konusuna uygun toplanan görsellerin öğrenciler tarafından sunulması ve çalışma konusuna uygun eskiz yapmalarının istenmesi
<b>02.05.2022</b>	Öğrencilerin tarafından yapılan eskizler doğrultusunda çalışma tasarımını ortaya koyulması ve ikinci çalışma sürecinin başlatılması
<b>09.05.2022</b>	İkinci çalışma yapımına devam edilmesi
<b>16.05.2022</b>	İkinci çalışma yapımına devam edilmesi
<b>23.05.2022</b>	İkinci çalışmanın sonuçlandırılması ve uygulayıcı öğretmen tarafından grup öğrenci çalışmalarının değerlendirilmesi
<b>24.05.2022</b>	Öğrencilerin projelendirdikleri çalışmaların sergilenmesi, öğrencilerden proje raporu yazmalarının istenmesi, uygulayıcı öğretmen tarafından iki ders planına uygun çalışmaların değerlendirilmesini kapsayan proje değerlendirme ölçeğinin uygulanması ve gözleminin sonlandırılması
<b>25.05.2022</b>	Öğrencilere son test olarak ilgi ölçeği ve bilişsel alan testinin uygulanması
<b>26.05.2022</b>	Öğrencilerin grup akran değerlendirme formunu ve yarı yapılandırılmış yazılı görüşme formunu uygulamalarının sağlanmasıyla verilerin toplanması
<b>27.05.2022</b>	Uygulayıcı öğretmenin topladığı verileri araştırmacıya teslim etmesi

## BÖLÜM 4

### 4 BULGULAR

Bu bölümde çalışmanın problem cümlesine bağlı olarak alt problemlere ve denencelere dair uygulama süresi içinde toplanan veriler hakkında bulgular sunulmuştur.

#### 4.1 Alt Problemlere İlişkin Bulgular

##### 4.1.1 Birinci Alt Probleme İlişkin Bulgular

Proje değerlendirme formu (EK-8) ile “Görsel sanatlar dersinde öğrencilerin proje değerlendirme ölçeğinden aldıkları puanlar nelerdir?” alt problemiyle ilgili nicel bulgular elde edilerek Tablo 4.1’de ve Tablo 4.2’de sunulmuştur.

**Tablo 4.1** Çalışma grubunun proje değerlendirme ölçeğinden aldıkları puan ortalaması

n 27	
Çalışma Grubunun Ortalama Puanlarının İstatistiği	
Anlamlılık	4,37/B
Medyan	4,80
Standart Sapma	0,70
Puan Aralığı	1,56
En Düşük Puan	3,32
En Yüksek Puan	4,88

Tablo 4.1’de görüldüğü gibi çalışma grubunun proje değerlendirme ölçeğinden aldıkları puanlarının istatistiği verilmiştir. Çalışma grubunun proje değerlendirme ölçeğinden aldığı puanların  $\bar{x}$  değeri 4,37 ve B (İyi-Yeterli/4) seviyesi olarak tespit edilmiştir. Medyan değeri 4,80; standart sapma değeri 0,70; grupların aldıkları puan aralık değeri 1,56; en düşük puan değeri 3,32; en yüksek puan değeri 4,88 olarak tespit edilmiştir.

**Tablo 4.2** Grupların proje değerlendirme ölçeğinden aldıkları seviyeler ve ortalama puanlar

Grupların Proje Değerlendirme Seviyeleri, Puanları ve Ortalamaları		
Gruplar	Seviye	Puanlar $\bar{x}$
1. Grup	A	4,88
2. Grup	A	4,88
3. Grup	A	4,80
4. Grup	C	3,32
5. Grup	B	3,96
TOPLAM $\bar{x}$	B	4,37

Tablo 4.2’de görüldüğü gibi öğrencilerin gerçekleştirdikleri proje çalışmaları; proje yapımının öğrenilmesi, çalışmalara uygun malzeme temini yapılması, dil gelişiminin sağlanması, iş birliği yapılması, bilişsel, duyuşsal ve psikomotor becerilerin gelişmesi, estetik yönler geliştirilerek sanatın tasarım ilkelerinin ve elemanlarının uygulanması ve yaptıkları çalışmaları sergilenmesi yönünden desteklediği sonucuna ulaşılmıştır.

#### 4.1.2 İkinci Alt Probleme İlişkin Bulgular

Proje temelli sanat eğitiminin uygulandığı çalışma grubunun çalışmalarından aldıkları puanlar çalışma değerlendirme formu (EK-9) ile “Görsel sanatlar dersinde öğrencilerin çalışma değerlendirme ölçeğinden aldıkları puanlar nelerdir?” alt problemiyle ilgili nicel bulgular elde edilerek Tablo 4.3’te sunulmuştur.

**Tablo 4.3** Grupların 1. ve 2. çalışma değerlendirme ölçeğinden aldıkları seviyeler, puanlar ve puan ortalamaları

Grupların 1. ve 2. Çalışma Değerlendirme Puanları ve Ortalamaları						
Gruplar	1. Çalışma	1. Çalışma Seviyesi	2. Çalışma	2. Çalışma Seviyesi	Puanlar $\bar{x}$	Seviyeler $\bar{x}$
1. Grup	97	4,90 / A	97	5,00 / A	97	4,95/ A
2. Grup	93	4,70 / A	94	4,80 /A	93,50	4,75 /A
3. Grup	94	4,70 / A	97	4,90 / A	95,50	4,80 / A
4. Grup	63	3,20 / C	85	4,40 / A	74	3,80 / B
5. Grup	80	4,20 / B	90	4,60 / A	85	4,40 / A
TOPLAM $\bar{x}$	85,40	4,34 / A	92,60	4,74 / A	89	4,54 / A

Tablo 4.3'te görüldüğü gibi öğrencilerin gerçekleştirdikleri sanatsal çalışmalar; elde ettikleri bilgileri çalışmalarında kullanmaları, konuya uygun fikirleri çalışmalarına yansıtmaları, çalışmalara uygun malzemeleri ve teknikleri kullanmaları, iş birliği yapmaları, estetik yönleri geliştirilerek hayâl güçlerini, yaratıcılıklarını, sanatın tasarım ilkelerini ve elemanlarını kullanmaları ve yaptıkları çalışmaları sergilemeye hazır hâle getirmeleri yönünden desteklediği sonucuna ulaşılmıştır.

#### 4.1.3 Üçüncü Alt Probleme İlişkin Bulgular

Proje temelli sanat eğitiminin gerçekleştirildiği ders süreci öğrenci tarafından ele alınarak grup akran değerlendirme ölçeği (EK-10) formu ile “Görsel sanatlar dersinde öğrencilerin akran değerlendirme ölçeğinden aldıkları puanlar nelerdir?” alt problemiyle ilgili nicel bulgular elde edilerek aşağıda Tablo 4.4'te sunulmuştur.

**Tablo 4.4** Çalışma grubunun akran değerlendirme formu puan ortalamaları

n 27	
Gruplar $\bar{x}$	
1. Grup	2,25
2. Grup	2,66
3. Grup	2,17
4. Grup	2,04
5. Grup	2,12
TOPLAM $\bar{x}$	2,25

**1. Grup Akran Değerlendirme:** 1. grup öğrencilerinin akran değerlendirmeye dair puan bulguları Tablo 4.5'te sunulmuştur.

**Tablo 4.5** Birinci grubun akran değerlendirme formundan aldıkları puanlar ve puan ortalamaları

1. Grup Akran Değerlendirme Puanları ve Ortalamaları							
		Değerlendirilen Öğrenciler					Akran Değerlendirme Puanları $\bar{x}$
Cinsiyet	Değerlendiren Öğrenciler (Ö)	Ö3 $\bar{x}$	Ö4 $\bar{x}$	Ö9 $\bar{x}$	Ö21 $\bar{x}$	Ö22 $\bar{x}$	
Kız	Ö <sub>1</sub>	-	0,43	0,70	0,73	0,52	0,60
Erkek	Ö <sub>4</sub>	0,52	-	0,59	0,52	0,55	0,55
Kız	Ö <sub>9</sub>	0,61	0,34	-	0,70	0,34	0,50

Kız	Ö <sub>21</sub>	0,41	0,48	0,66	-	0,45	0,50
Erkek	Ö <sub>22</sub>	0,68	0,59	0,68	0,75	-	0,68
TOPLAM	5	2,39	2,18	2,00	2,00	2,70	2,25

Tablo 4.5'te görüldüğü gibi birinci grup öğrencileri proje süreci sonunda akranlarını değerlendirmişlerdir. Grup akran değerlendirme öğrenci puanları ortalaması 2,25 olarak tespit edilmiştir. Bu tespite göre öğrencilerin gruplardaki rollerini, sorumluluklarını ve görevlerini iyi düzeyde yerine getirdikleri sonucuna ulaşılmıştır.

**2. Grup Akran Değerlendirme:** 2. grup öğrencilerinin akran değerlendirmeye dair istatistik ve puan bulguları Tablo 4.6'da sunulmuştur.

**Tablo 4.6** İkinci grubun akran değerlendirme formundan aldıkları puanlar ve puan ortalamaları

2. Grup Akran Değerlendirme Puanları ve Ortalamaları							
Cinsiyet	Değerlendiren Öğrenciler (Ö)	Değerlendirilen Öğrenciler					Akran Değerlendirme Puanları $\bar{x}$
		Ö <sub>10</sub> $\bar{x}$	Ö <sub>13</sub> $\bar{x}$	Ö <sub>17</sub> $\bar{x}$	Ö <sub>20</sub> $\bar{x}$	Ö <sub>26</sub> $\bar{x}$	
Erkek	Ö <sub>10</sub>	-	0,75	0,75	0,45	0,75	0,68
Kız	Ö <sub>13</sub>	0,75	-	0,75	0,57	0,73	0,70
Kız	Ö <sub>17</sub>	0,73	0,75	-	0,45	0,73	0,66
Kız	Ö <sub>20</sub>	0,61	0,70	0,70	-	0,43	0,61
Erkek	Ö <sub>26</sub>	0,75	0,75	0,75	0,45	-	0,68
TOPLAM	5	2,84	2,95	2,95	1,92	2,64	2,66

Tablo 4.6'da görüldüğü gibi ikinci grup öğrencileri proje süreci sonunda akranlarını değerlendirmişlerdir. Grup akran değerlendirme öğrenci puanları ortalama toplam puanı 2,66 olarak tespit edilmiştir. Bu tespite göre öğrencilerin gruplardaki rollerini, sorumluluklarını ve görevlerini çok iyi düzeyde yerine getirdikleri sonucuna ulaşılmıştır.

**3. Grup Akran Değerlendirme:** 3. grup öğrencilerinin akran değerlendirmeye dair istatistik ve puan bulguları Tablo 4.7'de sunulmuştur.

**Tablo 4.7** Üçüncü grubun akran değerlendirme formundan aldıkları puanlar ve puan ortalamaları

<b>3. Grup Akran Değerlendirme Puanları ve Ortalamaları</b>							
<b>Değerlendirilen Öğrenciler</b>							
<b>Cinsiyet</b>	<b>Değerlendiren Öğrenciler (Ö)</b>	<b>Ö2 <math>\bar{x}</math></b>	<b>Ö8 <math>\bar{x}</math></b>	<b>Ö11 <math>\bar{x}</math></b>	<b>Ö18 <math>\bar{x}</math></b>	<b>Ö27 <math>\bar{x}</math></b>	<b>Akran Değerlendirme Puanları <math>\bar{x}</math></b>
Erkek	Ö <sub>2</sub>	-	0,52	0,64	0,59	0,68	0,61
Kız	Ö <sub>8</sub>	0,48	-	0,75	0,73	0,66	0,53
Erkek	Ö <sub>11</sub>	0,50	0,68	-	0,75	0,57	0,50
Kız	Ö <sub>18</sub>	0,32	0,70	0,75	-	0,59	0,51
Kız	Ö <sub>27</sub>	0,50	0,75	0,75	0,75	-	0,56
TOPLAM	5	1,80	2,65	2,89	2,82	2,50	2,17

Tablo 4.7’de görüldüğü gibi üçüncü grup öğrencileri proje süreci sonunda akranlarını değerlendirmişlerdir. Grup akran değerlendirme öğrenci puanları ortalama toplam puanı 2,17 olarak tespit edilmiştir. Bu tespite göre öğrencilerin gruplardaki rollerini, sorumluluklarını ve görevlerini çok iyi düzeyde yerine getirdikleri sonucuna ulaşılmıştır.

**4. Grup Akran Değerlendirme:** 4. grup öğrencilerinin akran değerlendirmeye dair istatistik ve puan bulguları Tablo 4.8’de sunulmuştur.

**Tablo 4.8** Dördüncü grubun akran değerlendirme formundan aldıkları puanlar ve puan ortalamaları

<b>4. Grup Akran Değerlendirme Puanları ve Ortalamaları</b>								
<b>Değerlendirilen Öğrenciler</b>								
<b>Cinsiyet</b>	<b>Değerlendiren Öğrenciler (Ö)</b>	<b>Ö1 <math>\bar{x}</math></b>	<b>Ö12 <math>\bar{x}</math></b>	<b>Ö15 <math>\bar{x}</math></b>	<b>Ö19 <math>\bar{x}</math></b>	<b>Ö23 <math>\bar{x}</math></b>	<b>Ö24 <math>\bar{x}</math></b>	<b>Akran Değerlendirme Puanları <math>\bar{x}</math></b>
Erkek	Ö <sub>1</sub>	-	0,44	0,36	0,45	0,44	0,33	0,40
Erkek	Ö <sub>12</sub>	0,60	-	0,36	0,31	0,53	0,38	0,44
Kız	Ö <sub>15</sub>	0,20	0,29	-	0,49	0,56	0,29	0,37
Kız	Ö <sub>19</sub>	0,45	0,47	0,45	-	0,51	0,49	0,48
Erkek	Ö <sub>23</sub>	0,33	0,35	0,40	0,55	-	0,35	0,39
Kız	Ö <sub>24</sub>	0,31	0,25	0,49	0,38	0,45	-	0,38
TOPLAM	6	1,89	1,80	2,06	2,18	2,49	1,84	2,04

Tablo 4.8’de görüldüğü gibi dördüncü grup öğrencileri proje süreci sonunda akranlarını değerlendirmişlerdir. Grup akran değerlendirme öğrenci puanları ortalama toplam puanı 2,04 olarak tespit edilmiştir. Bu tespite göre öğrencilerin gruptaki rollerini, sorumluluklarını ve görevlerini iyi düzeyde yerine getirdikleri sonucuna ulaşılmıştır.

**5. Grup Akran Değerlendirme:** 5. grup öğrencilerinin akran değerlendirmeye dair istatistik ve puan bulguları Tablo 4.9’da sunulmuştur.

**Tablo 4.9** Beşinci grubun akran değerlendirme formundan aldıkları puanlar ve puan ortalamaları

5. Grup Akran Değerlendirme Puanları ve Ortalamaları								
Cinsiyet	Değerlendiren Öğrenciler (Ö)	Değerlendirilen Öğrenciler						Grup Puanları $\bar{x}$
		Ö5 $\bar{x}$	Ö6 $\bar{x}$	Ö7 $\bar{x}$	Ö14 $\bar{x}$	Ö16 $\bar{x}$	Ö25 $\bar{x}$	
Kız	Ö5	-	0,35	0,20	0,38	0,60	0,22	0,35
Erkek	Ö6	0,20	-	0,38	0,55	0,56	0,24	0,39
Erkek	Ö7	0,20	0,42	-	0,53	0,60	0,29	0,41
Erkek	Ö14	0,38	0,55	0,44	-	0,58	0,29	0,45
Kız	Ö16	0,60	0,60	0,60	0,60	-	0,33	0,55
Erkek	Ö25	0,45	0,60	0,55	0,20	0,22	-	0,40
TOPLAM	6	1,83	2,52	2,17	2,26	2,56	1,08	2,12

Tablo 4.9’da görüldüğü gibi beşinci grup öğrencileri proje süreci sonunda akranlarını değerlendirmişlerdir. Grup akran değerlendirme öğrenci puanları ortalama toplam puanı 2,12 olarak tespit edilmiştir. Bu tespite göre öğrencilerin gruptaki rollerini, sorumluluklarını ve görevlerini iyi düzeyde yerine getirdikleri sonucuna ulaşılmıştır.

Tüm grupların akran değerlendirme puanı ortalaması 2,25 olarak tespit edilmiştir. Bu tespite göre çalışma grubu açısından öğrencilerin gruptaki rollerini, sorumluluklarını ve görevlerini iyi düzeyde yerine getirdikleri sonucuna ulaşılmıştır.

#### 4.1.4 Dördüncü Alt Probleme İlişkin Bulgular

Proje temelli sanat eğitiminin uygulandığı çalışma grubu öğrencileriyle gerçekleştirilmiş yarı yapılandırılmış yazılı görüşme formu (EK-11) ile “Görsel sanatlar dersinde proje temelli öğrenme ile sanat eğitimi yapılması hakkındaki öğrenci görüşleri

*nelerdir?*” alt problemiyle ilgili bulgular elde edilerek formda yer alan ifadeler sıraya göre düzenlenerek aşağıda sunulmuştur.

**Soru 1: Proje temelli sanat eğitimi yaklaşımıyla yapılan bu çalışmadan memnun kaldığınız ve memnun kalmadığınız yönler nelerdir? Nedenleriyle birlikte açıklayınız.**

Çalışma grubunun verdiği cevaplar temalara ve kategorilere ayrılmıştır. Kategorilerin frekans tablosu hazırlanarak Tablo 4.10’da verilmiştir.

**Tablo 4.10** Birinci soruya öğrencilerin verdiği cevapların frekans tablosu

Temalar	Kategoriler	f	%
Memnun Kalma	1. Grup üyeleriyle iletişim kurulmasına katkı sağladığı için ve iş birliğine imkân sağladığı için memnun kalma	5	18,5
	2. Güzel, zevkli, iyi ve eğlenceli olduğu için memnun kalma	15	55,6
	3. Fikirlere saygı gösterildiği için memnun kalma	2	7,4
	4. Düşünme becerilerini ve el becerilerini geliştirdiği için memnun kalma	2	7,4
	5. Atıkları projelendirilerek görsel çalışmalar yapıldığı için memnun kalma	2	7,4
	6. Ders uygulayıcıları tarafından iyi bilgilendirildikleri için memnun kalma	1	3,7
Memnun Kalmama	7. Çok sıkıcı olduğu için memnun kalmama	1	3,7
	8. Ders süresi yetersiz olduğu için memnun kalmama	2	7,4
	9. Plansız, sorumsuz ve bireysel hareket edildiği için memnun kalmama	6	22,2
	10. Fikirlere saygı gösterilmediği için ve anlaşmazlıklar yaşandığı için memnun kalmama	4	14,8

Tablo 4.10’da görüldüğü gibi Görsel Sanatlar dersinden güzel, zevkli, iyi ve zevkli olması, iş birliği yapımına olanak sağlaması ve bilgi, düşünme ve el becerilerini geliştirmesi açısından çalışma grubu öğrencilerinin birinci soruya verdikleri cevaplarda genel olarak memnun kaldıklarını ifade ettikleri görülmüştür. Dolayısıyla öğrencilerin bu ifadeleriyle proje temelli öğrenme ile Görsel Sanatlar dersinin işlenmesi desteklenmektedir. Fakat derste sıkıcılık yaşaması, ders süresinin yetersizliği, plansız, sorumsuz ve bireysel davranışların sergilenmesi ile fikirlere saygı gösterilmemesi ve anlaşmazlık yaşanması açısından öğrencilerin memnuniyetsizlikleri olduğu sonucuna ulaşılmıştır.

Proje temelli öğrenme yönteminin uygulandığı Görsel Sanatlar dersine gönüllü katılım gösteren 27 öğrencinin 1. soruyla ilgili kategorileştirilmiş görüşlerinin ayrıntılı olarak yazılmış hâli yazım hataları ve tümce bozuklukları giderilerek aşağıda sunulmuştur.

Çalışma grubunun verdiği cevaplar şu şekildedir: Ö<sub>1</sub>: Çok sıkıcı olduğu için memnun kalmadım. Ö<sub>2</sub>: Çok uzun sürdüğü için zaman geçmedi ama çok zevkli çalışma. Ö<sub>3</sub>: Projeden memnun kaldım. Çünkü eğlenceliydi. Projeyi yaparken iş birliği yapmak hoşuma gitti. Bu nedenle çok eğlendim. Ö<sub>4</sub>: Grup üyeleriyle birlikte çalışma yaptığım için memnun kaldım. Ö<sub>5</sub>: Proje temelli sanat eğitimi ile çalışma yapımı güzel ve eğlenceli geçti. Bazı arkadaşlarla anlaşmazlık yaşasam da memnun kaldım. Ö<sub>6</sub>: Planlı olarak grup bilinciyle çalışmadığımızı düşünüyorum ama buna rağmen iyi iş çıkardık. Ö<sub>7</sub>: Planlı bir çalışmamız yoktu. Üyeler olarak zevk alamadığımızı düşünüyorum. Herkes bireysel davrandı. Bu nedenle çalışma yaparken memnun kalmadım. Ö<sub>8</sub>: Memnun kalmam için bir nedenim yok. Fikirlerime saygı duyulmadığı için memnuniyetsizlik yaşadım. Ö<sub>9</sub>: Yaptığım çalışmalardan gayet memnunum. İyi bir grup olabildik. Çok güzeldi ve memnun kalmadığım bir şey yok. Ö<sub>10</sub>: Daha iyi düşünme ve fikirlerimizi söyleme yapabildiğimiz için memnun kaldım. Ö<sub>11</sub>: Ben çok memnun kaldım. Ama bazen 2 numaralı arkadaşımın dolayısı canım sıkıldı. El becerimin güzel olduğunu düşündüğüm için böyle projelerde hep yer almak isterim. Ö<sub>12</sub>: Arkadaşlar bazen malzeme getirmediği için memnun olmadım. Diğer taraftan çalışma yapmak bana iyi geldi. Ö<sub>13</sub>: Memnun kaldım, çünkü çok güzel bir projelendirme yaptık. Bazen dersler az olduğu için projeleri zamanında yetiştiremedik. Bu nedenle memnuniyetsizlik yaşadım. Ama genel olarak memnun kaldım. Ö<sub>14</sub>: Ben memnun kaldım. Projeye yapılan Görsel Sanatlar dersinden zevk aldım. Ö<sub>15</sub>: Çalıştığım takım arkadaşlarımdan memnun değildim. Çünkü iki erkek arkadaş hiç yardımcı olmadılar. Ö<sub>16</sub>: Bazı aksaklıklarımız olsa da memnun kaldım. Çünkü iyi bir proje olduğunu ve birlikte çalıştığımızı düşünüyorum. Ö<sub>17</sub>: Gerçekten herkes işi gereği çok güzel çalıştı. Herkes işini yaptı. Projelendirdiğimiz geri dönüşümün ne kadar önemli olduğunu anladığım için memnun kaldım. Dersler kısa geçtiği için vakit yetersiz geldiği için memnun kalmadım. 40 dakika Görsel Sanatlar dersi için çok kısa bir süre ve buna rağmen çok güzel sonuçlar aldık. Ö<sub>18</sub>: Memnun kalmadığım bir durum yok. Hatta çok memnun kaldım. Çünkü projemizi yaparken çok keyif aldım. Hocalarımız proje hakkında

bizi iyi bilgilendirdiler ve fikirler edinmemize yardımcı oldular. Çok teşekkürler. Ö<sub>19</sub>: Arkadaşlarım çalışırken hem eğlendim hem de bir şeyler öğrendiğim için memnun kaldım. 15 numaralı arkadaşımız gruba karşı enerjik davranmadığı için memnuniyetsizlik yaşadım. Ö<sub>20</sub>: Projemizde geri dönüşüm yapmak güzel ve eğlenceliydi. Ancak uzun ve yorucuydu. Ö<sub>21</sub>: İyi bir çalışma gerçekleştirdiğimiz için memnun kaldım. Fakat bazı arkadaşların bireysel davranması ve fikirlerimize saygı göstermemesi çalışma süresince memnuniyetsizliğime neden oldu. Ö<sub>22</sub>: Çalışma sürecimiz güzel geçtiği için çok memnun kaldım. Ö<sub>23</sub>: El becerimin gelişmesine katkı sağladığı için memnun kaldım. Grupta anlaşmazlıklar yaşandığı için memnuniyetsizlik yaşadım. Ö<sub>24</sub>: Parçalama, bölme ve birleştirme çok eğlenceli oldu bence. Ama bazı arkadaşlar yüzünden memnuniyetsizlik yaşadım. Ö<sub>25</sub>: Çalışma eğlenceliydi. Aksiyon ve sohbet vardı. Bu nedenle memnun kaldım. Ö<sub>26</sub>: Evet memnun kaldım. Çünkü ilerleyen zamanlarda resim yapma yeteneğim ve projelendirme mantığını daha iyi bir şekilde uygulamak için öğrenme sağladım. Ö<sub>27</sub>: Evet memnun kaldım. Çünkü arkadaşlarımla birlikte yaptığımız çalışmalar ile kendimizi temsil etme imkânına kavuştuk.

**Soru 2: Proje temelli sanat eğitimi yaklaşım ile yapılan uygulamalar esnasında karşılaştığınız sorunlar nelerdir? Bu Sorunların nelerden kaynaklandığını düşünüyorsunuz?**

Çalışma grubunun verdiği cevaplar temalara ve kategorilere ayrılmıştır. Kategorilerin frekans tablosu hazırlanarak Tablo 4.11’de verilmiştir.

**Tablo 4.11** İkinci soruya öğrencilerin verdiği cevapların frekans tablosu

Temalar	Kategoriler	f	%
Malzeme Kullanımı	1. Malzeme kullanımında dikkatsizlik/sorun yaşama	2	7,4
	2. Malzeme temininde eksiklik	6	22,2
Bireysel Davranışlar	3. Kişilerin sorumsuz davranışı ve bireysel hareket etmesi	1	3,7
	4. İş birliği yapılmaması	10	37,0
Bireysel Davranışlar	5. Fikir birliğine varamama/fikirlere saygı duymama	8	29,6
	6. Akranların suçlayıcı dil kullanması	4	14,8
Bireysel Sorunlar	7. Yaratıcılıkta sorun yaşama	1	3,7
	8. Çalışmaların amacını kavrayamamak	1	3,7
Ders Saati	9. Görsel Sanatlar ders saatinin az olması	1	3,7
Memnun Kalma	10. Memnun kalma/sorun yaşamama	1	3,7

Tablo 4.11’de görüldüğü gibi proje temelli öğrenme ile Görsel sanatlar dersi yapılırken öğrencilerin ikinci soruya verdikleri cevaplarda genel olarak iş birliğinde yaşanan sorunları, fikir birliğine varılamamasını veya fikirlere saygı gösterilmemesini, akranların suçlayıcı dil kullanmasını ve malzeme temini ile kullanımda eksiklik, dikkatsizlik ve sorumsuzluk yaşanmasını sorun olarak gördükleri tespit edilmiştir. Bu sorunlar temelinde proje temelli öğrenme ile Görsel Sanatlar dersi yapılırken öğrencilerin demokratik davranış sergilemeleri ve tartışma kültürü kazanmaları açısından eksiklikler gösterdikleri görülmüştür. Bunun yanında yaratıcılıkta sorun yaşama, çalışmanın amacını kavrayamama ve ders süresinin yetersizliği açısından sorunlar tespit edilmiştir.

Proje temelli öğrenme yönteminin uygulandığı Görsel Sanatlar dersine gönüllü katılım gösteren 27 öğrencinin 2. soruyla ilgili kategorileştirilmiş görüşlerinin ayrıntılı olarak yazılmış hâli yazım hataları ve tümce bozuklukları giderilerek aşağıda sunulmuştur.

Çalışma grubunun verdiği cevaplar şu şekildedir: Ö<sub>1</sub>: *Grupta görev paylaşımında sorun yaşadık. Bana görev verilmedi.* Ö<sub>2</sub>: *Hep çalışmaya başladığımızda ya boya dökülüyor ya da fırçalar düşüyor. Dikkatsizlik var.* Ö<sub>3</sub>: *Bazen hiç kimse boya kullanırken renk uyumunu dikkate almıyordu. Bu nedenle tartışma yaşayabiliyorduk.* Ö<sub>4</sub>: *Malzeme eksikliği yaşadığım için sorun yaşadım.* Ö<sub>5</sub>: *7 numaralı erkek arkadaşımız bize yardımcı olmadı. Malzeme temininde sorumluluğunu yerine getirmedi. Genel olarak memnun kaldım.* Ö<sub>6</sub>: *Grup bilinciyle birlikte tam olarak çalışmadık. Buna rağmen yardımlaşma çabamız oldu.* Ö<sub>7</sub>: *Üyeler yeterince yaratıcı değildi.* Ö<sub>8</sub>: *2 numaralı erkek arkadaşımız sorunlar çıkardı. Fikirlerime saygı duyulmadığı için sorun yaşadım.* Ö<sub>9</sub>: *Malzemelerin hemen bitmesi nedeniyle sorun yaşadık.* Ö<sub>10</sub>: *Fikirlerimize saygı gösterilmediği için ve iş birliği yapmadığıma dair söylemler olduğu için sorunlar yaşadım.* Ö<sub>11</sub>: *Malzemedeki bazen aksaklık yaşadık. İşler bazen yapılırken ters gitti.* Ö<sub>12</sub>: *Bazen yaptığım hatalar yüzünden malzeme kullanımında zorluk yaşadım.* Ö<sub>13</sub>: *Bazı zamanlarda kullandığımız malzemeler bitti. Bu yüzden projelerimiz yarım kalabiliyor. Çok fazla malzeme kullandığımız için malzeme temininde sorun yaşadık.* Ö<sub>14</sub>: *İş birliği yapmada zorluklar yaşadık.* Ö<sub>15</sub>: *Takım arkadaşlarım sürekli olarak biz yapamayız bunu demelerinden dolayı diğer gruplara gidiyordu. Üç arkadaş yapmaya çalıştık.* Ö<sub>16</sub>: *Hayır. Fazla bir sorun yaşamadık.* Ö<sub>17</sub>: *Çoğu zaman herkes farklı bir şekilde bir düşündü. Herkes fikir birliğine zamanında*

varamadığı için sorun yaşadık. Bunun fikirlere saygı göstermede sorunlar yaşanmasından dolayı olduğunu düşünüyorum. Ö<sub>18</sub>: Karşılaştığım bir sorun şudur: Bir arkadaşımız kendisi grupta bize saygı göstermeyip ve bizim getirdiğimiz malzemelere ilaveten kendisi malzeme getirmeyip yardımcı olmadı ve sorumluluğunu yerine getirmedi. Ö<sub>19</sub>: 25 numaralı arkadaşımız gruba yardımcı olmadığı ve engelleyici konuştuğu için sorunlar yaşadık. Ö<sub>20</sub>: Yaptığımız çalışmayı yürütmeye dengeyi yakalamakta zorlandık. Tam grup gibi çalışamadık. Fikir alışverişimizde sorunlar vardı. Ö<sub>21</sub>: Arkadaşlarımızdan bazıları fikirlerimize saygı göstermemesi ve bireysel davranmasından dolayı tartışmalar yaşadık. Başka bir sorunumuz olmadı. Ö<sub>22</sub>: Arkadaşlar tarafından engellemelerle karşılaştım. Çünkü ön yargılı davranıyorlardı. Ö<sub>23</sub>: Grupta anlaşmazlıklar yaşanması sorun oldu. Çünkü farklı fikirlere saygı gösterilmedi. Ö<sub>24</sub>: Çalışmanın amacını anlayamamak tam olarak grubumuzda sorun oldu. Ö<sub>25</sub>: Görevlerin yerine getirilmemesinden dolayı sorunlar yaşadık. Ö<sub>26</sub>: Grup arkadaşlarımın bana karşı iş yapmadığıma dair suçlayıcı dil kullandıkları için sorun yaşadım. Ö<sub>27</sub>: Uygulamaları yaparken özellikle 2 numaralı arkadaşımızın eksiklikleri oldu. Malzemeleri getirme sorumluluğunu yerine getirmede sorunlar yaşadık. Bu nedenle çalışmalarımızı gerçekleştirirken zaman kaybı yaşadık. Aynı zamanda Görsel Sanatlar ders saatinin az olması bunu ayrıca etkiledi.

**Soru 3: Proje temelli sanat eğitimi yaklaşımıyla yapılan etkinlikler size hangi yönlerden katkı sağladı? Nedenleriyle birlikte açıklayınız.**

Çalışma grubunun verdiği cevaplar temalara ve kategorilere ayrılmıştır. Kategorilerin frekans tablosu hazırlanarak Tablo 4.12’de verilmiştir.

**Tablo 4.12** Üçüncü soruya öğrencilerin verdiği cevapların frekans tablosu

Temalar	Kategoriler	f	%
Sanatsal Yön	1. El becerisinin gelişmesi	16	59,3
	2. Sanatsal bakış açısının/düşünme becerisinin gelişmesi	5	18,5
	3. Proje ile sanatsal çalışma mantığını kavrama	3	11,1
	4. Görsel/estetik dikkatin gelişmesi	3	11,1
	5. Sanatsal öz güven kazanma	1	11,1
	6. Görsel Sanatlar dersini sevme ve Görsel Sanatlar dersine karşı ilginin artması	1	3,7

Sanatsal Yön	7. Malzeme kullanımında farkındalık kazanma/seçicilik kazanma	2	7,4
	8. Çalışma konusuna uygun hareket etme	3	11,1
	9. Hayâl gücünde gelişim gösterme	4	14,8
	10. Sanatsal olarak katkı sağlamama	1	3,7
Kültürel Yön	1. Kültürel farkındalık kazanma ve kültürel bilgi seviyesinde artışı	10	37,0
	2. Eserlere karşı farkındalık kazanma ve inceleme yapabilme	2	7,4
	3. Diğer derslerle bağ kurma	2	7,4
	4. Olay ve olgulara karşı farklı bakış açısına sahip olma	2	7,4
	5. Kültürel faaliyetlerde yer alma isteğinin oluşması	3	11,1
	6. Çevre konusuna karşı farkındalık ve duyarlılık kazanma	4	14,8
	7. Fikrim yok	9	33,3
Sosyal Gelişim Yönü	1. Sosyalleşme ile aile ve arkadaş çevresiyle iletişim kurma	23	85,2
	2. Tartışma kültürünü kazanma	1	3,7
	3. Kendini ifade etme becerisinin gelişmesi	1	3,7
	4. İş birliği yapma becerisini kazanma	4	14,8
	5. Eğlenerek boş vakitleri değerlendirme anlayışını kazanma	1	3,7
	6. Fikrim yok	1	3,7

Tablo 4.12’de görüldüğü gibi çalışma grubu öğrencilerinin sanatsal yönden üçüncü soruya verdikleri cevaplarda genel olarak el becerisi, sanatsal düşünme becerisi, proje ile sanatsal çalışma mantığının kavranması, görsel veya estetik dikkati geliştirmesi, hayâl gücünü arttırması, sanatsal öz güven kazanılması açısından proje temelli öğrenme ile Görsel sanatlar dersi yapılırken görsel sanat çalışmalarının yapılmasının katkı getirdiğine dair ifadeler tespit edilmiştir. Dolayısıyla öğrencilerin sanatsal açıdan ifadeleri proje temelli öğrenme ile Görsel Sanatlar dersinin yapılmasını desteklemektedir.

Tablo 4.12’de görüldüğü gibi çalışma grubu öğrencilerinin kültürel yönden üçüncü soruya verdikleri cevaplarda genel olarak kültürel boyutta fikirlerinin olmadığı fakat çevre koruma anlayışı kazanarak ve farkındalık içinde eserlerle ve diğer alanlarla bağ kurarak kültürel faaliyetlerde yer alma isteklerinin olduğu tespit edilmiştir. Bu bağlamda öğrencilerin kültürel açıdan ifadeleri proje temelli öğrenme ile Görsel Sanatlar dersinin yapılmasını desteklemektedir.

Tablo 4.12’de görüldüğü gibi çalışma grubu öğrencilerinin sosyal gelişim yönünden üçüncü soruya verdikleri cevaplarda genel olarak proje temelli öğrenme ile Görsel sanatlar dersinin uygulanması neticesinde sosyalleşerek arkadaş çevresiyle iletişim kurdukları ve iş birliği yaptıkları tespit edilmiştir. Bunun yanında proje temelli sanat eğitiminin kendini ifade etme becerisini geliştirmesi, tartışma kültürü kazandırması ve boş vakitleri değerlendirme anlayışını kazandırması açısından katkı getirdiği ifade edildiği tespit edilmiştir. Bu bağlamda öğrencilerin sosyal gelişim yönündeki ifadeleri proje temelli öğrenme ile Görsel Sanatlar dersinin yapılmasını desteklemektedir.

Proje temelli öğrenme yönteminin uygulandığı Görsel Sanatlar dersine gönüllü katılım gösteren 27 öğrencinin 3. soruyla ilgili kategorileştirilmiş görüşlerinin ayrıntılı olarak yazılmış hâli yazım hataları ve tümce bozuklukları giderilerek aşağıda sunulmuştur.

Çalışma grubunun verdiği cevaplar şu şekildedir: Ö<sub>1</sub>: *Sanatsal yönden el becerim gelişti. Kültürel yönden bilgim arttı. Sosyal gelişim yönünden arkadaşlarla kaynaşma yaşadım. Ö<sub>2</sub>: Sanatsal yönden çizim yapmam gelişti ve sanatsal bakış açım değişti. Beni etkiledi. Kültürel yönden bir fikrim yok. Sosyal gelişim yönünden arkadaşlık ve aile iletişimimde becerim arttı. Daha iyi iletişim kurabiliyorum. Ö<sub>3</sub>: Sanatsal yönden becerimin geliştiğini düşünüyorum. Kültürel yönden eser incelemesi yapabileceğimi ve esere farklı gözle bakabileceğimi düşünüyorum. Sosyal gelişim yönünden iletişim kurmada nasıl davranacağıma dair bilgim arttı ve sosyalleştim. Ö<sub>4</sub>: Sanatsal yönden daha iyi çalışma yapacağımı düşünüyorum. Kültürel yönden fikrim yok. Sosyal yönden sanat eğitimi ile iş birliği yapmayı öğrendim. Ö<sub>5</sub>: Sanatsal yönden becerilerimi geliştirdi ve daha iyi bir şekilde çalışma yapmamı sağladı. Kültürel yönden bilgi seviyem ilerledi. Sosyal yönden insanlarla iletişim kurmamı sağladı. Ö<sub>6</sub>: Sanatsal yönden el becerimin gelişimine katkı sağladığını düşünüyorum. Kültürel yönden fikrim yok ama sosyal yönden arkadaşlarımla aram düzeldi ve iletişim kurmaya başladım. Ö<sub>7</sub>: Sanatsal yönden daha geniş düşünmeyi öğretti. Kültürel yönden bilgi seviyemin arttığını fark ettim. Sosyal yönden iletişimimin gelişti. Ö<sub>8</sub>: Sanatsal yönden katkı sağlamadı. Çünkü zaten yapabiliyorum. Kültürel ve sosyal yönden fikrim yok. Ö<sub>9</sub>: Sanatsal yönden el becerilerimin gelişmesi, proje ile iş birliği içinde çalışma yapmayı öğrendim. Kültürel yönden bilgi seviyemin artması ve farkındalığımın artmasından dolayı güzel şeyler*

sağladı. Sosyal gelişim yönünden arkadaşlarımla iletişim kurmamı sağladı. Ö<sub>10</sub>: Sanatsal yönden katkısı olduğunu düşünüyorum. Çünkü sanatsal çalışmaları proje mantığıyla yapmak iyi oldu. Kültürel yönden bir fikrim yok. Sosyal gelişim yönünden iş birliği yapmayı öğrendim. Ö<sub>11</sub>: Sanatsal yönden el becerilerimin ileriye taşındığını düşünüyorum. İki ve üç boyutlu çalışmalarımın bundan sonra daha iyi olacağını düşünüyorum. Buna proje çalışmasının çok etkisi olduğunu ifade edebilirim. Çalışmalarımız ayrıca güzel durdu. Kültürel yönden bilgi seviyem gelişti. Sosyal yönden birlik ve beraberlik içinde olduk. İletişimimiz ve iş birliğimiz arttı. Ö<sub>12</sub>: Sanatsal yönden iyileştigimi gördüm. Sanatı seviyorum ve sanatla bu çalışmaları yaptığım için katkı sağladığımı düşünüyorum. Kültürel yönden bilgi seviyemin arttığı ve diğer derslere karşı tavrımın değiştiğini gördüm. Bu nedenle diğer derslere de çalışmaya başladım. Sosyal gelişim yönünden iletişim kurma becerimin geliştiğini fark ettim. Sosyal gelişim yönünden iletişimim arttı. Ö<sub>13</sub>: Sanatsal yönden resim çizimimde dikkatim ve el becerim gelişti. Kültürel yönden olaylara başka yönlerden bakmamıza katkı sağladı. Sosyal gelişim yönünden arkadaşlarımızla iletişimimiz gelişti. Ö<sub>14</sub>: Sanatsal yönden becerilerimi ileriye taşıdığını düşünüyorum. Diğer yönlerden fikrim yok. Ö<sub>15</sub>: Sanatsal yönden ben kendime yapamam diye güvenmiyordum. Ama bu sanat çalışmaları hem beni geliştirdi hem de kendime güvenim arttı. Kültürel yönden fikrim yok. Sosyal gelişim yönünden arkadaş olmadığım kişilerle daha fazla iletişim kurdum ve arkadaş sayım arttı. Ö<sub>16</sub>: Sanatsal yönden iyi bir katkı getirdi bana. Akıl yürütmeme yani sanatsal düşünmeme katkı sağladı. Kültürel yönden bilgi seviyeme katkı getirdi. Sosyal yönden iletişim kurmamız gelişti ve yardımcı oldu. Ö<sub>17</sub>: Sanatsal yönden önceden Görsel Sanatlar dersinde resim veya başka bir şey yapmak istemiyordum. Ama proje yaptığımızdan beri Görsel Sanatlar dersiyse sanatı sevmeye başladım. Kültürel yönden sanat alanıyla ilgili ilerleyen zamanlarda faaliyet yapma isteğim oluşmaya başladı. Çünkü bu derste sanatı sevdim. Sosyal gelişim yönünden zamanımı boşa geçirmek yerine bu projeye ilgilendiğim için eğlendim ve sosyalleştim. Ö<sub>18</sub>: Sanatsal gelişim yönünden çizim yaparken nelere dikkat edeceğimi, malzeme kullanırken konuyla uygunluğuna dair düşünce yapımın ilerlediğini, el becerilerimin geliştiğini düşünüyorum. Kültürel yönden bilgilendiğimi ve sosyal olarak tartışma kültürüne sahip olduğumu, iletişim kurmaya başladığımı düşünüyorum. Ö<sub>19</sub>: Sanatsal yönden çalışma üzerine önceden düşünemiyordum. Ama şimdi bana bir şeyler kattığını fark ettim. Kültürel yönden bilinçlendim ve çevre konusuna dair duyarlılığım

arttı. Sosyal gelişim yönünden arkadaşlarımla daha çok vakit geçirdim. İletişimim arttı. Ö<sub>20</sub>: Sanatsal yönden çalışma konusuna uygun hareket etmem gerektiğini öğrendim. Çünkü daha önce rastgele malzeme seçimlerim vardı. Kültürel yönden bir fikrim yok. Sosyal gelişim yönünden karşımdaki insana nasıl davranmam gerektiğini öğrendim. Bunu çalışma bittikten sonra daha iyi anladım. Ö<sub>21</sub>: Sanatsal yönden fikirlerimi uygulamamın gelişim gösterdiğini düşünüyorum. Önceden bir konu hakkında ne yapacağımı bilemiyordum. Şimdi birçok şey hakkında akıl yürütme yapabileceğimi düşünüyorum. Kültürel yönden bilinç kazandım ve çevreye karşı duyarlılığım arttı. Sosyal gelişim yönünden arkadaşlarımla daha çok vakit geçirdim ve iletişim kurdum. Birbirimizle iletişimimiz arttı. Ö<sub>22</sub>: Sanatsal yönden hayâl gücümün gelişmesine katkı sağladı. Kültürel yönden bilgi seviyem ve çevreye karşı farkındalığım arttı. Sosyal gelişim yönünden arkadaşlarımla birlikteliğim arttı. Ö<sub>23</sub>: Sanatsal yönden becerilerimin gelişmesine katkı sağladığını düşünüyorum. Kültürel yönden bilgi seviyem arttı ve çevre bilincim gelişti. Sosyal gelişim yönünden arkadaşlarımla iletişimim arttı ve sosyalleştim. Ö<sub>24</sub>: Sanatsal gelişim yönünden güzelliği yakalamak için çalışma yapmak el becerimi geliştiriyor. Kültürel yönden diğer derslere yoğunlaşmama katkı sağlıyor. Sosyal gelişim yönünden çok iyi bence, çünkü atıklar toplayarak sosyalleşiyoruz. Ö<sub>25</sub>: Sanatsal yönden becerime katkısı oldu. Kültürel yönden çevre bilinci kazandım. Sosyal yönden iletişim kurma becerim arttı. Ö<sub>26</sub>: Sanatsal yönden katkısı oldu. Çünkü bana hayâl gücü kazandırdı. Kültürel yönden farklı bakış açıları ve bilgi sahibi olmayı kazandırdı. Sosyal gelişim yönünden iş birliği yapmayı öğrendim. Ö<sub>27</sub>: Sanatsal yönden katkı sağladığını düşünüyorum. Çünkü hem yapamadığımı yaptım hem de sanatsal bilgim gelişti. Kültürel yönden bir fikrim yok. Sosyal gelişim yönünden kendimi ifade edebilme ve ilişki kurmaya başladım. Bu nedenle katkısı olduğunu düşünüyorum.

**Soru 4: Proje temelli sanat eğitimi yaklaşımıyla ortaya konulan çalışmanın (ürünün) hangi özellikleri sizin için önemlidir? Neden?**

Çalışma grubunun verdiği cevaplar temalara ve kategorilere ayrılmıştır. Kategorilerin frekans tablosu hazırlanarak Tablo 4.13'te verilmiştir.

**Tablo 4.13** Dördüncü soruya öğrencilerin verdiği cevapların frekans tablosu

Temalar	Kategoriler	f	%
Farkındalık	1. Geri dönüşüm yapımını ve çevre bilinci geliştirdiği için atık malzeme kullanımı	9	33,3
Sanatsal Düzenlemeye Katkı Sağlama	2. Çalışmayı iyi ve güzel gösterdiği için ve keyif verici olduğu için tasarım, biçimlendirme, ritim, renk uyumu, sağlam ve düzenli olması	10	37,0
İş Birliği Yapma	3. İş birliğini, gayreti ve yardımlaşmayı ortaya çıkardığı için projeye çalışma	3	11,1
Zihinsel Gelişim	4. Akıl yürütme ve düşünce üzerine çalışma yapma	1	3,7
Zorluk	5. Çok uğraştırıcı olması	1	3,7
	6. Çok uğraştırıcı olmaması	1	3,7
Öz Güven ve Psikomotor Beceri Gelişimi	7. İfade etme ve el becerilerini geliştirici olması	2	7,4
Nedensizlik	8. Hiçbiri	1	3,7

Tablo 4.13'te görüldüğü gibi çalışma grubu öğrencilerinin dördüncü soruya verdikleri cevaplarda genel olarak çalışmayı iyi ve güzel göstererek tasarlama, biçimlendirme, ritim, renk uyumu, sağlamlık ve düzen katmasından dolayı geri dönüşüm bilincinin kazanılarak atıkların değerlendirilmesi ile düşünceyi, iş birliğini, gayreti ve yardımlaşmayı ortaya çıkarması açısından önemli olduğu sonucu tespit edilmiştir. Bu bağlamda öğrencilerin bu doğrultudaki ifadeleri proje temelli öğrenme ile Görsel sanatlar dersinin yapılmasını desteklemektedir.

Proje temelli öğrenme yönteminin uygulandığı Görsel Sanatlar dersine gönüllü katılım gösteren 27 öğrencinin 4. soruyla ilgili kategorileştirilmiş görüşlerinin ayrıntılı olarak yazılmış hâli yazım hataları ve tümce bozuklukları giderilerek aşağıda sunulmuştur.

Çalışma grubunun verdiği cevaplar şu şekildedir: Ö<sub>1</sub>: *Hiçbiri*. Ö<sub>2</sub>: *Atık malzeme kullanmak beni mutlu etti. Çünkü çevre bilincim gelişti*. Ö<sub>3</sub>: *Çalışmada renk uyumu, renk tonlaması ve çalışmanın düzgün olması benim için önemlidir. Çünkü bu tür şeyler çalışmayı güzel gösterir*. Ö<sub>4</sub>: *Yaptığımız çalışmalarla renk, sanatsal ürün yapmayı güçlendirdiği için önemlidir*. Ö<sub>5</sub>: *Bu çalışma ile atık malzeme kullanımı benim için önemli hâle geldi. Tasarım açısından grup olarak daha iyi seviyede olabilirdik*. Ö<sub>6</sub>: *Atık*

malzemeler kullandık çok işimize yaradı. Yardımlaşma olduğunda çalışmalar beni memnun etti. Ö<sub>7</sub>: Çalışmanın kendisinden çok, düşünce üzerine çalışma yaptığımız için memnun kaldım. Ö<sub>8</sub>: Çok uğraştırdı ve buna rağmen karşılığını gördüğümüzü düşünüyorum. Ö<sub>9</sub>: Çalışmalarda atık malzeme kullandığımız için çöpe atmak yerine onu değerlendirerek kullandık. Ö<sub>10</sub>: Geri dönüşüm yapmak benim için önemlidir. Çünkü sanatsal çalışma yaparken atık malzemelerle yapmayı öğrendim. Ö<sub>11</sub>: Bana göre estetik güzelliği, iyi görünmesi ve kırılmaması ve yırtılmaması vb. şeyler önemlidir. Ö<sub>12</sub>: Çalışma yaparken malzemelerin her şeyi benim için önemli oldu. Bu nedenle atık malzemeler ile çalışma yaparak çevre sorunlarına karşı farkındalık kazandım. Ö<sub>13</sub>: Benim yapabileceğim ve yapmaya çalışacağım bir çalışma olması lazım. Bu nedenle gayretimin artması benim için önemlidir. Ö<sub>14</sub>: Benim için her özellik önemlidir. Yapılan çalışmalarla farkındalık, akıl yürütme ve el becerilerimi ilerlettiğimi düşünüyorum. Ö<sub>15</sub>: Öncelikle çalıştığım takım arkadaşları benim için önemlidir. Çünkü takım arkadaşları iyi olursa daha iyi çalışmalar yaparız. Ö<sub>16</sub>: Atıklardan proje yapmak bizim için faydalıydı. Çünkü doğayı temiz tutmak ve çevre bilinci gelişimine dair farkındalık kazandık. Ö<sub>17</sub>: Malzemenin tasarlanması, biçimlendirilmesi ve boyanması benim için önemlidir. Çünkü ortaya bir çalışma çıkarmak için gerekli şeylerdir. Ö<sub>18</sub>: Çalışmalarda renk kullanımı, çalışmanın tonları, atık malzemeleri kullanmamız beni keyiflendirdi. Bu özellikler benim için bundan dolayı önemlidir. Ö<sub>19</sub>: Çalışmanın güzel olması ve temiz olması benim için önemlidir. Çünkü güzel olmazsa kötü görünür, temiz olmazsa düzensiz olur. Ö<sub>20</sub>: Renk ve biçim benim için önemlidir. Çünkü renk ve biçim güzel olmazsa yapılan çalışma göze hoş görünmüyor. Ö<sub>21</sub>: Çalışmanın güzel olması, temiz olması ve ritmin iyi olması benim için önemlidir. Çünkü güzel olmazsa kötü görünür, temiz olmazsa sergileyemeyiz ve ritme iyi olmazsa çalışmayı izleyiciyle buluşturamayız. Ö<sub>22</sub>: Daha hızlı çalışma yapabildiğim için boyama benim için önemlidir. Çünkü fazla zaman harcamadım. Ö<sub>23</sub>: Çalışmanın düzgün olması benim için önemlidir. Çünkü çalışmayı izleyen kişinin beğenmesi gerekiyor. Ö<sub>24</sub>: Çalışma renkli, düzgün ve düzenli olması benim için önemlidir. Çünkü güzel olması bunlara bağlıdır. Ö<sub>25</sub>: El becerimi geliştirdiği için malzeme kullanımındaki atıklar benim için önemlidir. Ö<sub>26</sub>: Geri dönüşüm yapmamız benim için önemlidir. Çünkü sanatsal olarak atık malzemeleri değerlendirmeyi öğrendik. Ö<sub>27</sub>: İki boyutlu olarak fırça ve guaj boya; üç boyutlu olarak atıklar benim için önemli oldu. Çünkü fırça ile guaj boya ile renk

*kariştirmayı öğrendim. Atık malzemeler ile çevre bilincim gelişti ve sanatsal çalışma yapma ve ifade etme kabiliyeti kazandım.*

**Soru 5: Proje temelli sanat eğitimi yaklaşımıyla yapılan etkinliklerin diğer derslerle ilişkilendirilmesi çalışmaya (ürüne) katkıları nelerdir? Neden? Açıklayınız.**

Çalışma grubunun verdiği cevaplar temalara ve kategorilere ayrılmıştır. Kategorilerin frekans tablosu hazırlanarak Tablo 4.14’te verilmiştir.

**Tablo 4.14** Beşinci soruya öğrencilerin verdiği cevapların frekans tablosu

Temalar	Kategoriler	f	%
Faydalılık	1. Diğer derslere katılımı arttırması ile farklı derslerle bağ kurularak sanatsal, düşünsel, kültürel, zihinsel farkındalık oluşturması ve ufuk açıcı olması	18	66,7
	2. Projelendirme öğreniminin gerçekleşmesinden dolayı diğer derslerde çalışma yapabilme	2	7,4
Beceri Gelişimi	3. El becerisinin gelişimine katkısı olduğu için biçimlendirme ve ince yazım yapabilme	2	7,4
Nedensizlik	4. Katkısı olmadı/bağ kuramadım/fikrim yok	5	18,5

Tablo 4.14’te görüldüğü gibi çalışma grubunun beşinci soruya verdikleri cevaplarda genel olarak diğer disiplinlerle bağ kurarak çalışma yapımının önünü açması, zihinsel farkındalık kazanılmasına yardımcı olması, ufuk açıcı olması ve el becerisini geliştirmesi açısından ortaya koyulan çalışmalara katkı getirdiği ifade edilmiştir. Dolayısıyla öğrencilerin bu doğrultudaki ifadeleri proje temelli öğrenme ile Görsel Sanatlar dersinin yapılmasını desteklemektedir. Fakat proje temelli sanat eğitiminin diğer alanlarla bağ kurulmasına katkı ve fayda sağlamadığı veya fikirlerinin olmadığı yönünde ifadeler tespit edilmiştir.

Proje temelli öğrenme yönteminin uygulandığı Görsel Sanatlar dersine gönüllü katılım gösteren 27 öğrencinin 5. soruyla ilgili kategorileştirilmiş görüşlerinin ayrıntılı olarak yazılmış hâli yazım hataları ve tümce bozuklukları giderilerek aşağıda sunulmuştur.

Çalışma grubunun verdiği cevaplar şu şekildedir: Ö<sub>1</sub>: *Katkısı olmadı. Eğlenceli olabilirdi çünkü bu çalışma yapımına faydalı olurdu.* Ö<sub>2</sub>: *Daha çok derslere katılmamı*

sağladı. Bu nedenle çalışma yaparken ne yaptığının farkında oldum. Ö<sub>3</sub>: Sosyal Bilgiler dersindeki bilgileri düşünerek yaptığımız çalışmalara farklı yönden bakmaya başladım. Bu bana katkı sağladı. Ö<sub>4</sub>: Diğer derslerle ilişki kurarak çalışma yapmam, sanatsal çalışmalarını daha iyi yapabilmemi sağladı. Ö<sub>5</sub>: Kültürel yönden seviyem geliştiğini gördüğüm için diğer diğer derslerle bağ kurarak çalışma yapmak daha iyi oldu. Ö<sub>6</sub>: Diğer derslere karşı farkındalığım oluştuğunu düşünmüyorum. Sadece el becerime katkısı olduğu için çalışma yapımı faydalı olduğunu düşünüyorum. Ö<sub>7</sub>: Diğer derslerle bağ kuramadım. Ö<sub>8</sub>: Doğa temizliğine ve çevrede yaşanan atık sorununa karşı dikkatim arttı. Ö<sub>9</sub>: Sosyal Bilgiler dersiyle bağ kurduğum için ve çevre sorunlarına karşı farkındalık ve kültür kazanmayı sağladı. Ö<sub>10</sub>: Diğer derslerle ilişki kurmak katkı getirmez diye düşünüyorum. Ö<sub>11</sub>: Bence zihnimizi geliştirdi. Çevre kirliliğine dair farkındalığım arttı ve bunu sanatsal çalışmamıza uyguladım. Ö<sub>12</sub>: Diğer derslere her zaman katılım göstermemi sağladığı için çalışma yaparken bağ kurarak düşünmemi sağladı. Ö<sub>13</sub>: Derslerde proje ödevi verildiği zaman eskizlerle nasıl bir şey yapacağımıza önceden karar verebiliriz. Ö<sub>14</sub>: Katkısı olduğunu düşünmüyorum. Ö<sub>15</sub>: Ürünün projelendirilmesi ile daha çok çalışma isteği duyarım ve derse daha yakın olurum. Ö<sub>16</sub>: Sosyal Bilgiler, Türkçe gibi derslerdeki konular, okuma parçalarında geçen temalar ile bağ kurdum. Edindiğim fikirlerle çalışmaları gerçekleştirmeye çabaladım. Ö<sub>17</sub>: Proje ile diğer derslerde farklı yönler bakma şansı yakalayacağımızı düşündüğüm için diğer derslerle Görsel Sanatlar dersinin ilişkilendirilmesi ufuk açıcı oldu. Ö<sub>18</sub>: Sosyal Bilgiler dersinde çevre kirliliği ile ilgili bir konu işledik. Bu yapılan proje çalışmalarının konusunun çevre kirliliğiyle bağ kurmasından dolayı çalışmalara çabuk uyum sağladım. Bununla çevre kirliliğine karşı farkındalığım arttı ve çalışma yaptım. Ö<sub>19</sub>: Sosyal Bilgiler dersinde çevre temizliğinin önemiyle ilgili konularımız vardı ve Görsel Sanatlar dersinde atık malzemelerden yaptığımız projelendirmeyle bunu bağdaştırdım. Çevreye karşı duyarlılığımı arttırdı. Ö<sub>20</sub>: Fikrim yok. Ö<sub>21</sub>: Sosyal Bilgiler dersinde atıklardan, çevre kirliliğinden meydana gelen konuları işledik. Bu çalışmayla ilgisi olduğu için ve ben bunu bağdaştırdığım için çalışmayı gerçekleştirdim. Ö<sub>22</sub>: Çalışma yapılırken farklı derslerle ilişkilendirilerek çalışmaya dair düşüncemde açıklık oldu. Ö<sub>23</sub>: Sosyal Bilgiler dersinden yararlanarak Görsel Sanatlar dersinde projelendirdiğimiz konuyu bağdaştırdım. Üzerine düşünmede iyi oldu. Ö<sub>24</sub>: Diğer derslere katkısı olarak el becerim geliştiği için ince yazım yapabilmeye başladım. Ö<sub>25</sub>: Diğer derslerle ilişkilendirilen proje çalışmalarımız

*düşünmemize ve zihnimizi geliştirmemize yardımcı oldu. Farklı bakış açısı kazandığımızı düşünüyorum. Ö<sub>26</sub>: Fen bilimlerinde deney, tasarruf yapmayı öğretebilir. Düşüncelerimizin ilerletilmesine katkı sağlayacağını düşünüyorum. Ö<sub>27</sub>: Atık malzemeler ile yaptığımız çalışmaların bana çevre bilinci kazandırdı. Çevre sorunlarına sanatsal yönden dikkat çektiğimi düşünüyorum.*

**Soru 6: Derste grup arkadaşlarınız arasındaki görev dağılımı konusunda neler söyleyebilirsiniz? Açıklayınız.**

Çalışma grubunun verdiği cevaplar kategorilere ayrılmıştır. Kategorilerin frekans tablosu hazırlanarak Tablo 4.15’te verilmiştir.

**Tablo 4.15** Altıncı soruya öğrencilerin verdiği cevapların frekans tablosu

Temalar	Kategoriler	f	%
Görev Dağılımında Başarı	1. Başarılı bir şekilde görev paylaşımı yapma	17	63,0
	2. Bireysel davranışlar sergileme	4	14,8
Görev Dağılımında Sorunlar	3. Suçlayıcı dil kullanma	2	7,4
	4. Görevlendirmede ve iş birliği yapmada sorumluluktan kaçma, aksaklık ve kopukluk yaşama	6	22,2

Tablo 4.15’te görüldüğü gibi çalışma grubunun altıncı soruya verdikleri cevaplarda genel olarak proje temelli öğrenme ile Görsel Sanatlar dersi sürecinde genel olarak başarılı bir şekilde görev paylaşımının gerçekleştirildiği ifade edilmiştir. Bu ifadeler öğrencilerin görev paylaşımı yapabildiklerini desteklemektedir. Fakat bireysel davranış sergileme, sorumluluk bilinciyle hareket etmeme, iş birliği yapmaktan kaçınma ve suçlayıcı dil kullanma sorunların yaşandığı tespiti yapılmıştır.

Proje temelli öğrenme yönteminin uygulandığı Görsel Sanatlar dersine gönüllü katılım gösteren 27 öğrencinin 6. soruyla ilgili kategorileştirilmiş görüşlerinin ayrıntılı olarak yazılmış hâli yazım hataları ve tümce bozuklukları giderilerek aşağıda sunulmuştur.

Çalışma grubunun verdiği cevaplar şu şekildedir: Ö<sub>1</sub>: *Grupta varlığımı sorguladığım için görevlendirmede sorunlar yaşadım. Ö<sub>2</sub>: Her arkadaşına bir görev*

*düşüyor. Bu sayede yükümüz hafifledi. Ö3: Görev dağılımını gerçekleştirdik. Projemizi kolaylaştırdı. Sorun yaşamadık. Ö4: Görev dağılımında birbirimize yardımcı olarak çalışma yaptık. Ö5: Grup üyeleriyle iş birliği yapmada aksaklıklar yaşadık. 7 numaralı arkadaşımızın davranışlarından dolayı bizim çalışma yapma isteğimizde kayıplar yaşadığımızı düşünüyorum. Ö6: Bireysel çaba harcadık. Birlikte çalışma yapsaydık daha iyi olurdu. Ö7: Ben malzeme getirmediğim için bana görev verilmedi. Ama âdil bir görev dağılımı söz konusuydu. Ö8: Çoğu arkadaşımın görevlerini yerine getirdiğini düşünüyorum. Ö9: Görev dağılımı konusunda 4 numaralı ve 22 numaralı arkadaşlarımız fazla yardımcı olmadılar. Malzeme getirmede eksiklik yaşadık. Buna rağmen çalışmalar yapmayı başardık ve iyi bir grup olduk. Ö10: Herkes sorumluluğunu yerine getirdi. Ö11: Bir arkadaşım hariç herkes paylaşım yaptı ve sorumluluğunu yerine getirdi. İş birliği ile projeyi bitirdik. Ö12: Arkadaşlarım sorumluluğu yerine getirmede iyi ya da kötü olabiliyorlar. Çalışma programına karşı biraz kopuk biraz bağlı olarak çalışma yaptılar. Ö13: Ben ve bazı arkadaşarımla görev dağılımı eşit oldu. Bazı görevleri birbirimize eşit bir şekilde dağıtmaya çalıştık. Ö14: İş birliği içinde sorunlarımız olsa da görev dağılımımızı ve sorumluluklarımızı yerine getirmeye gayret ettik. Ö15: Görev dağılımda zor olanlar seçildiği için zorlanıyorduk. Aynı zamanda bazı arkadaşlarla çalışmayı bitirmeye çalıştığımız için sorun yaşadık. Ö16: Öncelikle herkese bir görev alarak çalışmaların bütün parçalarını oluşturduktan sonra bir araya getirdik. Böylece proje işimiz kolaylaştı. Ö17: Grupta görev dağılımını iyi gerçekleştirdiğimizi düşünüyorum. Bazılarımız boyama, bazılarımız biçimlendirme bazılarımız tasarlamaya yoğunlaşarak iş birliği gerçekleştirdik. Ö18: Görev dağılımı yapmamızda bir sorun yaşamadık. Çalışmaları yaparken herkes görevini layıkıyla yerine getirdi. Ö19: Genel olarak grubumuzda çalışma yaparken birbirimizden kopuktuk. Görevlerimizde aksaklıklar oldu. Ö20: Grup olarak çalışma birliğimiz çok iyi değildi. Görev dağılımında çoğu kişi sorumluluk almak istemedi. Ö21: Malzemelere ihtiyacımız olduğunda bazı arkadaşlar sorumluluklarını yerine getirmediği için başka gruplardan uygun malzeme temini yapmak zorunda kaldık. Ö22: Bence görev yerine getirmede hiç kimsenin sorunu olmadı. Ö23: Herkes görevini âdil bir şekilde yaptı. Sorun yaşamadık. Ö24: Bazı arkadaşlar çok gereksiz konuştukları için dikkatimiz dağıldı. Gerekeni tam yapamadık. Ö25: Grupta birbirimize karşı suçlayıcı dil kullandığımız için sorunlar yaşadık. Ö26: Grup olarak hepimiz çok iyiydik. İş birliği yaptık. Görev dağılımımızda sorun yaşamadık. Ö27: 2*

numaralı arkadaşımız özellikle sorun çıkardı. Her şeyi dağıttı. Malzeme getirmedi. Boş boş oturdu. Sürekli ayakta dolaştı.

**Soru 7: Görsel sanatlar dersinde uygulanan proje temelli yaklaşımın diğer derslerde (Türkçe, Matematik, Fen Bilimleri, vs.) uygulanmasını ister misiniz? Nedenini açıklayınız.**

Çalışma grubunun verdiği cevaplar temalara ve kategorilere ayrılmıştır. Kategorilerin frekans tablosu hazırlanarak Tablo 4.16’da verilmiştir.

**Tablo 4.16** Yedinci soruya öğrencilerin verdiği cevapların frekans tablosu

Temalar	Kategoriler	f	%
Faydalılık	1. Eğlenerek öğrenme, bilgilenme, düşünme ve sosyalleşme sağlama ile ilgi ve dikkat çekme	8	29,6
	2. Proje ile ders yapmanın konuyu daha iyi anlaşılmasına yardımcı olma	2	7,4
	3. İyi olunmayan derse fayda sağlama	3	11,1
	4. Evet, isterim	4	14,8
Beceri Gelişimi	5. El becerisini geliştirmesi	1	3,7
Kararsızlık	6. Kararsızım	1	3,7
Sıkıcılık	7. Sıkıcı olması	2	7,4
Nedensizlik	8. Nedeni olmaması	1	3,7
İş Birliği	9. Kesinlikle hayır, iş birliği yapımında sorunlar görme proje	5	18,5

Tablo 4.16’da görüldüğü gibi çalışma grubunun yedinci soruya verdikleri cevaplarda genel olarak proje temelli öğrenme ile Görsel Sanatlar dersinin yapılmasının eğlenerek öğrenme sağlaması, bilgi, düşünme ve sosyalleşme becerilerine katkı sağlaması, dikkat ve ilgi çekmesi, el becerisini geliştirmesi ve bir ders veya konunun daha iyi anlaşılmasına katkı sağlaması açısından proje yaklaşımıyla diğer derslerde uygulanmasını istenmesi yönünde ifadeler tespit edilmiştir. Bu nedenle öğrencilerin bu yöndeki ifadeleri proje temelli öğrenme ile Görsel Sanatlar dersinin yapılmasını desteklemektedir. Fakat iş birliği yapımında yaşanan sorunlardan dolayı bazı öğrencilerde isteksizlik meydana geldiği bulgularına ulaşılmıştır.

Proje temelli öğrenme yönteminin uygulandığı Görsel Sanatlar dersine gönüllü katılım gösteren 27 öğrencinin 7. soruyla ilgili kategorileştirilmiş görüşlerinin ayrıntılı olarak yazılmış hâli yazım hataları ve tümce bozuklukları giderilerek aşağıda sunulmuştur.

Çalışma grubunun verdiği cevaplar şu şekildedir: Ö<sub>1</sub>: *İstemiyorum.* Ö<sub>2</sub>: *Evet isterim. Çünkü diğer derslerim kötü. Kötü olan derslerime fayda sağlayacaktır.* Ö<sub>3</sub>: *İsterim. Çünkü hem eğleniriz he de düşünceme, bilgime ve sosyalleşmeme katkı sağlar.* Ö<sub>4</sub>: *Evet isterim. Çünkü sosyalleşmemi sağladı.* Ö<sub>5</sub>: *Proje yapmayı sevdiğim için ve bu derste yaptığımız çalışmaların eğlenceli hâle gele gelmesi nedeniyle diğer derslerde proje yapmak isterim.* Ö<sub>6</sub>: *Kesinlikle hayır. Çünkü iş birliği yapmada sorunlarımız oldu.* Ö<sub>7</sub>: *Kesinlikle hayır. Proje yapmayı sevmedim.* Ö<sub>8</sub>: *Hayır istemiyorum. Nedeni yok.* Ö<sub>9</sub>: *Evet isterim. Çünkü güzel bir grup oluşturup ilgili derste proje yaparak keyif almak isterim.* Ö<sub>10</sub>: *Hayır istemem çünkü sıkıcı gelebilir.* Ö<sub>11</sub>: *Evet isterim. Çünkü daha eğlenceli geçer. Sanatsal bilgimin gelişmesinin yanında diğer alanlarda eğlenerek bilgi sahibi olmak isterim.* Ö<sub>12</sub>: *Bence olabilir. Çünkü farklı şekilde dersler yapılırsa bizim derste iyi olmamızı sağlar.* Ö<sub>13</sub>: *Uygulanmasını isterim. Çünkü daha fazla el becerimiz gelişir.* Ö<sub>14</sub>: *Evet isterim. Baya ilgimi çekti.* Ö<sub>15</sub>: *Fen Bilimleri dersinde uygulanmasını isterim. Çünkü orada değişik etkinlikler oluyor. Takım arkadaşlarımızla konuyu daha iyi öğrenebiliriz.* Ö<sub>16</sub>: *Kararsızım. Olabilir olmayabilir. Türkçe, Fen Bilgisi gibi derslerde proje ile çalışmak katkı getirebilir.* Ö<sub>17</sub>: *Evet isterim. En azından bu dersleri sevmeyen kişiler sevmeye başlayabilir.* Ö<sub>18</sub>: *Çok isterim. Çünkü bilgilerimi diğer derslerde de projeye uygulayıp geliştirmek isterim.* Ö<sub>19</sub>: *Evet uygulanmasını isterim. Çünkü proje ile ders konularına daha çok dikkatimizi veririz.* Ö<sub>20</sub>: *İsterim. Çünkü proje temelli yaklaşımla bir konuyu daha iyi anlayabileceğimi düşünüyorum.* Ö<sub>21</sub>: *Evet isterim. Çünkü Görsel Sanatlar dersinde yaptığımız gibi diğer derslerde de çalışma yapmak iyi olur.* Ö<sub>22</sub>: *Hayır. Çünkü her ders kendi içinde ayrı işlenmelidir.* Ö<sub>23</sub>: *İsterim. Çünkü diğer dersler hem eğlenceli hem de öğretici olur.* Ö<sub>24</sub>: *İsterim ama Matematik hariç projeler diğer derslerde yapılabilir.* Ö<sub>25</sub>: *İsterim. Bir nedeni yok.* Ö<sub>26</sub>: *Hayır istemezdim. Çünkü fazlası sıkıcı gelebilir.* Ö<sub>27</sub>: *Evet isterim. Çünkü eğlenceli oldu.*

**Soru 8: Yukarıdaki sorular haricinde belirtmek istediğiniz görüşleriniz var mı?**

**Varsa nelerdir?**

Çalışma grubunun verdiği cevaplar temalara ve kategorilere ayrılmıştır. Kategorilerin frekans tablosu hazırlanarak Tablo 4.17’de verilmiştir.

**Tablo 4.17** Sekizinci soruya öğrencilerin verdiği cevapların frekans tablosu

Temalar	Kategoriler	f	%
Nedensizlik	Hayır, yok	24	88,9
İletişim	İletişimin fazla olduğu arkadaşlarla çalışma	1	3,7
Sorumluluk	Grupları oluşturan bireylerin sorumluluklarını yerine getirmesi	1	3,7
Üye Transferi	Gruplar arasında üye transferleri olması	1	3,7

Tablo 4.17’de görüldüğü gibi çalışma grubunun sekizinci soruya verdikleri cevaplarda iyi iletişim kurulan akranlarla çalışma isteği ve gruplar arasında üye transferi olması yönünde görüşler ifade edilmesinin yanında genel olarak öğrencilerin başka bir görüş beyan etmedikleri tespit edilmiştir.

Proje temelli öğrenme yönteminin uygulandığı Görsel Sanatlar dersine gönüllü katılım gösteren 27 öğrencinin 8. soruyla ilgili kategorileştirilmiş görüşlerinin ayrıntılı olarak yazılmış hâli yazım hataları ve tümce bozuklukları giderilerek aşağıda sunulmuştur.

Çalışma grubunun verdiği cevaplar şu şekildedir: Ö<sub>1</sub>: Yok. Ö<sub>2</sub>: Yok. Ö<sub>3</sub>: Yok. Ö<sub>4</sub>: Daha çok görüştüğüm erkek arkadaşlarla çalışmak isterim. Ö<sub>5</sub>: Yok. Ö<sub>6</sub>: Yok. Ö<sub>7</sub>: Proje tabanlı çalışma yapmak bana katkı getirmede. Ö<sub>8</sub>: Yok. Ö<sub>9</sub>: Yok. Ö<sub>10</sub>: Hayır yok. Ö<sub>11</sub>: Yok. Ö<sub>12</sub>: Hayır yok. Ö<sub>13</sub>: Bu sorular haricinde belirtmek istediğim bir görüşüm yok. Ö<sub>14</sub>: Yok. Ö<sub>15</sub>: Yok. Ö<sub>16</sub>: Yok. Ö<sub>17</sub>: Yok. Ö<sub>18</sub>: Yoktur. Proje için bizi seçtiğiniz için teşekkür ederiz. Ö<sub>19</sub>: Yok. Ö<sub>20</sub>: Yok. Ö<sub>21</sub>: Var. Grup oluşturan bireylerin sorumluluklarını yerine getirmesini isterim. Ö<sub>22</sub>: Yok. Ö<sub>23</sub>: Yok. Ö<sub>24</sub>: Bence grup çalışması güzel ama bence herkes istediği gibi grup değiştirebilseydi daha iyi olurdu. Ö<sub>25</sub>: Yok. Ö<sub>26</sub>: Yok. Ö<sub>27</sub>: Hayır yok. Ama iyi sorulardı.

## 4.1.5 Beşinci ve Altıncı Alt Problemlere İlişkin Bulgular

### 4.1.5.1 Beşinci ve Altıncı Alt Problemlere İlişkin Nicel Bulgular

Proje temelli öğrenme yönteminin uygulandığı Görsel Sanatlar ders süreci uygulayıcı öğretmen tarafından ele alınarak öğretmen gözlem formunun (EK-12) nicel boyutu ile “Öğretmenin gözlemlerine göre proje temelli öğrenme yaklaşımıyla ilgili uygulama sürecinde yürütülen öğretim ve öğrenme etkinlikleri ne düzeyde etkilidir?” ve “Öğretmenin gözlemlerine göre proje temelli öğrenme ile uygulama sürecinde yürütülen öğretim ve öğrenme etkinlikleri esnasında yaşanan problemler nelerdir?” alt problemleriyle ilgili nicel bulgular elde edilmiştir. Elde edilen bulgular Tablo 4.18’de ve Tablo 4.19’da sunulmuştur.

**Tablo 4.18** Çalışma grubunun maddelere göre öğretmen gözlem formu puan ortalamaları

n 27	
1. Madde $\bar{x}$	4,52
2. Madde $\bar{x}$	4,74
3. Madde $\bar{x}$	4,59
4. Madde $\bar{x}$	4,70
5. Madde $\bar{x}$	4,85
6. Madde $\bar{x}$	4,52
7. Madde $\bar{x}$	4,22
8. Madde $\bar{x}$	4,70
9. Madde $\bar{x}$	4,18
10. Madde $\bar{x}$	4,66
Maddeler $\bar{x}$	4,57

**Tablo 4.19** Öğretmen gözlem formunda öğrencilerin maddelerden aldıkları puanların ortalaması

Öğretmen Gözlem Formundan Öğrencilerin Aldıkları Puan Ortalaması		
Cinsiyet	Öğrenci (Ö)	Maddeler $\bar{x}$
Erkek	Ö <sub>1</sub>	3,80
Erkek	Ö <sub>2</sub>	3,00
Kız	Ö <sub>3</sub>	5,00
Erkek	Ö <sub>4</sub>	4,10

K1z	Ö <sub>5</sub>	5,00
Erkek	Ö <sub>6</sub>	4,00
Erkek	Ö <sub>7</sub>	4,60
K1z	Ö <sub>8</sub>	4,80
K1z	Ö <sub>9</sub>	4,70
Erkek	Ö <sub>10</sub>	5,00
Erkek	Ö <sub>11</sub>	4,80
Erkek	Ö <sub>12</sub>	3,60
K1z	Ö <sub>13</sub>	5,00
Erkek	Ö <sub>14</sub>	4,80
K1z	Ö <sub>15</sub>	4,90
K1z	Ö <sub>16</sub>	5,00
K1z	Ö <sub>17</sub>	5,00
K1z	Ö <sub>18</sub>	5,00
K1z	Ö <sub>19</sub>	4,90
K1z	Ö <sub>20</sub>	5,00
K1z	Ö <sub>21</sub>	5,00
Erkek	Ö <sub>22</sub>	3,90
Erkek	Ö <sub>23</sub>	3,80
K1z	Ö <sub>24</sub>	4,80
Erkek	Ö <sub>25</sub>	4,20
Erkek	Ö <sub>26</sub>	5,00
K1z	Ö <sub>27</sub>	4,70
$\bar{x}$		4,57

Tablo 4.18 ve Tablo 4.19’da görüldüğü gibi çalışma grubunun nicel boyut açısından öğretmen gözlem formu maddelerinden aldıkları puan ortalaması 4,57 olarak tespit edilmiştir. Öğrencilerin proje temelli öğrenme ile Görsel Sanatlar dersi uygulamasına hazırlıklı gelmesi, ders katılımına istekli olması, disiplinli olması, görsel sanat çalışmasına uygun materyaller seçmesi ve kullanması, seçilen konulara uygun çalışmalar gerçekleştirilmesi, iş birliği yapması, fikirleri özgürce ifade etmesi, çalışmada özgünlüğe dikkat edilmesi, ortaya çıkan sorunlara çözüm getirmesi, etik kurallara uyulması açısından uygulayıcı öğretmenin ortalama olarak öğrencilerin bu davranışlarına tamamen katıldığı tespit edilmiştir.

#### 4.1.5.2 Beşinci ve Altıncı Alt Problemlere İlişkin Nitel Bulgular

Proje temelli öğrenme yönteminin uygulandığı Görsel Sanatlar ders süreci ele alınarak Öğretmen gözlem formunun nitel boyutu ile (EK-12) ile “Öğretmenin gözlemlerine göre proje temelli öğrenme yaklaşımıyla ilgili uygulama sürecinde yürütülen öğretim ve öğrenme etkinlikleri ne düzeyde etkilidir?” ve “Öğretmenin gözlemlerine göre proje temelli öğrenme ile uygulama sürecinde yürütülen öğretim ve öğrenme etkinlikleri esnasında yaşanan problemler nelerdir?” alt problemleriyle ilgili nitel bulgular elde edilerek öğretmen gözlem formunda yer alan ifadeler sıraya göre düzenlenerek sunulmuştur.

##### **1. Madde: Derse hazırlıklı gelmiş olma**

Çalışma grubunun 1. maddeye ait öğretmen gözlemleri temaya ve kategorilere ayrılmıştır. Kategorilerin frekans tablosu hazırlanarak Tablo 4.20’de verilmiştir.

**Tablo 4.20** Birinci maddeye ilişkin öğretmen gözlem notlarının frekans tablosu

Temalar	Kategoriler	f	%
Görev ve Sorumluluk	Derse karşı görev ve sorumluluğunu yerine getirme	20	74,1
	Derse karşı görev ve sorumluluğunda eksiklik gösterme	9	33,3

Tablo 4.20’de görüldüğü gibi çalışma grubunun birinci maddeye ait öğretmen gözlemlerinde az sayıda derse katılımı, görev ve sorumluluğunda eksiklikler görülmesine rağmen öğrencilerin genel olarak derse katılım gösterdikleri, görev ve sorumluluklarını yerine getirdikleri tespiti yapılmıştır. Dolayısıyla birinci maddeye ilişkin öğretmen gözlemleri, proje temelli öğrenme ile Görsel Sanatlar dersinin yapılmasını desteklemektedir.

Proje temelli öğrenme yönteminin uygulandığı Görsel Sanatlar dersine gönüllü katılım gösteren uygulayıcı öğretmenin 1. maddeyle ilgili kategorileştirilmiş görüşlerinin ayrıntılı olarak yazılmış hâli yazım hataları ve tümce bozuklukları giderilerek aşağıda sunulmuştur.

Ö<sub>1</sub>'in derse uygun bir şekilde derse ait malzemeleri getirdiği gözlemlenmiştir. Ö<sub>2</sub>'nin derse karşı belirli seviyede katılım göstermesine karşı biraz ihmalkâr davrandığı ve buna bağlı olarak hazırlığında eksikliklerin olduğu gözlemlenmiştir. Ö<sub>3</sub>'ün derse karşı ilgisinin ve motivasyonunun iyi seviyede olmasına bağlı olarak çok iyi seviyede hazırlık yaptığı gözlemlenmiştir. Ö<sub>4</sub>'ün görev ve sorumluluklarında aksaklıklar göstermesi bağlamında tam olarak hazırlıklı olarak derse gelmediği gözlemlenmiştir. Ö<sub>5</sub>'in derse tam hazırlık içinde geldiği gözlemlendi. Bir aksaklık yaşamadığı gözlemlendi. Ö<sub>6</sub>'nın yapılan derslere hazırlıklı gelmesinde noksanlıklar olduğu gözlemlendi. Ö<sub>7</sub>'nin derslere tam hazırlık içinde katıldığı gözlemlendi. Ö<sub>8</sub>'in yapılan derslere hazırlıklı gelme seviyesi çok iyi durumda olduğu gözlemlendi. Ö<sub>9</sub>'un tam hazırlık içinde derslere katılım gösterdi. Ö<sub>10</sub>'un derslere tam hazırlık yaparak katılım gerçekleştirdiği gözlemlendi. Ö<sub>11</sub>'in derslere hazırlıklı gelmede ufak çaplı noksanlıklar yaşadığı gözlemlendi. Ö<sub>12</sub>'nin derse hazırlıklı gelmede sorumsuzluklar sergilediği için noksanlıkları olduğu ve orta düzeyde davranış gerçekleştirdiği gözlemlendi. Ö<sub>13</sub>'ün yapılan derslere tam hazırlık içinde geldiği gözlemlendi. Ö<sub>14</sub>'ün erkek derslere tam olarak hazırlıklı geldiği gözlemlendi. Ö<sub>15</sub>'in öğrencinin tam hazırlık içinde derslere geldiği gözlemlendi. Ö<sub>16</sub>'nın tam hazırlık yaparak derse geldiği gözlemlendi. Ö<sub>17</sub>'nin derslere tam hazırlık içinde katıldığı gözlemlendi. Ö<sub>18</sub>'in derse katılım gösterirken tam hazırlık içinde olduğu gözlemlendi. Ö<sub>19</sub>'un derslere katılırken daima hazırlıklı geldiği gözlemlendi. Ö<sub>20</sub>'nin derslere katılırken tam hazırlık yaparak geldiği gözlemlendi. Ö<sub>21</sub>'in derslere hazırlık yaparak katıldığı gözlemlendi. Ö<sub>22</sub>'nin derslere gelirken hazırlıklarında ufak çaplı noksanlıklar olduğu fakat çalışmasına sorun teşkil etmediği gözlemlendi. Ö<sub>23</sub>'ün derslere katılırken hazırlığında biraz eksiklikleri olduğu gözlemlendi. Ö<sub>24</sub>'ün derslere katılırken gösterdiği hazırlık tamdı. Ö<sub>25</sub>'in derslere hazırlıklı gelmede noksanlıkları olduğu tespit edildi. Ö<sub>26</sub>'nın derslere tam hazırlık içinde geldiği gözlemlendi. Ö<sub>27</sub>'nin numaralı kız öğrencinin derslere tam olarak hazırlık yaparak geldiği gözlemlendi.

## **2. Madde: Görsel Sanatlar dersine katılımında istekli olma**

Çalışma grubunun 2. maddeye ait öğretmen gözlemleri temaya kategorilere ayrılmıştır. Kategorilerin frekans tablosu hazırlanarak Tablo 4.21'de verilmiştir.

**Tablo 4.21** İkinci maddeye ilişkin öğretmen gözlem notlarının frekans tablosu

Temalar	Kategoriler	f	%
Derse Katılımda İsteklilik	Tam ve üst düzeyde istekli olma	21	77,8
	Olumlu ve iyi düzeyde istekli olma	6	22,2
	Çevresini motive etme	2	7,4

Tablo 4.21’de görüldüğü gibi çalışma grubunun ikinci maddeye ait öğretmen gözlemlerinde öğrencilerin genel olarak üst düzeyde, olumlu ve iyi düzeyde istekli oldukları ve çevresini motive eden öğrencilerin olduğu tespiti yapılmıştır. Dolayısıyla ikinci maddeye ilişkin öğretmen gözlemleri, proje temelli öğrenme ile Görsel Sanatlar dersinin yapılmasını desteklemektedir.

Proje temelli öğrenme yönteminin uygulandığı Görsel Sanatlar dersine gönüllü katılım gösteren uygulayıcı öğretmenin 2. maddeyle ilgili kategorileştirilmiş görüşlerinin ayrıntılı olarak yazılmış hâli yazım hataları ve tümce bozuklukları giderilerek aşağıda sunulmuştur.

Ö<sub>1</sub>’in *Görsel Sanatlar dersindeki çalışmalara katılımda istekli davrandığı ve motivasyonunu koruduğu* gözlemlendi. Ö<sub>2</sub>’nin *Görsel Sanatlar dersindeki çalışmalara katılım isteğinin iyi düzeyde olduğu* gözlemlendi. Ö<sub>3</sub>’ün *Görsel Sanatlar dersindeki çalışmalara katılım isteğinin üst düzeyde olduğu* gözlemlendi. Ö<sub>4</sub>’ün *Görsel Sanatlar dersine katılım isteğinin pozitif olduğu* gözlemlendi. Ö<sub>5</sub>’in *Görsel Sanatlar dersindeki çalışmalara katılım isteği tam olduğu* tespit edildi. Ö<sub>6</sub>’nın *Görsel Sanatlar dersindeki çalışmalara katılım isteği olumlu düzeyde olduğu* gözlemlendi. Ö<sub>7</sub>’nin *Görsel Sanatlar dersindeki çalışmalara katılım isteğinin pozitif olduğu* gözlemlendi. Ö<sub>8</sub>’in *Görsel Sanatlar dersindeki çalışmalara katılım isteğinin üst düzeyde olduğu* tespit edildi. Ö<sub>9</sub>’ün *Görsel Sanatlar dersindeki çalışmalara katılım isteğinin üst seviyede olduğu* gözlemlendi. Ö<sub>10</sub>’un *Görsel Sanatlar dersindeki çalışmalara katılım isteğinin çok iyi seviyede olduğu* görüldü. Ö<sub>11</sub>’in *Görsel Sanatlar dersindeki çalışmalara katılım gösterme isteğinin üst düzeyde olduğu* gözlemlendi. Ö<sub>12</sub>’nin *Görsel Sanatlar dersindeki çalışmalara katılım isteğini olumlu yönde olduğu* tespit edildi. Ö<sub>13</sub>’ün *Görsel Sanatlar dersindeki çalışmalara katılım isteğinin çok iyi seviyede olduğu* gözlemlendi. Ö<sub>14</sub>’ün

Görsel Sanatlar dersindeki çalışmalara katılım isteğinin tam olduğu görüldü. Ö<sub>15</sub>'in Görsel Sanatlar dersindeki çalışmalara katılım isteğinin tam olduğu tespit edildi. Ö<sub>16</sub>'nın Görsel Sanatlar dersindeki çalışmalara katılım isteğinin çok iyi seviyede olduğu gözlemlendi. Ö<sub>17</sub>'nin Görsel Sanatlar dersindeki çalışmalara katılım isteğinin üst düzeyde olduğu gözlemlendi. Ö<sub>18</sub>'in Görsel Sanatlar dersindeki çalışmalara katılım isteğinin üst düzeyde olduğu tespit edildi. Ö<sub>19</sub>'un Görsel Sanatlar dersindeki çalışmalara katılım isteği üst düzeydeydi. Ö<sub>20</sub>'nin Görsel Sanatlar dersindeki çalışmalara katılım isteğinin üst seviyede olduğu tespit edildi. Ö<sub>21</sub>'in Görsel Sanatlar dersindeki çalışmalara katılım isteğinin çok iyi seviyede olduğu ve çevresine motivasyon sağladığı gözlemlendi. Ö<sub>22</sub>'nin Görsel Sanatlar dersindeki çalışmalara katılım isteğinin tam olduğu gözlemlendi. Ö<sub>23</sub>'ün Görsel Sanatlar dersindeki çalışmalara katılım isteğinin pozitif yönde olduğu tespit edildi. Ö<sub>24</sub>'ün Görsel Sanatlar dersindeki çalışmalara katılımında gösterdiği istek üst düzeydeydi. Ö<sub>25</sub>'in Görsel Sanatlar dersindeki çalışmalara katılım isteğinin iyi seviyede olduğu gözlemlendi. Ö<sub>26</sub>'nın Görsel Sanatlar dersindeki çalışmalara katılım isteğinin tam olduğu gözlemlendi. Ö<sub>27</sub>'nin Görsel Sanatlar dersindeki çalışmalara katılım isteğinin üst düzeyde olduğu gözlemlendi.

### 3. Madde: Çalışma programına uygun hareket etme (disiplinlilik)

Çalışma grubunun 3. maddeye ait öğretmen gözlemleri temaya ve kategorilere ayrılmıştır. Kategorilerin frekans tablosu hazırlanarak Tablo 4.22'de verilmiştir.

**Tablo 4.22** Üçüncü maddeye ilişkin öğretmen gözlem notlarının frekans tablosu

Tema	Kategoriler	f	%
Disiplin	Disiplinli davranış sergileme	19	70,4
	Sorun teşkil etmeyen disiplinsiz davranış sergileme	7	25,9
	Disiplinsiz davranış sergileme	1	3,7

Tablo 4.22'de görüldüğü gibi çalışma grubunun üçüncü maddeye ait öğretmen gözlemlerinde öğrencilerin genel olarak disiplinli davranış sergiledikleri tespit edilmiştir. Fakat bir kısım öğrencilerde disiplin sorunları olduğu görülmüştür.

Proje temelli öğrenme yönteminin uygulandığı Görsel Sanatlar dersine gönüllü katılım gösteren uygulayıcı öğretmenin 3. maddeyle ilgili kategorileştirilmiş görüşlerinin

ayrıntılı olarak yazılmış hâli yazım hataları ve tümce bozuklukları giderilerek aşağıda sunulmuştur.

Ö<sub>1</sub>'in çalışma programına uygun hareket ettiği malzeme temininden çalışma disiplini kadar itinalı davrandığı gözlemlenmiştir. Ö<sub>2</sub>'nin grup akranlarıyla iş birliği yaparken disiplinsizlikler gösterdiği; buna bağlı olarak çalışma programına riayet etmede sorunları olduğu gözlemlenmiştir. Ö<sub>3</sub>'ün uyguladıkları çalışma programına uygun hareket ederek çalışma disiplinin sağladığı gözlemlenmiştir. Ö<sub>4</sub>'ün çalışma programına uygun hareket etmede eksiklikleri olmasına rağmen genelde sorun ortaya çıkarmadığı gözlemlenmiştir. Ö<sub>5</sub>'in çalışma programına uygun hareket ettiği gözlemlenmiştir. Ö<sub>6</sub>'nın çalışma programına uygun hareket etmede sorunlar yaşamasına rağmen genel çalışma disiplinine yansımaları fazla görülmedi. Ö<sub>7</sub>'nin çalışma programına uygun hareket etmede ufak eksiklikler gösterse de genelde grup çalışmasına uyum sağladığı tespit edildi. Ö<sub>8</sub>'in çalışma programına uygun hareket ettiği ve disiplin sağladığı gözlemlenmiştir. Ö<sub>9</sub>'ün disiplinli olduğu ve çalışma programına uygun hareket ettiği gözlemlenmiştir. Ö<sub>10</sub>'ün çalışma programına uyum sağladığı ve disiplinli hareket ettiği gözlemlenmiştir. Ö<sub>11</sub>'in çalışma programına uygun hareket etmede sorun yaşamadığı gözlemlenmiştir. Ö<sub>12</sub>'nin çalışma programına uygun hareket etmede ufak çaplı sorunlar yaşadığı gözlemlenmiştir. Ö<sub>13</sub>'ün disiplinli oluşuyla çalışma programına uygun hareket etmede sorun yaşamadığı gözlemlenmiştir. Ö<sub>14</sub>'ün çalışma programına uygun hareket ettiği gözlemlenmiştir. Ö<sub>15</sub>'in çalışma programına uygun hareket ettiği gözlemlenmiştir. Ö<sub>16</sub>'nın disiplinli oluşuyla çalışma programına uygun hareket ettiği gözlemlendi. Ö<sub>17</sub>'nin numaralı kız öğrenci çalışma programına uygun hareket ettiği gözlemlendi. Ö<sub>18</sub>'in disiplini sağlamasına ve motivasyon oluşturmada üst düzeyde oluşuna bağlı olarak çalışma programına uygun hareket ettiği gözlemlendi. Ö<sub>19</sub>'ün çalışma programına uygun hareket ettiği gözlemlendi. Ö<sub>20</sub>'nin disiplinli olduğu ve çalışma programına uygun hareket ettiği gözlemlendi. Ö<sub>21</sub>'in çalışma programına uygun hareket ettiği gözlemlendi. Ö<sub>22</sub>'nin çalışma programına uyum sağlamada iyi düzeyde olduğu fakat disiplinde bazı aksaklıklar yaşadığı gözlemlendi. Ö<sub>23</sub>'ün çalışma programına uyumunda zorluklar yaşadığı gözlemlendi. Çalışmanın aksamaması için grup akranlarının telafi yaptığı tespit edildi. Ö<sub>24</sub>'ün çalışma programına uygun hareket ettiği gözlemlendi. Ö<sub>25</sub>'in çalışma programına uygun hareket etmede ufak çaplı sorunları

*olduğu fakat grup çalışmasına akranlarının telafisiyle yansımalarının olmadığı tespit edildi. Ö<sub>26</sub>'nın disiplinli oluşuyla çalışma programına uygun hareket ettiği gözlemlendi. Ö<sub>27</sub>'nin çalışma programına uygun hareket ettiği gözlemlendi.*

#### **4. Madde: Görsel sanat çalışmasına uygun materyaller seçme ve kullanma**

Çalışma grubunun 4. maddeye ait öğretmen gözlemleri temaya ve kategorilere ayrılmıştır. Kategorilerin frekans tablosu hazırlanarak Tablo 4.23'te verilmiştir.

**Tablo 4.23** Dördüncü maddeye ilişkin öğretmen gözlem notlarının frekans tablosu

<b>Tema</b>	<b>Kategoriler</b>	<b>f</b>	<b>%</b>
Materyal Seçimi ve Kullanımı	Materyal seçimi yapma ve kullanma	21	77,8
	Materyal seçiminde ve kullanımında sorun yaşama	5	18,5
	Materyal seçiminde ve kullanımında sorumsuz davranış sergileme	1	3,7

Tablo 4.23'te görüldüğü gibi çalışma grubunun dördüncü maddeye ait öğretmen gözlemlerinde öğrencilerin materyal seçme ve kullanmada sorun yaşama ve sorumsuz davranışlar sergilemeler görülmesine rağmen genel olarak öğrencilerin görsel sanat çalışmalarına uygun materyal seçimi yapabildikleri ve bu seçilen materyalleri kullanabildikleri tespit edilmiştir.

Proje temelli öğrenme yönteminin uygulandığı Görsel Sanatlar dersine gönüllü katılım gösteren uygulayıcı öğretmenin 4. maddeyle ilgili kategorileştirilmiş görüşlerinin ayrıntılı olarak yazılmış hâli yazım hataları ve tümce bozuklukları giderilerek aşağıda sunulmuştur.

*Ö<sub>1</sub>'in Görsel Sanatlar dersinde proje temelli sanat eğitiminde belirlenen konulara uygun malzeme seçiminde ve kullanımında gayet iyi bir performans gösterdiği tespit edildi. Ö<sub>2</sub>'nin çalışma programına gösterdiği uyumsuzluklar neticesinde materyal temin etmede aksaklıklar ve sorumsuz davranışlar gösterdiği tespit edildi. Ö<sub>3</sub>'ün Görsel Sanatlar dersinde proje temelli sanat eğitiminde belirlenen konulara uygun malzeme seçiminde ve kullanımında hiçbir sorun yaşamadığı gözlemlendi. Ö<sub>4</sub>'ün belirlenen konulara uygun malzeme seçiminde ve kullanımında aksaklıklara rağmen iyi performans*

gösterdiği gözlemlendi. Ö<sub>5</sub>'in Görsel Sanatlar dersinde proje temelli sanat eğitiminde belirlenen konulara uygun malzeme seçiminde ve kullanımında sorunları olmadığı gözlemlendi. Ö<sub>6</sub>'nın Görsel Sanatlar dersinde proje temelli sanat eğitiminde belirlenen konulara uygun malzeme seçiminde ve kullanımında aksamalara rağmen pozitif yönde gayreti olduğu tespit edildi. Ö<sub>7</sub>'nin Görsel Sanatlar dersinde proje temelli sanat eğitiminde belirlenen konulara uygun malzeme seçiminde ve kullanımında ufak aksamalara rağmen problemler yaşamadığı gözlemlendi. Ö<sub>8</sub>'in Görsel Sanatlar dersinde proje temelli sanat eğitiminde belirlenen konulara uygun malzeme seçiminde ve kullanımında sorunları olmadığı gözlemlendi. Ö<sub>9</sub>'un Görsel Sanatlar dersinde proje temelli sanat eğitiminde belirlenen konulara uygun malzeme seçiminde ve kullanımında üst düzey çaba harcadığı gözlemlendi. Ö<sub>10</sub>'un Görsel Sanatlar dersinde proje temelli sanat eğitiminde belirlenen konulara uygun malzeme seçiminde ve kullanımında sorun yaşamadığı gözlemlendi. Ö<sub>11</sub>'in Görsel Sanatlar dersinde proje temelli sanat eğitiminde belirlenen konulara uygun malzeme seçiminde ve kullanımında sorunları olmadığı gözlemlendi. Ö<sub>12</sub>'nin Görsel Sanatlar dersinde proje temelli sanat eğitiminde belirlenen konulara uygun malzeme seçiminde ve kullanımında ufak çaplı sorunlar yaşadığı gözlemlendi. Ö<sub>13</sub>'ün Görsel Sanatlar dersinde proje temelli sanat eğitiminde belirlenen konulara uygun malzeme seçiminde ve kullanımında başarılı olduğu gözlemlendi. Ö<sub>14</sub>'ün Görsel Sanatlar dersinde proje temelli sanat eğitiminde belirlenen konulara uygun malzeme seçiminde ve kullanımında sorunları olmadığı gözlemlendi. Ö<sub>15</sub>'in Görsel Sanatlar dersinde proje temelli sanat eğitiminde belirlenen konulara uygun malzeme seçiminde ve kullanımında sorunlar yaşamadığı gözlemlendi. Ö<sub>16</sub>'nın Görsel Sanatlar dersinde proje temelli sanat eğitiminde belirlenen konulara uygun malzeme seçiminde ve kullanımında sorunları olmadığı gözlemlendi. Ö<sub>17</sub>'nin Görsel Sanatlar dersinde proje temelli sanat eğitiminde belirlenen konulara uygun malzeme seçiminde ve kullanımında sorunlar yaşamadığı gözlemlendi. Ö<sub>18</sub>'in Görsel Sanatlar dersinde proje temelli sanat eğitiminde belirlenen konulara uygun malzeme seçiminde ve kullanımında net bir şekilde iyi olduğu gözlemlendi. Ö<sub>19</sub>'un Görsel Sanatlar dersinde proje temelli sanat eğitiminde belirlenen konulara uygun malzeme seçiminde ve kullanımında sorunları olmadığı gözlemlendi. Ö<sub>20</sub>'nin Görsel Sanatlar dersinde proje temelli sanat eğitiminde belirlenen konulara uygun malzeme seçiminde ve kullanımında çok seviyede olduğu gözlemlendi. Ö<sub>21</sub>'in Görsel Sanatlar dersinde proje temelli sanat eğitiminde belirlenen konulara uygun

malzeme seçiminde ve kullanımında sorunları olmadığı gözlemlendi. Ö<sub>22</sub>'nin Görsel Sanatlar dersinde proje temelli sanat eğitiminde belirlenen konulara uygun malzeme seçiminde ve kullanımında ufak çaplı sorunlar yaşadığı gözlemlendi. Ö<sub>23</sub>'ün Görsel Sanatlar dersinde proje temelli sanat eğitiminde belirlenen konulara uygun malzeme seçiminde ve kullanımında sorunları olmadığı gözlemlendi. Ö<sub>24</sub>'ün Görsel Sanatlar dersinde proje temelli sanat eğitiminde belirlenen konulara uygun malzeme seçiminde ve kullanımında sorunları olmadığı gözlemlendi. Ö<sub>25</sub>'in numaralı erkek öğrencinin Görsel Sanatlar dersinde proje temelli sanat eğitiminde belirlenen konulara uygun malzeme seçiminde ve kullanımında sorunları olmadığı gözlemlendi. Ö<sub>26</sub>'nın Görsel Sanatlar dersinde proje temelli sanat eğitiminde belirlenen konulara uygun malzeme seçiminde ve kullanımında iyi performans sergilediği gözlemlendi. Ö<sub>27</sub>'nin Görsel Sanatlar dersinde proje temelli sanat eğitiminde belirlenen konulara uygun malzeme seçiminde ve kullanımında gayet iyi seviyede olduğu gözlemlendi.

##### **5. Madde: Seçilen konuya uygun çalışma yapabilme**

Çalışma grubunun 5. maddeye ait öğretmen gözlemleri temaya ve kategorilere ayrılmıştır. Kategorilerin frekans tablosu hazırlanarak Tablo 4.24'te verilmiştir.

**Tablo 4.24** Beşinci maddeye ilişkin öğretmen gözlem notlarının frekans tablosu

Temalar	Kategoriler	f	%
Konuya Uygun Çalışma	Tam olarak konuya uygun çalışma yapabilme	20	74,1
	Fazla sorun yaşamadan konuya uygun çalışma yapabilme	6	22,2
	Çalışma yaparken disiplinsizlik sergileme	1	3,7

Tablo 4.24'te görüldüğü gibi çalışma grubunun beşinci maddeye ait öğretmen gözlemlerinde bazı öğrencilerin fazla sorun yaşamadan konuya görsel sanat çalışmaları yapması ve disiplinsizlik olmasına rağmen genel olarak öğrencilerin tam olarak görsel sanat konusuna uygun çalışma gerçekleştirdikleri tespit edilmiştir.

Proje temelli öğrenme yönteminin uygulandığı Görsel Sanatlar dersine gönüllü katılım gösteren uygulayıcı öğretmenin 5. maddeyle ilgili kategorileştirilmiş görüşlerinin

ayrıntılı olarak yazılmış hâli yazım hataları ve tümce bozuklukları giderilerek aşağıda sunulmuştur.

Ö<sub>1</sub>'in seçilen konuya uygun malzeme kullanımında gösterdiği performansa karşılık iş başında uyguladığı performansında sekteye uğramalar yaşadı. Fakat çalışmaların yapımına bu performansı engel teşkil etmedi. Ö<sub>2</sub>'nin akranlarının gösterdiği çabaya karşılık vererek yapılan çalışmalara uygun bir şekilde gayreti olduğu gözlemlendi. Ö<sub>3</sub>'ün konuya uygun çalışma yaptığı gözlemlendi. Ö<sub>4</sub>'ün konuya uygun çalışma yapabilmeye sorun yaşamadığı gözlemlendi. Ö<sub>5</sub>'in seçilen konuya uygun çalışma yapmasında sorunlar yaşamadığı gözlemlendi. Ö<sub>6</sub>'nın seçilen konuya uygun çalışma yapabildiği ve fazla sorunlar yaşamadığı gözlemlendi. Ö<sub>7</sub>'nin seçilen konuya uygun çalışma düzeyinin iyi seviyede olduğu ve fazla sorun yaşamadığı gözlemlendi. Ö<sub>8</sub>'in seçilen konuya uygun çalışma azmi içinde olduğu gözlemlendi. Ö<sub>9</sub>'un seçilen konuya uygun çalışma gerçekleştirmede sorun yaşamadığı gözlemlendi. Ö<sub>10</sub>'un seçilen konuya uygun çalışma gerçekleştirme gayreti içinde olduğu gözlemlendi. Ö<sub>11</sub>'in seçilen konuya uygun çalışma yapabildiği gözlemlendi. Ö<sub>12</sub>'nin çalışmanın konuya uygun yapabilmeye fazla sorunlar yaşamadığı gözlemlendi. Ö<sub>13</sub>'ün konuya uygun çalışma yapabildiği gözlemlendi. Ö<sub>14</sub>'ün seçilen konuya uygun çalışma yapma gayretinde olduğu gözlemlendi. Ö<sub>15</sub>'in konuya uygun çalışma yapma gayreti içinde olduğu gözlemlendi. Ö<sub>16</sub>'nın seçilen konuya uygun çalışma yapabilmeye sorunlar yaşamadığı gözlemlendi. Ö<sub>17</sub>'nin seçilen konuya uygun çalışma yapma gayretinde olduğu gözlemlendi. Ö<sub>18</sub>'in konuya uygun çalışma yapabilme gayretinin net bir şekilde iyi olduğu gözlemlendi. Ö<sub>19</sub>'un seçilen konuya uygun çalışma yapmada gayretli ve sorun yaşamadığı gözlemlendi. Ö<sub>20</sub>'nin konuya uygun çalışma yapabildiği gözlemlendi. Ö<sub>21</sub>'in seçilen konuya uygun çalışma yapmada sorun yaşamadığı tespit edildi. Ö<sub>22</sub>'nin seçilen konuya uygun çalışma yapmada disiplinsiz davranışlar sergilediği gözlemlendi. Ö<sub>23</sub>'ün seçilen konuya uygun çalışma azmi içinde olduğu olmasına rağmen bireysel çaba sergilediği gözlemlendi. Ö<sub>24</sub>'ün seçilen konuya uygun çalışma yapma gayreti içinde olduğu gözlemlendi. Ö<sub>25</sub>'in seçilen konuya uygun çalışma yapabildiği gözlemlendi. Ö<sub>26</sub>'nın seçilen konuya uygun çalışma yaptığı gözlemlendi. Ö<sub>27</sub>'nin seçilen konuya uygun çalışma yapma gayreti içinde olduğu tespit edildi.

## 6. Madde: Arkadaşları ile çalışma süresinde iş birliği yapma

Çalışma grubunun 6. maddeye ait öğretmen gözlemleri temaya ve kategorilere ayrılmıştır. Kategorilerin frekans tablosu hazırlanarak Tablo 4.25'te verilmiştir.

**Tablo 4.25** Altıncı maddeye ilişkin öğretmen gözlem notlarının frekans tablosu

Tema	Kategoriler	f	%
İş Birliği Yapma	İş birliği yapma	21	77,8
	Bireysel davranış sergileme	4	14,8
	İş birliği yapmada zayıf kalma	2	7,4

Tablo 4.25'te görüldüğü gibi çalışma grubunun altıncı maddeye ait öğretmen gözlemlerinde bazı öğrencilerin iş birliği yapmada disiplin sorunu yaşaması ve bireysel davranış sergilemesine rağmen genel olarak öğrencilerin iş birliği yaptığı tespit edilmiştir.

Proje temelli öğrenme yönteminin uygulandığı Görsel Sanatlar dersine gönüllü katılım gösteren uygulayıcı öğretmenin 6. maddeyle ilgili kategorileştirilmiş görüşlerinin ayrıntılı olarak yazılmış hâli yazım hataları ve tümce bozuklukları giderilerek aşağıda sunulmuştur.

Ö<sub>1</sub>'in *çalışma yaparken daha çok bireyselliğin baskın geldiği tespit edildi. Arkadaşlarıyla iş birliği yapımında iyi performans sergilemesine rağmen daha ileri boyutta iş birliği yapmayı tercih etmediği gözlemlendi. Ö<sub>2</sub>'nin akranlarının yaptığı çalışmadaki gayretlerine rağmen sorumsuzca davranışlar sergilediği ve görevlerinde ihmaller neticesinde iş birliği yapmada zayıf kaldığı gözlemlendi. Ö<sub>3</sub>'ün çalışma süresince arkadaşlarıyla iletişimi sağladığı, görev ve sorumluluklarını yerine getirdiği, iş birliği yapmada hiçbir şekilde sorun yaşamadığı gözlemlendi. Ö<sub>4</sub>'ün çalışmada bireysel davranışlar sergilediği ve grup arkadaşlarıyla iletişimin zayıf kaldığı gözlemlendi. Ö<sub>5</sub>'in arkadaşlarıyla iş birliği yapmada hiçbir sorun yaşamadığı gözlemlendi. Ö<sub>6</sub>'nın arkadaşlarıyla iş birliği yapmada daha iyi potansiyeli olmasına rağmen ileri seviyeye taşımadığı gözlemlendi. Ö<sub>7</sub>'nin arkadaşlarıyla iş birliği yapmada çok iyi seviyede çabaladığı gözlemlendi. Ö<sub>8</sub>'in çalışma süresince arkadaşlarıyla çok uyumlu olduğu ve iş birliği yapmaya açık olduğu gözlemlendi. Ö<sub>9</sub>'un arkadaşlarıyla iş birliği yapmada ufak çaplı sorunlar yaşadığı gözlemlendi fakat çalışma disiplinine negatif etkisi olmadığı*

anlaşıldı. Ö<sub>10</sub>'un arkadaşlarıyla iş birliği yapmaya açık olduğu ve uyumlu çalışma yaptığı gözlemlendi. Ö<sub>11</sub>'in, arkadaşlarıyla çalışma süresi içinde iş birliği yaptığı gözlemlendi. Ö<sub>12</sub>'nin ders ortamında arkadaşlarıyla iş birliği yapmada çok iyi seviyede olduğu gözlemlendi. Ö<sub>13</sub>'ün arkadaşlarıyla iş birliği yapmada sorun yaşamadığı gözlemlendi. Ö<sub>14</sub>'ün arkadaşlarıyla iş birliği yapmaya açık olduğu gözlemlendi. Ö<sub>15</sub>'in arkadaşlarıyla iş birliği yapmada üst düzeyde olduğu ve sorun yaşamadığı gözlemlendi. Ö<sub>16</sub>'nın arkadaşlarıyla iş birliği içinde olduğu gözlemlendi. Ö<sub>17</sub>'nin net bir şekilde arkadaşlarıyla iş birliği yapmada sorun yaşamadığı gözlemlendi. Ö<sub>18</sub>'in arkadaşlarıyla iş birliği yapmada hiçbir sorun yaşamadığı gözlemlendi. Ö<sub>19</sub>'un arkadaşlarıyla uyumu göz önüne alındığında iş birliği yapmaya açık olduğu ve iş birliği yapmada sorun yaşamadığı gözlemlendi. Ö<sub>20</sub>'nin arkadaşlarıyla iş birliği yapmada sorun yaşamadığı gözlemlendi. Ö<sub>21</sub>'in arkadaşlarıyla iş birliği yapmada hiçbir şekilde geri durmadığı ve daima iş birliğine açık davranışlar sergilediği gözlemlendi. Ö<sub>22</sub>'nin arkadaşlarıyla iş birliği yapmada orta düzeyde hareket ettiği ve grup arkadaşları tarafından ortaya çıkan sorunların telafi edildiği gözlemlendi. Ö<sub>23</sub>'ün arkadaşlarıyla iş birliği yapmada zayıflıkları olduğu tespit edildi. Ö<sub>24</sub>'ün arkadaşlarıyla yakın iş birliği içinde olduğu gözlemlendi. Ö<sub>25</sub>'in arkadaşlarıyla iş birliği yapmada sorun yaşamadığı gözlemlendi. Ö<sub>26</sub>'nın arkadaşlarıyla yakın iş birliği içinde olduğu gözlemlendi. Ö<sub>27</sub>'nin arkadaşlarıyla yakın iş birliği içinde olduğu gözlemlendi.

### 7. Madde: Ders ortamında fikirlerini özgürce ifade etme

Çalışma grubunun 7. maddeye ait öğretmen gözlemleri temaya ve kategorilere ayrılmıştır. Kategorilerin frekans tablosu hazırlanarak Tablo 4.26'da verilmiştir.

**Tablo 4.26** Yedinci maddeye ilişkin öğretmen gözlem notlarının frekans tablosu

Temalar	Kategoriler	f	%
Fikirleri Özgürce İfade Etme	Fikirlerini özgürce ifade etme	14	51,9
	Fikirlerini özgürce ifade etmede çekingenlik yaşama	10	37,0
	Fikirlerini özgürce ifade etmede güçlükler yaşama	3	11,1

Tablo 4.26'da görüldüğü gibi çalışma grubunun yedinci maddeye ait öğretmen gözlemlerinde öğrencilerin çoğunluğu fikirlerini ifade etmede sorun yaşamadıkları ve

özgür davrandıkları tespit edilmiştir. Bunun yanında azımsanmayacak çoğunlukta fikirlerini ifade etmede çekingenlik ve güçlükler yaşayan öğrencilerin olduğu görülmüştür.

Proje temelli öğrenme yönteminin uygulandığı Görsel Sanatlar dersine gönüllü katılım gösteren uygulayıcı öğretmenin 7. maddeyle ilgili kategorileştirilmiş görüşlerinin ayrıntılı olarak yazılmış hâli yazım hataları ve tümce bozuklukları giderilerek aşağıda sunulmuştur.

Ö<sub>1</sub>'in ders ortamında düşüncelerini özgürce ifade etmede çekingenlik yaşadığı gözlemlendi. Fakat ifade ediminin sağlanmasında akranlarının desteklemesi tespit edildi. Ö<sub>2</sub>'nin ders ortamında ortaya koyduğu fikirlerini akran baskısı nedeniyle az da olsa çekingenlik yaşadığı gözlemlendi. Ö<sub>3</sub>'ün ders ortamında fikirlerini ifade etmede rahat olduğu gözlemlendi. Ö<sub>4</sub>'ün derste fikirlerini ifade etmede eksiklikler gözlemlense de sorun teşkil etmediği tespit edildi. Ö<sub>5</sub>'in gerek arkadaşlarıyla gerek ders öğretmenine karşı fikirlerini ifade etmede sorun yaşamadı. Ö<sub>6</sub>'nın ders ortamında fikirlerini ifade etmede fazla sorun yaşamadığı ve istekli olması durumunda ifade edebildiği gözlemlendi. Ö<sub>7</sub>'nin ders ortamında fikirlerini ifade etmede çekingen davranış göstermediği tespit edildi. Ö<sub>8</sub>'in ders ortamında fikirlerini ifade etmede biraz çekingenlik gösterse de sorun teşkil etmediği gözlemlendi. Ö<sub>9</sub>'un ders ortamında fikirlerini ifade etmede biraz çekingenlik yaşadığı gözlemlendi. Ö<sub>10</sub>'un ders ortamında fikirlerini ifade etmede sorun yaşamadığı gözlemlendi. Ö<sub>11</sub>'in ders ortamında fikirlerini özgürce ifade etmede biraz çekingenlik yaşadı fakat sorun teşkil gözlemlendi. Ö<sub>12</sub>'nin ders esnasında fikirlerini ifade etmede fazla çekingen olduğu gözlemlendi. Ö<sub>13</sub>'ün ders ortamında fikirlerini ifade etmede sorun yaşamadığı gözlemlendi. Ö<sub>14</sub>'ün ders ortamında fikirlerini özgürce ifade etmede ufak çaplı çekingenlik yaşamasına rağmen problem yaşamadığı gözlemlendi. Ö<sub>15</sub>'in ders ortamında fikirlerini ifade etmede biraz çekingenlik yaşadığı gözlemlendi. Ö<sub>16</sub>'nın ders ortamında fikirlerini özgürce ifade etmede sorun yaşamadığı gözlemlendi. Ö<sub>17</sub>'nin ders ortamında fikirlerini ifade etmede hiçbir şekilde sorun yaşamadığı gözlemlendi. Ö<sub>18</sub>'in ders ortamında fikirlerini ifade etmede hiçbir şekilde sorun olmadığı gözlemlendi. Ö<sub>19</sub>'un ders ortamında fikirlerini özgürce ifade etmede sorun olmadığı gözlemlendi. Ö<sub>20</sub>'nin ders ortamında fikirlerini özgürce ifade etmede sorun yaşamadığı gözlemlendi. Ö<sub>21</sub>'in ders ortamında fikirlerini ifade etmede zorluğu ve sorunu olmadığı gözlemlendi. Ö<sub>22</sub>'nin ders

ortamında özgürce fikirlerini ifade etmede sorunlar yaşadığı gözlemlendi. Ö<sub>23</sub>'ün ders ortamında fikirlerini ifade etmede güçlükler tespit edildi. Ö<sub>24</sub>'ün ders ortamında fikirlerini ifade etmede çok az sorunlar yaşadığı ve çekingenliği olduğu gözlemlendi. Ö<sub>25</sub>'in ders ortamında fikirlerini özgürce ifade ettiği gözlemlendi. Ö<sub>26</sub>'nın ders ortamında fikirlerini özgürce ifade etmede sorun yaşamadığı tespit edildi. Ö<sub>27</sub>'nin ders ortamında fikirlerini özgürce ifade edebilmede sorun yaşadığı ve çekingen kaldığı tespit edildi.

### 8. Madde: Özgün bir şekilde çalışmasını yapma

Çalışma grubunun 8. maddeye ait öğretmen gözlemleri temaya ve kategorilere ayrılmıştır. Kategorilerin frekans tablosu hazırlanarak Tablo 4.27'de verilmiştir.

**Tablo 4.27** Sekizinci maddeye ilişkin öğretmen gözlem notlarının frekans tablosu

Tema	Kategoriler	f	%
Özgünlük	Özgün çalışma yapabilme	22	81,5
	Özgün çalışma yapmada sorunlar yaşama	2	7,4
	Özgünlüğe dikkat etmeme	3	11,1

Tablo 4.27'de görüldüğü gibi çalışma grubunun sekizinci maddeye ait öğretmen gözlemlerinde bazı öğrencilerin çalışma yaparken özgünlüğe dikkat etmediği ve sorunlar yaşadığı görülmesine rağmen genel olarak öğrencilerin özgün çalışma yapabildikleri tespit edilmiştir.

Proje temelli öğrenme yönteminin uygulandığı Görsel Sanatlar dersine gönüllü katılım gösteren uygulayıcı öğretmenin 8. maddeyle ilgili kategorileştirilmiş görüşlerinin ayrıntılı olarak yazılmış hâli yazım hataları ve tümce bozuklukları giderilerek aşağıda sunulmuştur.

Ö<sub>1</sub>'in özgün fikirleri ifade etmesinde yaşanan sorunlara bağlı olarak çalışmasına etkisi olduğu tespit edildi. Akranlarının gayretleriyle özgünlük yakalamada belirli seviyeye geldiği gözlemlendi. Ö<sub>2</sub>'nin katılım göstermesi doğrultusunda çalışmayı istek ve arzusuyla yapmaya başlaması neticesinde özgünlük arayışında olduğu gözlemlendi. Ö<sub>3</sub>'ün çalışma yaparken özgünlüğü sağlama ve çalışma üzerine düşünme ile araştırma

yaptığı gözlemlendi. Ö<sub>4</sub>'ün çalışmaya dönük araştırma ve akıl yürütmeler yaptığı görüldü. Yapılan çalışmalardan farklı olması için çabaladığı gözlemlendi. Ö<sub>5</sub>'in çalışmasını yaparken özgünlüğü ön planda tuttu. Yapılan çalışmalardan farklılığı yakalamaya çalıştığı gözlemlendi. Ö<sub>6</sub>'nın çalışmada özgünlük arayışı iyi seviyede olmasına rağmen fazla katkı getirmediği gözlemlendi. Ö<sub>7</sub>'nin çalışmayı özgün bir şekilde yapılmasına gayret gösterdiği gözlemlendi. Ö<sub>8</sub>'in çalışmayı özgün bir şekilde yapmaya gayret ettiği gözlemlendi. Ö<sub>9</sub>'un çalışmasında özgünlüğü yakalamaya çabaladığı gözlemlendi. Ö<sub>10</sub>'un çalışmasında özgünlüğe dikkat etmede azamî çaba gösterdiği gözlemlendi. Ö<sub>11</sub>'in çalışma yaparken özgünlüğe dikkat ettiği gözlemlendi. Ö<sub>12</sub>'nin çalışma sürecinde özgün olmada fazla dikkat etmediği gözlemlendi. Ö<sub>13</sub>'ün çalışmada özgünlüğü araştırma ve yakalamada gayretli olduğu gözlemlendi. Ö<sub>14</sub>'ün özgün çalışma yapma gayreti olduğu gözlemlendi. Ö<sub>15</sub>'in özgün çalışma yapmak için gayretli olduğu gözlemlendi. Ö<sub>16</sub>'nın çalışmada özgünlüğü yakalamak için gayretli olduğu gözlemlendi. Ö<sub>17</sub>'nin çalışmada özgün olmak için araştırma ve uygulama yapma gayretinin olduğu gözlemlendi. Ö<sub>18</sub>'in çalışmasında özgünlüğü yakalamak için araştırma ve akıl yürütme yaptığı gözlemlendi. Ö<sub>19</sub>'un çalışma gerçekleştirilirken özgünlüğü ön planda tuttuğu ve bu yönde gayret ettiği. Ö<sub>20</sub>'nin çalışma yaparken özgünlüğü dikkate aldığı gözlemlendi. Ö<sub>21</sub>'in çalışmada özgünlüğü dikkate aldığı ve bu doğrultuda çalışma yaptığı gözlemlendi. Ö<sub>22</sub>'nin çalışmalarda özgünlüğü fazla dikkate almadığı gözlemlendi. Ö<sub>23</sub>'ün çalışmada özgünlüğe azamî ölçüde dikkat ettiği gözlemlendi. Ö<sub>24</sub>'ün çalışmada özgünlük arayışında olduğu ve buna dikkat ettiği gözlemlendi. Ö<sub>25</sub>'in özgün bir şekilde çalışma yapmaya dönük gayreti olduğu tespit edildi. Ö<sub>26</sub>'nın çalışmada özgünlüğe dikkat ettiği gözlemlendi. Ö<sub>27</sub>'nin çalışmada özgünlüğü ön planda tutmayı amaç edindiği gözlemlendi.

### **9. Madde: Çalışma sürecinde ortaya çıkan sorunlara çözüm getirme**

Çalışma grubunun 9. maddeye ait öğretmen gözlemleri temaya ve kategorilere ayrılmıştır. Kategorilerin frekans tablosu hazırlanarak Tablo 4.28'de verilmiştir.

**Tablo 4.28** Dokuzuncu maddeye ilişkin öğretmen gözlem notlarının frekans tablosu

Tema	Kategoriler	f	%
Sorunlara Çözüm Getirme	Ortaya çıkan sorunlara çözüm getirme	18	66,7
	Ortaya çıkan sorunlara çözüm getirmede eksiklik gösterme	3	11,1
	Ortaya çıkan sorunlara çözüm getirmede geri planda kalma	5	18,5
	Ortaya çıkan sorunlara çözüm getirmede sorumsuz davranış sergileme	1	3,7

Tablo 4.28’de görüldüğü gibi çalışma grubunun dokuzuncu maddeye ait öğretmen gözlemlerinde bazı öğrencilerin çalışma gerçekleştirilirken ortaya çıkan sorunlara çözüm getirmede sorumsuzluk sergilediği, geri planda kaldığı ve eksiklik gösterdiği tespit edilmesine rağmen genel olarak öğrencilerin çalışma gerçekleştirilirken ortaya çıkan sorunlara çözüm getirdiği tespit edilmiştir.

Proje temelli öğrenme yönteminin uygulandığı Görsel Sanatlar dersine gönüllü katılım gösteren uygulayıcı öğretmenin 9. maddeyle ilgili kategorileştirilmiş görüşlerinin ayrıntılı olarak yazılmış hâli yazım hataları ve tümce bozuklukları giderilerek aşağıda sunulmuştur.

Ö<sub>1</sub>’in çalışmada yaşanan sorunlara çözüm getirmede geri planda kaldığı gözlemlendi. Ö<sub>2</sub>’nin gösterdiği sorumsuz davranışlar ve görevde ihmalkârlık neticesinde çalışmada çıkan sorunlara çözüm üretmede etkisi olmadığı gözlemlendi. Ö<sub>3</sub>’ün çalışma sürecinde sorunlara çözüm bulmada zorlukları olmadığı gözlemlendi. Ö<sub>4</sub>’ün çalışmalar sırasında ortaya çıkan sorunlara çözüm getirmede eksikliklerinin görülmesine rağmen çalışma bütününe sorun teşkil etmediği gözlemlendi. Ö<sub>5</sub>’in çalışma esnasında ortaya çıkan sorunlara çözüm getirmede çok iyi şekilde kendini gösterdiği gözlemlendi. Ö<sub>6</sub>’nın çalışma ortamında ortaya çıkan sorunlara çözüm sunmada problem yaşamadığı gözlemlendi. Ö<sub>7</sub>’nin çalışma esnasında ortaya çıkan sorunlara çözüm getirme becerisi gayet iyi seviyede olduğu gözlemlendi. Ö<sub>8</sub>’in çalışma sürecinde ortaya çıkan sorunlara çözüm getirmede ufak çaplı sorunlarla karşılaşsa da iyi düzeyde olduğu gözlemlendi. Ö<sub>9</sub>’ün çalışma sürecinde ortaya çıkan sorunlara çözüm getirmede iyi düzeyde olduğu tespit edildi. Ö<sub>10</sub>’ün çalışma sürecinde ortaya çıkan sorunlara çözüm getirmede aksaklık

yaşamadığı gözlemlendi. Ö<sub>11</sub>'in çalışma sürecinde ortaya çıkan sorunlara çözüm getirmede sorun yaşamadığı gözlemlendi. Ö<sub>12</sub>'nin çalışma sürecinde ortaya çıkan sorunlara çözüm getirmede orta çaplı aksaklık yaşadığı gözlemlendi. Ö<sub>13</sub>'ün çalışma ortamında ortaya çıkan sorunları aşma yolunda gayretinin çok iyi düzeyde olduğu gözlemlendi. Ö<sub>14</sub>'ün ders ortamında ortaya çıkan sorunlara çözüm getirmede iyi seviyede olduğu gözlemlendi. Ö<sub>15</sub>'in çalışma sürecinde ortaya çıkan sorunlara çözüm getirmede sorun yaşamadığı gözlemlendi. Ö<sub>16</sub>'nın çalışma sürecinde ortaya çıkan sorunlara çözüm getirmede gayet başarılı olduğu gözlemlendi. Ö<sub>17</sub>'nin çalışma ortamında ortaya çıkan sorunlara çözüm getirmede grup arkadaşlarından pozitif anlamda ayrıştığı ve başarılı olduğu gözlemlendi. Ö<sub>18</sub>'in çalışma esnasında ortaya çıkan sorunlara çözüm getirmede sorun yaşamadığı gözlemlendi. Ö<sub>19</sub>'un çalışma sürecinde ortaya çıkan sorunlara çözüm bulmada zorluğu olmadığı fakat biraz girişkenlik göstermede geri kaldığı gözlemlendi. Ö<sub>20</sub>'nin çalışma sürecinde ortaya çıkan sorunlara yaratıcı fikirler sunduğu ve çözüm önerileri getirdiği gözlemlendi. Ö<sub>21</sub>'in çalışma sürecinde ortaya çıkan sorunlara çözüm önerileri sunmada sorun yaşamadığı gözlemlendi. Ö<sub>22</sub>'nin çalışma sürecinde ortaya çıkan sorunlara çözüm getirmede geri planda kaldığı gözlemlendi. Ö<sub>23</sub>'ün çalışma sürecinde ortaya çıkan sorunlara çözüm önerileri sunmada orta düzeyde olduğu tespit edildi. Ö<sub>24</sub>'ün çalışma sürecinde ortaya çıkan sorunlara çözüm getirmede çok sorun yaşamadığı gözlemlendi. Ö<sub>25</sub>'in çalışma sürecinde ortaya çıkan sorunlara çözüm bulmakta sorunlar yaşadığı gözlemlendi. Ö<sub>26</sub>'nın çalışma sürecinde ortaya çıkan sorunlara çözüm getirmede sorun yaşamadığı gözlemlendi. Ö<sub>27</sub>'nin çalışma sürecinde ortaya çıkan sorunlara çözüm getirmede çekingen davrandığı gözlemlendi.

#### **10. Madde: Çalışmasını oluştururken etik kurallara uyma**

Çalışma grubunun 10. maddeye ait öğretmen gözlemleri temaya ve kategorilere ayrılmıştır. Kategorilerin frekans tablosu hazırlanarak Tablo 4.29'da verilmiştir.

**Tablo 4.29** Onuncu maddeye ilişkin öğretmen gözlem notlarının frekans tablosu

<b>Tema</b>	<b>Kategoriler</b>	<b>f</b>	<b>%</b>
Etik Kurallara Uyma	Etik kurallara uymaya riayet etme	23	85,2
	Etik kurallara uymada eksiklik gösterme	2	7,4
	Etik kuralları dikkate almama	2	7,4

Tablo 4.29’da görüldüğü gibi çalışma grubunun onuncu maddeye ait öğretmen gözlemlerinde bazı öğrencilerin çalışma etik kurallara dikkat etmediği ve etik kurallara uymada eksiklik yaşadığı görülmesine rağmen genel olarak öğrencilerin etik kurallara uyduğu tespit edilmiştir.

Proje temelli öğrenme yönteminin uygulandığı Görsel Sanatlar dersine gönüllü katılım gösteren uygulayıcı öğretmenin 10. maddeyle ilgili kategorileştirilmiş görüşlerinin ayrıntılı olarak yazılmış hâli yazım hataları ve tümce bozuklukları giderilerek aşağıda sunulmuştur.

Ö<sub>1</sub>’in *çalışma yaparken iş ortamına ve görev paylaşımında belli seviyeye kadar riayet ettiği gözlemlendi. Fakat çalışma süreci boyunca ihmalkârlık ve çalışma rollerinin gereğini yerine getirmekte sorunlarının olduğu için etik kuralları dikkate fazla olmadığı gözlemlendi. Ö<sub>2</sub>’nin üstlendiği rolün gereğini yerine getirmede etkisizliği, çalışma ortamına saygısı ve sorumsuz davranışlar neticesinde etik kurallara uymada zorlukları olduğu gözlemlendi. Ö<sub>3</sub>’ün çalışma ortamına gösterdiği saygı, çalışmalarındaki görevlerini yerine getirmede tamlik neticesinde etik kurallara uyumda sorun yaşamadığı gözlemlendi. Ö<sub>4</sub>’ün çalışmalar yapılırken intihal yapmama, grup arkadaşlarına saygı gibi davranışlar göstererek etik kurallara uygun hareket ettiği gözlemlendi. Ö<sub>5</sub>’in çalışma yapılırken disiplinden taviz vermediği, arkadaş ortamında destekleyici davranışlar sergilediği ve sorumluluktan kaçmadığı tespit edilerek etik kurallara uyum sağladığı gözlemlendi. Ö<sub>6</sub>’nın çalışma sürecinde belirli problemleri olsa da iş birliği yapabilmesiyle çevresine saygı ve çalışma ortamına saygı göstererek etik kurallara uyduğu gözlemlendi. Ö<sub>7</sub>’nin öğrenci çalışma planına uygun davranış, görev ve sorumluluklarını yerine getirme bağlamında etik kurallara uyumu iyi seviyede olduğu gözlemlendi. Ö<sub>8</sub>’in etik kurallara uyum konusunda çok iyi durumda olduğu gözlemlendi. Ö<sub>9</sub>’ün çalışma gerçekleştirilirken etik kurallara uyduğu gözlemlendi. Ö<sub>10</sub>’ün çalışma esnasında etik kurallara dikkat ettiği gözlemlendi. Ö<sub>11</sub>’in çalışma yaparken etik kurallara dikkat ettiği gözlemlendi. Ö<sub>12</sub>’nin etik kurallara dikkat etmede iyi düzeyde olduğu tespit edildi. Ö<sub>13</sub>’ün sorumluluk bilinciyle hareket ettiği gözlemlenerek etik kurallara uyduğu tespit edildi. Ö<sub>14</sub>’ün sorumluluk sahibi olduğu ve etik kurallara uyduğu gözlemlendi. Ö<sub>15</sub>’in sorumluluk sahibi olarak etik kurallara uygun hareket ettiği gözlemlendi. Ö<sub>16</sub>’nın ders ortamına saygılı olması, sorumluluk sahibi olması vs. ile etik kurallara uyduğu gözlemlendi. Ö<sub>17</sub>’nin disiplinlik,*

sorumluluk, çalışma kültürü, saygı bağlamında hareket ettiği ve bu bağlamda etik kurallara uyduğu gözlemlendi. Ö<sub>18</sub>'in disiplinli oluşuyla, sorumluluğuyla, saygısıyla etik kurallara uyum gösterdiği gözlemlendi. Ö<sub>19</sub>'un sorumluluk bilinciyle hareket ederek grup üyelerine saygı, çalışma ortamına saygı gösterdiği gözlemlenerek etik kurallara uyum sağladığı tespit edildi. Ö<sub>20</sub>'nin etik kurallara uygun hareket ettiği gözlemlendi. Ö<sub>21</sub>'in çalışma oluşturulurken etik kuralları göz önünde bulundurarak sorumluluk bilinciyle hareket ettiği ve yardımlaşma yaptığı gözlemlendi. Ö<sub>22</sub>'nin çalışmalar oluşturulurken çalışma ortamına ve arkadaşlarına karşı tutumunda sorunlar görülmediği gözlemlenerek etik kurallara uyduğu tespit edildi. Ö<sub>23</sub>'ün etik kurallara uygun davranış göstermesinin iyi düzeyde olduğu ve bunda bireysel kaldığı gözlemlendi. Ö<sub>24</sub>'ün çalışma ve arkadaş ortamına saygı, sorumluluk bilinciyle etik kurallara uygun hareket ettiği gözlemlendi. Ö<sub>25</sub>'in etik kurallara uyumda fazla problem yaşamadığı gözlemlendi. Ö<sub>26</sub>'nın çalışma disiplinine sahip olarak ve sorumluluk bilinciyle hareket ederek, arkadaş ve çalışma ortamına saygı kültürünü edinerek etik kurallara uygun davranış gösterdiği tespit edildi. Ö<sub>27</sub>'nin etik kurallara uygun davrandığı tespit edildi.

#### 4.1.6 Yedinci Alt Probleme İlişkin Bulgular

Proje temelli sanat eğitiminin gerçekleştirildiği ders hakkında öğrenci grupları rapor tutarak “Öğrencilerin projelendirdikleri sanatsal çalışmalar hakkındaki proje raporları nelerdir?” alt problemiyle ilgili proje raporu formunda yer alan ifadeler öğrencilerin oluru alınarak anlatıma ve yazıma uygun şekilde düzenlenerek aşağıda sunulmuştur.

<b>Proje Grubu</b>	1. Grup
<b>Grup Başkanı</b>	Ö <sub>21</sub>
<b>Proje Adı</b>	İki Boyutlu ve Üç Boyutlu Atık Malzemelerden Görsel Sanat Çalışmaları
<b>Projenin Amacı</b>	Atıkları geri dönüştürebilmenin iki ana hedefi vardır. Bunlar; çevre kirliliğini önlemeye ve doğal kaynakların azlığına dikkat çekmektir. Çünkü atıkların geri dönüşüm oranı arttıkça doğal kaynaklara olan talep azalır. Bu nedenle sorunlara dikkat çekerek sanatsal çalışmalar yapmak amaçlanmıştır.
<b>Giriş</b>	20. yüzyılda ortaya çıkan sanat akımları olan, inşayı ve atık malzemelerden çalışmayı esas alan Kübizm ve Pop Art gibi akımlar heykelden resme kadar vs. alanlarda var olmuştur. Bu tür akımlar

<b>Giriş</b>	grubumuz tarafından araştırılmış ve incelenmiştir. Bu doğrultuda görsel sanat çalışmaları yapılmıştır.
<b>Yöntem</b>	Çevre sorunları araştırılarak iki boyutlu ve üç boyutlu çalışmalarımızda kirliliğe neden olan atık malzemeler toplanmış ve kullanılmıştır. Ayrıca boyalar ve fırçalar kullanılmıştır.
<b>Sonuç</b>	Atık malzemeleri toplayarak çevre kirliliğine karşı farkındalık ve bilinç oluşturulmuştur. Toplanan atık malzemeler bir araya getirilerek projelendirilmiştir. Yapılan çalışmalarla sanatsal bilgi seviyemize ve becerilerimize katkı getirilmiştir. Farklı malzeme ve tekniklerle sanat çalışmaları yapımını öğrendik.
<b>Kaynaklar</b>	İnternette, Sosyal Bilgiler ders kitabından, Görsel Sanatlar dersinde öğretmen anlatımları, sunuları ve bilgi notları ile atık malzemeler kaynak olarak esas alınmıştır.

<b>Proje Grubu</b>	2. Grup
<b>Grup Başkanı</b>	Ö17
<b>Proje Adı</b>	İki Boyutlu ve Üç Boyutlu Atık Malzemelerden Görsel Sanat Çalışmaları
<b>Projenin Amacı</b>	Atık malzemelerden geri dönüşüm yapımına ve çevre temizliğine dikkat çekme amacıyla görsel sanat çalışmaları projelendirilmiştir.
<b>Giriş</b>	Geçmiş dönemlerde ortaya çıkan sanat akımlarının bazılarında atık malzemelerden sanat eserleri üretilmiştir. Bu noktada Kübizm, Ready Made ve Pop Art gibi sanat akımları incelenmiş ve görsel sanat çalışmaları yapılmıştır.
<b>Yöntem</b>	Çevre sorunları araştırıldı. Görsel sanat çalışmalarına uygun atık malzemeler toplandı. Daha sonra projelendirilen görsel sanat çalışmaları yapıldı.
<b>Sonuç</b>	Atık malzemeler toplanarak çevre duyarlılığımız arttı. Toplanan malzemelerle görsel sanat çalışmaları yapılarak sanatsal bilgi ve becerilerimize katkı getirdik.
<b>Kaynaklar</b>	Sosyal Bilgiler ders kitabı, internet, geçmiş dönemde yapılan görsel sanat eserleri incelenmiştir. Öğretmen anlatımları, sunuları ve bilgi notlarından faydalandık. Atık malzemeleri malzeme kaynak olarak kullandık.

<b>Proje Grubu</b>	3. Grup
<b>Grup Başkanı</b>	Ö18
<b>Proje Adı</b>	İki Boyutlu ve Üç Boyutlu Atık Malzemelerden Görsel Sanat Çalışmaları
<b>Projenin Amacı</b>	Projenin amacı çevre kirliliğine sanatsal çalışmalarla dikkat çekmektir. Aynı zamanda atık malzemelerle sanatsal bakış açısı ortaya koymaktır.
<b>Giriş</b>	1900'li yıllarda ortaya çıkan ve atık malzemeleri de sanatsal obje olarak kullanan ve uygulayan Kübizm, Dadaizm ve Pop Art gibi sanat akımları tarihte yerini almıştır. Çevrede oluşan kirlilik geri dönüşümü meydana

<b>Giriş</b>	getirmiştir. Grup olarak çalışmamızda çevre sorunlarına dikkat çekmek için sanatsal çalışmalar ortaya koymuş bulunmaktayız.
<b>Yöntem</b>	Çevre sorunlarına dair araştırmalar yaparak atık malzemeler toplanmıştır. Gerekli araç gereçler yardımıyla iki boyutlu olarak ve üç boyutlu olarak görsel sanat çalışmaları yapıldı.
<b>Sonuç</b>	Çevre sorunlarına karşı farkındalık kazanarak sanatsal objeler ve resimler yapılmıştır.
<b>Kaynaklar</b>	İnternet, Sosyal Bilgiler ders kitabı, çevreden toplanan atık malzemeler, öğretmen bilgi notları, sunuları ve anlatımları grubumuzun kaynağını oluşturdu.

<b>Proje Grubu</b>	4. Grup
<b>Grup Başkanı</b>	Ö23
<b>Proje Adı</b>	İki Boyutlu ve Üç Boyutlu Atık Malzemelerden Görsel Sanat Çalışmaları
<b>Projenin Amacı</b>	Atık maddeleri ve çevre kirliliğine dikkat çekmek amaçlı sanatsal çalışmalar yapmak amaçlanmıştır.
<b>Giriş</b>	Geçmiş dönemlerde atık malzemeleri kullanan sanat akımları incelenmiştir. Örnek çalışmalar gözlemlendi. Bu doğrultuda çalışmalara başlandı.
<b>Yöntem</b>	Çevre sorunlarına dair araştırmalar yaptık. Çevre kirliliği yapan malzemelerden faydalanarak ve gerekli araçlar kullanılarak çalışmalar yapıldı.
<b>Sonuç</b>	Toparlanan atık malzemelerle iki boyutlu ve üç boyutlu çalışmalar ortaya koyuldu. Bu durum bizim çevre sorunlarına karşı farkındalığımızı arttırdı. Aynı zamanda bu çalışmaları yaparak sanatsal bilgi ve becerilerimizi geliştirme fırsatı yakaladık.
<b>Kaynaklar</b>	Öğretmen bilgi notları, Sosyal Bilgiler ders kitabı, çevreden atık malzemeler bize kaynak oluşturdu.

<b>Proje Grubu</b>	5. Grup
<b>Grup Başkanı</b>	Ö16
<b>Proje Adı</b>	İki Boyutlu ve Üç Boyutlu Atık Malzemelerden Görsel Sanat Çalışmaları
<b>Projenin Amacı</b>	Çevre sorunlarına ve atıkların geri dönüşümüne dikkat çekilerek sanatsal çalışmalar yapmak amaçlanmıştır.
<b>Giriş</b>	Atık malzemeleri ve diğer malzemeleri sanatsal ifade aracı olarak kullanan geçmiş dönemdeki Kübizm ve Dadaizm gibi sanat akımları incelenmiştir. Çalışmalarımıza örnek teşkil edecek eserler araştırılmıştır.
<b>Yöntem</b>	Çevre sorunları araştırıldı. Çevreye atılan nesnelere toplandı. Toplanan malzemeler lazım olan araçlarla çalışmalarda kullanıldı.
<b>Sonuç</b>	Toplanan atık malzemeleri uygun şekilde bir araya getirilerek iki boyutlu ve üç boyutlu olarak çalışmalar gerçekleştirildi. Çevre kirliliğine karşı bilincimiz arttı. Bu çalışmaları yaparak sanatsal becerilerimize katkısı oldu.

<b>Kaynaklar</b>	İnternet, Sosyal Bilgiler ders kitabı, öğretmen tarafından verilen bilgi notları, sunular ve anlatımlar, çevreden topladığımız atık malzemeler bize kaynak oluşturdu.
------------------	---

Proje temelli öğrenme ile sanatsal çalışmaların ortaya koyulduğu Görsel Sanatlar dersinde öğrenci grupları, belirlenen konu ve içerik açısından araştırma yapmayı öğrenerek ve görsel sanat çalışmaları için çeşitli bilgi ve malzeme kaynaklarını bir araya getirerek görsel sanat çalışmalarına uygun rapor yazımı gerçekleştirdikleri tespit edilmiştir.

## 4.2 Denencelere İlişkin Bulgular

### 4.2.1 Birinci Denenceye İlişkin Bulgular

İlgi ölçeği (EK-6) ile “Görsel sanatlar dersinde proje temelli öğrenme ile sanat eğitimi alan öğrencilerin ilgi ölçeğinden aldıkları ön test-son test puanlar arasında anlamlı bir fark vardır” denencesiyle ilgili nicel bulgular elde edilerek aşağıda sunulmuştur.

Çalışma grubu öğrencilerinin, proje temelli öğrenme ile Görsel Sanatlar dersi öncesi ve sonrası karşılaştırılarak ilgi ölçeği sonuçları Tablo 4.30’da ve Tablo 4.31’de verilmiştir.

**Tablo 4.30** Öğrencilerin ilgi ölçeği ön test-son test puanları

İlgi Ölçeği Puanları					
Cinsiyet	Öğrenci (Ö)	Ön Test	Son Test	Ön Test-Son Test $\bar{x}$	Fark
Erkek	Ö <sub>1</sub>	2,27	2,45	2,36	0,18
Erkek	Ö <sub>2</sub>	3,18	3,82	3,50	0,64
Kız	Ö <sub>3</sub>	4,36	3,91	4,14	-0,45
Erkek	Ö <sub>4</sub>	2,91	3,00	2,95	0,09
Kız	Ö <sub>5</sub>	3,73	3,64	3,68	-0,09
Erkek	Ö <sub>6</sub>	4,00	2,18	3,09	-1,82
Erkek	Ö <sub>7</sub>	4,00	2,18	3,09	-1,82
Kız	Ö <sub>8</sub>	4,09	3,73	3,91	-0,36
Kız	Ö <sub>9</sub>	3,45	4,09	3,77	0,64
Erkek	Ö <sub>10</sub>	3,82	2,82	3,32	-1,00
Erkek	Ö <sub>11</sub>	4,64	4,45	4,55	-0,18
Erkek	Ö <sub>12</sub>	4,00	4,09	4,05	0,09

Kız	Ö <sub>13</sub>	4,18	4,36	4,27	0,18
Erkek	Ö <sub>14</sub>	3,64	2,00	2,82	-1,64
Kız	Ö <sub>15</sub>	4,00	3,91	3,95	-0,09
Kız	Ö <sub>16</sub>	4,73	3,91	4,32	-0,82
Kız	Ö <sub>17</sub>	4,27	4,09	4,18	-0,18
Kız	Ö <sub>18</sub>	4,36	4,82	4,59	0,45
Kız	Ö <sub>19</sub>	4,45	4,27	4,36	-0,18
Kız	Ö <sub>20</sub>	3,45	2,27	2,86	-1,18
Kız	Ö <sub>21</sub>	4,18	4,64	4,41	0,45
Erkek	Ö <sub>22</sub>	4,36	3,91	4,14	-0,45
Erkek	Ö <sub>23</sub>	4,09	4,09	4,09	-
Kız	Ö <sub>24</sub>	4,00	3,55	3,77	-0,45
Erkek	Ö <sub>25</sub>	4,45	2,36	3,41	-2,09
Erkek	Ö <sub>26</sub>	3,64	2,55	3,09	-1,09
Kız	Ö <sub>27</sub>	4,45	4,09	4,27	-0,36
$\bar{x}$		3,95	3,53	3,74	-0,43

Tablo 4.30’da görüldüğü gibi çalışma grubuna uygulanan ilgi ölçeğinin ön test-son test puanları, ortalamaları ve farkları verilmiştir. İlgi ölçeği ön test puan ortalaması 3,95; ilgi ölçeği son test ortalaması 3,53; ilgi ölçeği ön test-son test puan ortalamasının  $\bar{x}$  değeri 3,74 ve ilgi ölçeği ön test-son test puanlarının farkları ortalaması -0,43 olarak bulunmuştur.

**Tablo 4.31** Ön test-son test ilgi ölçeği öğrenci puanları ortalamaları ilişkili örneklem t-testi istatistiği

		n	$\bar{x}$	S	sd	t	p
İlgi Ölçeği	Ön Test	27	3,95	0,55	26	2,90	0,008
	Son Test	27	3,53	0,86			

Tablo 4.31’de görüldüğü gibi çalışma grubuna ön test-son test olarak uygulanan ilgi ölçeği puanlarında t değeri, 26 serbestlik derecesinde 2,90 [t(26)= 2,90, p<0,05] olarak hesaplanmıştır. Bu hesaplama doğrultusunda ön test-son test ilgi ölçeği puanları arasında negatif yönde anlamlı bir farklılık olduğu tespit edilmiştir.

İlgi ölçeği ön test-son test puanlarının farkları ortalaması -0,43 olarak bulunduğu için öğrencilerin proje temelli öğrenme ile Görsel Sanatlar dersinin yapılmasına karşı ilgilerinde kısmen düşüş olduğu sonucu elde edilmiştir. Bu bağlamda proje temelli sanat

eğitimi uygulama s¼recinde okul, akran ve aile ilişkileri, ders saati s¼resinin azlığı ve çalışma ortamı gibi çeşitli etkenler ¼đrencilerin ilgilerindeki d¼ř¼ř¼ destekler y¼ndedir.

#### 4.2.2 İkinci Denenceye İlişkin Bulgular

Bilişsel alan testi (EK-7) ile “G¼rsel sanatlar dersinde proje temelli ¼đrenme ile sanat eğitimi alan ¼đrencilerin bilişsel testinden aldıkları ¼n test-son test puanlar arasında anlamlı bir fark vardır” denencesiyle ilgili nicel bulgular elde edilerek aşağıda sunulmuştur.

Çalışma grubu ¼đrencilerinin soru bazında proje temelli ¼đrenmenin uygulandığı G¼rsel Sanatlar dersi bilişsel alan testinden ¼đrencilerin aldıkları puanların karşılaştırıldığı sonuçlar, Tablo 4.32’de ve Tablo 4.33’te verilmiştir.

**Tablo 4.32** ¼đrencilerin bilişsel alan testinden aldıkları puanlar, puan ortalamaları ve farkları

¼đrenci Bilişsel Alan Testi Puanları ve Farkları					
Cinsiyet	¼đrenci (¼)	¼n Test	Son Test	¼n Test-Son Test $\bar{x}$	Fark
Erkek	¼ <sub>1</sub>	80	84	82	4
Erkek	¼ <sub>2</sub>	56	88	72	32
Kız	¼ <sub>3</sub>	48	64	56	16
Erkek	¼ <sub>4</sub>	24	72	48	48
Kız	¼ <sub>5</sub>	60	64	62	4
Erkek	¼ <sub>6</sub>	64	72	68	8
Erkek	¼ <sub>7</sub>	68	88	78	20
Kız	¼ <sub>8</sub>	56	76	66	20
Kız	¼ <sub>9</sub>	52	60	56	8
Erkek	¼ <sub>10</sub>	40	88	64	48
Erkek	¼ <sub>11</sub>	52	68	60	16
Erkek	¼ <sub>12</sub>	28	80	54	52
Kız	¼ <sub>13</sub>	72	64	68	-8
Erkek	¼ <sub>14</sub>	32	76	54	44
Kız	¼ <sub>15</sub>	60	48	54	-12
Kız	¼ <sub>16</sub>	36	88	62	52
Kız	¼ <sub>17</sub>	60	88	74	28
Kız	¼ <sub>18</sub>	68	100	84	32
Kız	¼ <sub>19</sub>	76	92	84	16
Kız	¼ <sub>20</sub>	60	92	76	32

Kız	Ö <sub>21</sub>	60	100	80	40
Erkek	Ö <sub>22</sub>	64	84	74	20
Erkek	Ö <sub>23</sub>	52	88	70	36
Kız	Ö <sub>24</sub>	20	92	56	72
Erkek	Ö <sub>25</sub>	44	92	68	48
Erkek	Ö <sub>26</sub>	56	92	74	36
Kız	Ö <sub>27</sub>	56	56	56	0
$\bar{x}$		53,48	79,85	66,66	26,37

Tablo 4.32’de görüldüğü gibi çalışma grubuna uygulanan bilişsel alan testi puanları, ortalamaları ve puanlarının farkları verilmiştir. Ön test ortalaması 53,48; son test ortalaması 79,85; bilişsel alan testi puanlar ortalamasının  $\bar{x}$  değeri 66,66 ve bilişsel alan testi puanlarının farkları ortalaması 26,37 olarak bulunmuştur.

**Tablo 4.33** Bilişsel alan testi öğrenci puanları ortalamaları ilişkili örneklem t-testi istatistiği

		n	$\bar{x}$	S	sd	t	p
Bilişsel Alan Testi	Ön Test	27	53,48	15,38	26	-6,65	0,000
	Son Test	27	79,85	13,88			

Tablo 4.33’te görüldüğü gibi çalışma grubuna bilişsel alan testi olarak uygulanan test puanlarında t değeri, 26 serbestlik derecesinde -6,64 [t(26)= -6,64 p<0,05] olarak hesaplanmıştır. Bu hesaplama doğrultusunda bilişsel alan testi puanları arasında anlamlı bir farklılık olduğu tespit edilmiştir.

Öğrencilerin bilişsel yönden akademik başarılarını ölçen bilişsel alan testi puanlarının ortalama farkı 26,37 olarak tespit edilmesi, öğrencilerin Görsel Sanatlar dersinde proje temelli öğrenme ile sanatsal çalışmalar yapmalarının genel anlamda akademik başarı açısından öğrencileri olumlu yönde etkilediği sonucuna ulaşılmıştır.

## BÖLÜM 5

### 5 TARTIŞMA, SONUÇ VE ÖNERİLER

Bu bölümde araştırmaya ait tartışma, sonuç ve öneriler başlıkları ele alınarak aşağıda sunulmuştur.

#### 5.1 Tartışma

Proje temelli öğrenme ile Görsel Sanatlar dersinde yapılan çalışmalarda özellikle ders saatinin kısıtlılığı ve öğrencilerin bu kısıtlılıktan dolayı bazen bireysel ve grupsal açıdan adaptasyon sorunlarının yaşaması uygulamalarda bulgu elde etmede sınırlılık meydana getirebilmektedir. Bu tür sınırlılıklar, araştırma ve uygulama faaliyetlerinin oluşturulmuş plan doğrultusunda ilerlemesini engelleyebilmektedir. Karma yöntemle yapılan bu çalışmada, bahsedilen sınırlılıklar çok az şekilde yaşanmasına rağmen yürütülen araştırma ve uygulama faaliyetlerine engel teşkil etmeyerek bulguları elde etmede sorun yaşanmamıştır. Bu noktada değişiklik yapılmasına ihtiyaç duyulmadan çalışma planına bağlı bir şekilde çalışma gerçekleştirilmiştir.

Bu çalışmada proje temelli sanat eğitiminin öğrencilerin ilgilerine, başarılarına ve görüşlerine etkisini ortaya koymak amacıyla araştırma ve uygulama faaliyetleri gerçekleştirilmiştir. Heterojen olarak beş gruba ayrılan çalışma grubundan proje değerlendirme ölçeği, çalışma değerlendirme ölçeği, grup akran değerlendirme ölçeği, yarı yapılandırılmış yazılı görüşme formu, öğretmen gözlem formu, proje raporu, ön test-son test olarak uygulanan ilgi ölçeği ve bilişsel alan testi ile veriler toplanmıştır.

Çalışma süreci başlamadan önce katılımcı öğrencilere ilgi ölçeği ve bilişsel alan testi uygulanmıştır. Çalışma süreci başladığı andan itibaren ders anlatımı yapılmıştır. Öğretmen gözlem formu ile katılımcı öğrenciler gözlemlenerek veriler toplanmaya başlanmıştır. Gözlem yapmanın yanında proje değerlendirme ölçeğinin süreç odaklı ölçütleriyle farklı açıdan veriler toplanmıştır. Çalışma değerlendirme ölçeği ile 1. ve 2. çalışmaların bitimi sonrasında değerlendirme yapılarak sanatsal çalışmalar hakkında veriler toplanmıştır. Projelendirilen çalışma konularının sonuçlandırılması ile öğrencilerden projelendirdikleri çalışmaların raporlanması istenmiştir. Gruplara ayrılan öğrencilerden grup üyelerini değerlendirdiği grup akran değerlendirme ölçeği ile

öğrencilerin değerlendirmesi gerçekleştirilmiştir. Çalışmaların sonunda öğrencilerden proje temelli sanat eğitimi hakkında yarı yapılandırılmış yazılı görüşme formu ile veriler toplanmıştır. Proje değerlendirme ölçeği ile sanat bağlamında projelendirilen çalışma sürecinin yanında bilgi ve becerilerin uygulanması, sunum ve sergileme boyutları değerlendirilerek araştırma sonuçlandırılmıştır. Sonuçlandırılan çalışmada elde edilen bulguların tartışmaları aşağıda sunulmuştur.

### **5.1.1 Alt Problemlere İlişkin Bulguların Tartışılması**

#### **5.1.1.1 Birinci Alt Probleme İlişkin Bulguların Tartışılması**

Araştırmanın “*Görsel sanatlar dersinde öğrencilerin proje değerlendirme ölçeğinden aldıkları puanlar nelerdir?*” birinci alt problemiyle ilgili bulgular incelenmiştir. Çalışma grubu içindeki beş ayrı grubun proje değerlendirme ölçeğinden farklı ortalama puanları ve seviyeleri bu puanlara göre tespit edilmiştir. Bu bulgular alanyazındaki Alacapınar (2008); Tonbuloğlu, Aslan, Altun ve Aydın (2013) ve Büyüktokatlı (2018)’nin yaptıkları araştırmalar ile bilgi ve beceri gelişimine katkı sağlaması, yaratıcılığı arttırması, iş birliği yapımı, akranlar arasında yakınlığın ve dostluğun kurulması, akranlar arasında iletişimin sağlanması, öz güven kazanma, özgün fikir üretme ve fikirleri ifade edebilme, güncel hayatla ilişki kurma, proje yapabilme, proje üretebilme, günlük hayatla bağ kurma ve proje geliştirme bağlamında benzerlik göstermektedir. Ayrıca sanatsal bilgilerin uygulanması ve sanatsal çalışmaların yapılması açısından ise farklılık göstermektedir.

#### **5.1.1.2 İkinci Alt Probleme İlişkin Bulguların Tartışılması**

Araştırmanın “*Görsel sanatlar dersinde öğrencilerin çalışma değerlendirme ölçeğinden aldıkları puanlar nelerdir?*” ikinci alt problemiyle ilgili bulgular incelenmiştir. Çalışma grubu içindeki beş ayrı grubun çalışma değerlendirme ölçeğinden farklı ortalama puanları ve seviyeleri bu puanlara göre tespit edilmiştir. Bu bulgular; verilen bilgileri çalışmaya aktarma, seçilen konu doğrultusunda fikirlerini görsel sanat çalışmasına yansıtma, çalışmasında kullanıma uygun malzemeleri uygun şekilde bir araya getirme, çalışma konusuna uygun farklı bilgi kaynaklarını kullanma, çalışmada konuya uygun teknik kullanabilme, grup üyelerinin projelendirilen görsel sanat çalışmasını iş

birliği içinde gerçekleştirme, çalışmada hayâl g¼c¼n¼ etkili bir şekilde kullanma, çalışmada yaratıcılığı etkili bir şekilde kullanma, çalışmaya uygun bir şekilde sanat elemanlarını ve ilkelerini kullanma ve çalışmayı zamanında ve eksiksiz tamamlama açısından alanyazındaki Lou ve MacGregor (2004), Kalyoncu (2009); Karakuş Yılmaz ve ağıltay (2016) ve Bhosale (2020)'in yaptıkları araştırmalarında ortaya koyulan çalışmaların pozitif y¼nde gelişim g¼sterdiđi ve araştırmada elde edilen bulgularla benzerlik g¼sterdiđi tespit edilmiştir. Bu bağlamda proje temelli sanat eğitimi uygulanan çalışma grubunun çalışma değerlendirme ¼leđinden aldıkları puanların ve seviyelerin proje temelli sanat eğitiminin yapılmasını desteklemektedir.

#### **5.1.1.3 Üç¼nc¼ Alt Probleme İlişkin Bulguların Tartışılması**

Araştırmanın “*G¼rsel sanatlar dersinde ¼đrencilerin akran değerlendirme ¼leđinden aldıkları puanlar nelerdir?*” üç¼nc¼ alt problemiyle ilgili bulgular incelenmiştir. Çalışma grubunun içindeki beş ayrı grubun grup akran değerlendirme ¼leđinden farklı ortalama puanları tespit edilmiştir. Bu bulgular; derse araştırma yaparak ve hazırlanarak gelme, derste çalışmayı planlarken etkin rol alma, konuyla ilgili materyalleri seçmeye yardımcı olma, g¼rev sorumluluklarını yerine getirme, çalışma oluştururken iş birliği yapmakta istekli olma, çalışma esnasında ortaya çıkan anlaşmazlıkların öz¼m¼ne katkı sunma, çalışma oluştururken ortaya çıkan eksikliklerin giderilmesinde etkin rol alma, çalışma oluştururken grup üyeleriyle bilgilerini ve deneyimlerini paylaşma, orijinal fikirler sunma, çalışma esnasında grup üyelerinin fikirlerine ve akıl yür¼tmelerine saygı g¼sterme ve çalışmanın sunumuna yardımcı olma bağlamında alanyazındaki Tonbuloğlu, Aslan, Altun ve Aydın (2013); ifi (2019); Chandrasheskhar ve Menon (2020)'un araştırmalarındaki bulgularla benzerlik g¼stermektedir.

#### **5.1.1.4 D¼rd¼nc¼ Alt Probleme İlişkin Bulguların Tartışılması**

Araştırmanın “*G¼rsel sanatlar dersinde proje temelli ¼đrenme ile sanat eğitimi yapılması hakkındaki ¼đrenci g¼r¼řleri nelerdir?*” d¼rd¼nc¼ alt problemiyle ilgili bulgular incelenmiştir. Çalışma grubunda yer alan ¼đrencilerle gerçekleştirilen yarı yapılandırılmış yazılı g¼r¼řme ile olumlu olarak sosyalleşme ve iletişim kurulmasına katkı sağlaması; ¼z g¼ven kazanma; iş birliği yapma ve yardımlaşma; g¼zel, zevkli, iyi

ve eğlenceli olması; tartışma kültürü kazanma ve fikirlere saygı; kültürel farkındalık, sanatsal düşünme ve sanatsal el becerilerini geliştirilmesi; kendini ifade etme becerisinin geliştirilmesi; proje ile ders yaparak konunun anlaşılmasına yardımcı olunması ve güncel yaşamla ilişki kurulması bağlamında memnun kalındığı bulgularına ulaşılmıştır. Bu bulgular alanyazındaki Häkkinen, Rasku-Puttonen ve Eteläpelto (2002); Doppelt (2003); Gültekin (2005); Molyneaux, Setunge, Gravina ve Xie (2007); Mettas ve Constantinou (2008); Alacapınar (2008), Aslantaş (2008); Birinci (2008); Kalyoncu (2009); Beneke (2010); Erdoğan (2012); Öztuna ve Diker (2012); Rahman, Ruhizan ve Yassin (2012), Sayın Yücel (2012); Dağal ve Şanlı (2014); Wurdinger ve Qureshi (2015); Hugerat (2016); Karakuş Yılmaz ve Çağiltay (2016); Uysal ve Katıranlı (2016); Dilli, Mamur ve Sarıbaş (2017); Bailey (2018); Büyüktokatlı (2018); Çifci (2019) ve Daşdemir ve Kıratlı (2021)'nin araştırmalarındaki bulgularla benzerlik göstermektedir.

Ayrıca olumsuz olarak proje temelli sanat eğitiminin çok sıkıcı gelmesi, malzeme temininde ve kullanımında eksiklik, iş birliği yapılmaması, yaratıcılıkta sorun yaşama, ders süresinin yetersizliği, ihtiyaçları karşılamama, bireysel davranış sergileme ve sorumsuz davranma, plansız olma, anlaşmazlık yaşama ve fikirlere saygı gösterilmemesi ve suçlayıcı dil kullanma bağlamında tespit edilen bulgular, alanyazındaki Simkins (1999); Muniandy (2000); Fun (2005); Gültekin (2005); Aslantaş (2008); Öztuna ve Diker (2012); Lee, Huh ve Reigeluth (2015); Kara (2017) ve Çifci (2019)'nin araştırmalarındaki bulgularla benzerlik göstermektedir.

Bunun yanında malzeme kullanımında farkındalık kazanma ve seçici davranma, görsel dikkatin gelişmesi, sanatın tasarım ilkeleri ve elemanlarını dikkate alarak proje ile sanatsal çalışma mantığını kavrama, sanatsal öz güven kazanma, hayâl gücünde gelişim gösterme, sanat eserlerine karşı farkındalık kazanma ve sanat eserlerini inceleme yapabilme, sanatsal bağlamda olay ve olgulara karşı farklı bakış açısına sahip olma, atıkların projelendirilmesiyle çevreye karşı farkındalık ve duyarlılık kazanma ve gruplar arasında üye transferi yapılması isteği şeklindeki bulgular, ilgili araştırmalarda elde edilen bulgulardan ayrılmaktadır.

### 5.1.1.5 Beşinci ve Altıncı Alt Problemlere İlişkin Bulguların Tartışılması

Araştırmanın “*Öğretmenin gözlemlerine göre proje temelli öğrenme yaklaşımıyla ilgili uygulama sürecinde yürütülen öğretim ve öğrenme etkinlikleri ne düzeyde etkilidir?*” ve “*Öğretmenin gözlemlerine göre proje temelli öğrenme ile uygulama sürecinde yürütülen öğretim ve öğrenme etkinlikleri esnasında yaşanan problemler nelerdir?*” beşinci ve altıncı alt problemleriyle ilgili bulgular incelenmiştir. Uygulayıcı öğretmen tarafından çalışma grubu gözlemlenerek görev ve sorumlulukları yerine getirme, tam ve üst düzeyde istekli olma, olumlu ve iyi düzeyde istekli olma, çevresini motive etme, disiplinli davranışlar sergileme, materyal seçimi yapma ve kullanma, tam olarak konuya uygun çalışma yapabilme, iş birliği yapma, özgürce fikirleri ifade etme, özgünlük, ortaya çıkan sorunlara çözüm getirme, etik kurallara uyma bağlamında olumlu yönde bulgular tespit edilmiştir. Bu bulgular, alanyazındaki Doppelt (2003); Windschitl (2003); Lou ve MacGregor (2004); Molyneaux, Setunge, Gravina ve Xie (2007); Mettas ve Constantinou (2008); Aslantaş (2008); Tonbuloğlu, Aslan, Altun ve Aydın (2013) ve Uysal ve Katırcı'nın (2016) araştırmalarındaki bulgularla benzerlik göstermektedir.

Ayrıca kısmî olarak görev ve sorumluluklarda eksiklik gösterme, disiplinsiz davranış sergileme, materyal seçiminde ve kullanımında sorun yaşama, sorumluluğu, yerine getirmeme, bireysel davranma, fikirleri ifade etmede çekingenlik ve güçlük yaşama, ortaya çıkan sorunlara çözüm getirmede eksiklik ve çekingenlik yaşama bağlamında olumsuz yönde bulgular tespit edilmiştir. Bu bulgular, alanyazındaki Muniandy (2000); Büyüktokatlı (2018) ve Yılmaz, Karaoğlu Yılmaz ve Keser (2020)'in araştırmalarında elde ettikleri bulgularla benzerlik göstermektedir.

### 5.1.1.6 Yedinci Alt Probleme İlişkin Bulguların Tartışılması

Araştırmanın “*Öğrencilerin projelendirdikleri sanatsal çalışmalar hakkındaki proje raporları nelerdir?*” alt problemiyle ilgili bulgular incelenmiştir. Bu bulgular; çalışma bağlamında grup öğrencileri tarafından kaynaklara ulaşılarak sanatsal ve çevresel bilgilerin edinilmesiyle farkındalık kazanılması, bu farkındalık doğrultusunda proje ile görsel sanat çalışmaları yapılarak becerilerin elde edilmesi ve sergilenmesi doğrultusunda raporlar yazıldığı tespit edilmiştir. Elde edilen bu bulgular, proje temelli sanat eğitimi yapan bireylerin görsel sanat çalışmaları yapmalarının yanında raporlama yaparak

araştırma, inceleme, akıl yürütme, ifade etme kabiliyetlerinin geliştiğini teyit etmektedir. Bu bulgular, alanyazındaki Sabaratnam ve Hegde (2002); Arvaja, Häkkinen, Rasku-Puttonen ve Eteläpelto (2002); Grant ve Branch (2005); Altun Yalçın, Turgut ve Büyükkasap (2009); Zorbaz ve Çeçen (2009); Şahin, Güven ve Yurdatapan (2011); Karakuş Yılmaz ve Çağıltay (2016); Saenab, Yunus, Saleh, Virinda, Hamka ve Sofyan (2018); Büyüktokatlı (2018); AYTEKİN ve Bahadır (2020)'ın araştırmalarında elde ettikleri bulgularla benzerlik göstermektedir.

Proje temelli öğrenme ile gerçekleştirilen sanat eğitimine katılan bireyler yürüttükleri çalışmalarla hayatın parçası hâline gelerek çağdaş anlamda sanatsal, sosyokültürel, sosyoekonomik olgularla muhatap kılınmıştır. Bireylerin ortaya çıkan çeşitli sorunlara dikkat çekmesi, çözüm getirebilmesi, sanatsal bilgileri öğrenmesi, sanatsal ifade ile farkındalık ortaya koyması, sanatsal yaratıcılığı gerçekleştirebilmesi, iletişim kurabilmesi, kendi fikirlerini ve düşüncelerini özgürce ifade edebilmesi, araştırma ve geliştirme yapabilmesi, dersi yöntemini sevmesi, dersten memnun kalması, bilgiyi işe koşabilmesi ve raporlama yapabilmesi sağlanarak Görsel Sanatlar dersinde proje yapmayı öğrenmeleri gerçekleştirilmeye çalışılmıştır.

Bu doğrultuda olumlu yönde elde edilen bulgular, Görsel Sanatlar dersinde projelendirilen sanat çalışmalarının hazırlanarak uygulanmasını ve katılım gösteren bireylerin sanatsal bilgi ve uygulama becerilerinin gelişimini desteklemektedir. Bu noktada hazırlanan ders planlarının içeriğinde güncel yaşamla bağlantı kurulması ve projelendirilen sanat çalışmalarına aktif bir şekilde katılım gösteren bireylerin başarı kazanarak olumlu yönde bulgular elde etmesini etkilemiş olabilir. Ayrıca proje temelli öğrenme yönteminin Görsel Sanatlar dersinde uygulanmasında elde edilen bu bulgular, sanat eğitimi, estetik, sanat tarihi vs. sanata ilişkin alanların ve dalların farklı alanlar ve bilim dallarıyla ilişki kurularak proje yapımını destekleyeceği ifade edilebilir. Olumsuz yönde elde edilen ilgide azalma, derste sıkıcılık, bireylerin kendisini ifade etmesinde yaşadığı özgüvensizlik, sorumsuz davranışlar sergilenmesi vs. gibi bulgular, Görsel Sanatlar dersinde uygulanacak proje temelli öğrenmenin farklılaştırılarak uygulanmasını gerektirebilir.

## 5.1.2 Denencelere İlişkin Bulguların Tartışılması

### 5.1.2.1 Birinci Denenceye İlişkin Bulguların Tartışılması

Araştırmanın “*Görsel sanatlar dersinde proje temelli öğrenme ile sanat eğitimi alan öğrencilerin ilgi ölçeğinden aldıkları ön test-son test puanlar arasında anlamlı bir fark vardır*” birinci denencesiyle ilgili bulgular incelenmiştir. Çalışma grubuna uygulanan ön test-son test ilgi ölçeği puanları arasında negatif yönde anlamlı bir farklılık olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Proje temelli sanat eğitimi uygulaması doğrultusunda ilgi ölçeğinden elde edilen bulgulara göre; öğrencilerin proje temelli sanat eğitimine olan ilgi düzeylerinde kısmen düşüş meydana geldiği tespit edilmiştir. Proje temelli sanat eğitimi uygulanırken öğrencilerin Görsel Sanatlar ders saati azlığı nedeniyle zaman kısıtlılığı ve çalışma bitirmede yaşanan bazı aksaklıklar (iş birliği yapımında yaşanan sorunlar, fikirlere saygı göstermeme, bireyler arasında anlaşmazlık, çalışmada sıkıcılık, bireylerin eleştirel yaklaşım sergileyememe) bulguları etkileyerek sınırladığı düşünülmektedir. Bu açıdan proje temelli sanat eğitiminin öğrencilerin ilgi düzeylerinde düşüş meydana getirdiği söylenebilir. Bu bağlamda elde edilen bulgular, alanyazındaki Aytuna (1937); Blumenfeld, Krajcik, Marx ve Solaway (1994); Martí, Gil ve Julià (2006); Mitchell, Foulger, Wetzel ve Rathkey (2009) ve Chandrasheskhar ve Menon (2020)’un yaptıkları araştırmalar ile ilgi düzeyinin gelişimi ve desteklenmesi açısından benzerlik göstermemektedir.

### 5.1.2.2 İkinci Denenceye İlişkin Bulguların Tartışılması

Araştırmanın “*Görsel sanatlar dersinde proje temelli öğrenme ile sanat eğitimi alan öğrencilerin bilişsel testinden aldıkları ön test-son test puanlar arasında anlamlı bir fark vardır*” ikinci denencesiyle ilgili bulgular incelenmiştir. Çalışma grubuna uygulanan başarı testi puanları arasında pozitif yönde anlamlı bir farklılık olduğu bulgularına ulaşılmıştır. Proje temelli sanat eğitimi uygulaması doğrultusunda başarı testinden elde edilen bulgulara göre; öğrencilerin proje temelli sanat eğitimi aldıktan sonra proje yapmayı öğrenme, görsel sanat dalları, görsel sanat teknikleri, geometriksel-matematiksel biçimleri, sanatçı kişilikleri, sanatın tasarım ilkelerini ve elemanlarını öğrenmede olumlu yönde değişiklik meydana geldiği tespit edilmiştir. Bu bulgular, alanyazındaki Doppelt (2003); Gültekin (2005); Çiftçi (2006); Molyneaux, Setunge, Gravina ve Xie (2007);

Mettas ve Constantinou (2008); Alacapınar (2008); Koç (2008); Altun Yalçın, Turgut ve Büyükkasap (2009); Kalyoncu (2009); Arıbaşı ve Fırat (2010); Bayram ve Seloni (2014); Alioğlu (2014); Ayaz ve Söylemez (2015); Tülüce (2016); Bailey (2018); Uysal (2018); Çifçi (2019); Bulut ve Çifçi (2020)'nin yaptıkları araştırmalarda uyguladıkları bilişsel alan testlerinde pozitif yönde anlamlı farklılık olması ve başarıların desteklenmesi açısından benzerlik göstermektedir.

## 5.2 Sonuç

### 5.2.1 Alt Problemlere İlişkin Sonuçlar

#### 5.2.1.1 Birinci Alt Probleme İlişkin Sonuç

Araştırmanın “*Görsel sanatlar dersinde öğrencilerin proje değerlendirme ölçeğinden aldıkları puanlar nelerdir?*” birinci alt problemiyle ilgili sonuç şu şekildedir:

Gruplarda yer alan öğrencilerin bilgi ve beceri gelişimine katkı sağlaması, yaratıcılığı arttırması, iş birliği yapımı, akranlar arasında yakınlığın ve dostluğun kurulması, akranlar arasında iletişimin sağlanması, öz güven kazanma, özgün fikir üretme ve fikirleri ifade edebilme, güncel hayatla ilişki kurma, proje yapabilme, proje üretebilme, proje geliştirme, günlük hayatla bağ kurma, sanatsal bilgilerin uygulanması ve sanatsal çalışmaların yapılması ve sergilenmesi açısından grupların anlamlı seviyede gelişim gösterdikleri tespit edilerek proje değerlendirme ölçeğinden elde edilen puan ve seviyeler öğrencilerin başarılarına anlamlı ve olumlu yönde katkı sağladığı sonucuna ulaşılmıştır.

#### 5.2.1.2 İkinci Alt Probleme İlişkin Sonuç

Araştırmanın “*Görsel sanatlar dersinde öğrencilerin çalışma değerlendirme ölçeğinden aldıkları puanlar nelerdir?*” ikinci alt problemiyle ilgili sonuç şu şekildedir:

Gruplarda yer alan öğrencilerin bilgi ve beceri açısından verilen bilgileri çalışmaya aktardıkları, seçilen konu doğrultusunda fikirlerini görsel sanat çalışmasına yansıtıtları, çalışmasında kullanıma uygun malzemeleri uygun şekilde bir araya getirdikleri, çalışma konusuna uygun farklı bilgi kaynaklarını kullandıkları, çalışmada konuya uygun teknik kullandıkları, genel olarak grup üyelerinin projelendirilen görsel sanat çalışmasını iş birliği içinde gerçekleştirdikleri, çalışmada yaratıcılığı etkili bir

şekilde kullandıkları, estetik yönleri geliştirilerek hayâl güçlerini, yaratıcılıklarını, sanatın tasarım ilkelerini ve elemanlarını etkili bir şekilde kullandıkları ve yapılan çalışmaları zamanında ve eksiksiz tamamlamada sorun yaşamadıkları sonucuna ulaşılmıştır.

### 5.2.1.3 Üçüncü Alt Probleme İlişkin Sonuç

Araştırmanın “*Görsel sanatlar dersinde öğrencilerin akran değerlendirme ölçeğinden aldıkları puanlar nelerdir?*” üçüncü alt problemiyle ilgili sonuç şu şekildedir:

Gruplarda yer alan öğrencilerin derse araştırma yaparak ve hazırlanarak gelmeleri, derste çalışmayı planlarken etkin rol almaları, konuyla ilgili materyalleri seçmeye yardımcı olmaları, görev sorumluluklarını yerine getirmeleri, çalışma oluştururken iş birliği yapmakta istekli olmaları, çalışma esnasında ortaya çıkan anlaşmazlıkların çözümüne katkı sunmaları, çalışma oluştururken ortaya çıkan eksikliklerin giderilmesinde etkin rol almaları, çalışma oluştururken grup üyeleriyle bilgilerini ve deneyimlerini paylaşmaları, orijinal fikirler sunmaları, çalışma esnasında grup üyelerinin fikirlerine ve akıl yürütmelerine saygı göstermeleri ve çalışmanın sunumuna yardımcı olmaları bağlamında çalışma grubu öğrencilerinin gruplardaki rollerini, sorumluluklarını ve görevlerini genel olarak iyi düzeyde yerine getirdikleri sonucuna ulaşılmıştır.

### 5.2.1.4 Dördüncü Alt Probleme İlişkin Sonuç

Araştırmanın “*Görsel sanatlar dersinde proje temelli öğrenme ile sanat eğitimi yapılması hakkındaki öğrenci görüşleri nelerdir?*” dördüncü alt problemiyle ilgili sonuçlar şu şekildedir:

Çalışma grubuyla yapılan yarı yapılandırılmış yazılı görüşme ile öğrencilerin sosyalleşerek iletişim kurması ve öz güven kazanması; çalışmalarla iş birliği yapma ve yardımlaşma fırsatı yakalaması, yardımlaşma yapması; çalışmaların güzel, zevkli, iyi ve eğlenceli olması; tartışma kültürü kazanması, birbirlerinin fikirlerine saygı göstermesi; bilişsel ve kültürel farkındalık kazanması, kültürel faaliyetlerde yer alma isteği, sanatsal düşünme ve el becerilerinin gelişmesi; kendini ifade edebilmesi; proje ile ders yapılarak konunun anlaşılmasına yardımcı olması ve güncel yaşamla ilişki kurulması, malzeme kullanımında farkındalık kazanarak seçici hâle geldikleri, görsel ve estetik dikkatlerinin gelişmesi, sanatın tasarım ilkelerini ve elemanlarını öğrenmeleri, proje ile sanatsal

çalışma yapma yetenekleri kazanmaları, hayâl gücünde gelişim göstermeleri, sanat eserlerine karşı farkındalık kazanmaları ve sanat eserlerini inceleme yapabilmeleri, belirlenen konu doğrultusunda atıkların projelendirilmesiyle farkındalık ve duyarlılık kazanmaları açısından memnun kaldıkları sonucuna ulaşılmıştır.

Çalışma grubunda yer alan öğrencilerin olumsuz olarak proje temelli sanat eğitiminin çok sıkıcı gelmesi, malzeme temininde ve kullanımında eksiklik, iş birliği yapılmaması, yaratıcılıkta sorun yaşanması, ders süresinin yetersizliği, ihtiyaçları karşılamama, bireysel davranış sergileme ve sorumsuz davranma, plansız olma, anlaşmazlık yaşama ve fikirlere saygı gösterilmemesi ve suçlayıcı dil kullanma, gruplar arasında üye transferi yapılmaması açısından memnun kalmadıkları sonucuna ulaşılmıştır.

#### **5.2.1.5 Beşinci ve Altıncı Alt Problemlere İlişkin Sonuç**

Araştırmanın “*Öğretmenin gözlemlerine göre proje temelli öğrenme yaklaşımıyla ilgili uygulama sürecinde yürütülen öğretim ve öğrenme etkinlikleri ne düzeyde etkilidir?*” ve “*Öğretmenin gözlemlerine göre proje temelli öğrenme ile uygulama sürecinde yürütülen öğretim ve öğrenme etkinlikleri esnasında yaşanan problemler nelerdir?*” beşinci ve altıncı alt problemleriyle ilgili sonuçlar şu şekildedir:

Uygulayıcı öğretmen tarafından çalışma grubu gözlemlenerek olumlu yönde öğrencilerin genel olarak görev ve sorumlulukları yerine getirdiği, derse karşı istekli oldukları, öğrencilerin birbirlerini motive ettikleri, derse ve çalışma ortamına karşı disiplinli davranışlar sergiledikleri, projelendirilen görsel sanat çalışmaları konusuna uygun materyal seçimi yaparak kullandıkları, konuya uygun çalışma yapabildikleri, öğrencilerin birbirleriyle iş birliği yaptıkları, derste ve çalışma ortamında özgürce fikirleri ifade ettikleri ve davranış sergiledikleri, çalışmalarda özgünlüğe dikkat ettikleri, çalışma sürecinde ortaya çıkan sorunlara çözüm getirdikleri ve etik kurallara uydukları sonucuna ulaşılmıştır.

Olumsuz yönde ve kısmî olarak öğrencilerin görev ve sorumluluklarda eksiklik göstermesi, disiplinsiz davranış sergilemesi, materyal seçiminde ve kullanımında sorun yaşaması, sorumluluklarını yerine getirmemesi, bireysel davranarak iş birliği

yapmamaları, ders ve çalışma ortamında fikirleri ifade etmede çekingenlik ve güçlük yaşaması, ortaya çıkan sorunlara çözüm getirmede eksiklik gösterdikleri sonucuna ulaşılmıştır.

#### **5.2.1.6 Yedinci Alt Probleme İlişkin Sonuç**

Araştırmanın “*Öğrencilerin projelendirdikleri sanatsal çalışmalar hakkındaki proje raporları nelerdir?*” alt problemiyle ilgili sonuç şu şekildedir:

Çalışma konularına uygun şekilde gruplarda yer alan öğrencilerin çeşitli kaynaklara ulaşarak sanatsal ve çevresel bilgiler elde ederek farkındalık kazandıkları, kazanılan farkındalık doğrultusunda projelendirilen sanatsal çalışmalar ile beceriler kazandıkları ve ortaya koydukları çalışmaların sergilenmesi doğrultusunda raporlar yazdıkları, araştırma, inceleme, akıl yürütme, ifade etme kabiliyetlerini geliştirdikleri sonucuna ulaşılmıştır.

#### **5.2.2 Denencelere İlişkin Sonuçlar**

##### **5.2.2.1 Birinci Denenceye İlişkin Sonuç**

Araştırmanın “*Görsel sanatlar dersinde proje temelli öğrenme ile sanat eğitimi alan öğrencilerin ilgi ölçeğinden aldıkları ön test-son test puanlar arasında anlamlı bir fark vardır*” birinci denencesiyle ilgili sonuç şu şekildedir:

Farklı disiplinlerle bağ kurularak ve ortak karar ile öğrencilerle birlikte oluşturulan araştırma konusuna öğrenciler tarafından ilgi duyulmuştur. Fakat etkinlik uygulamaları sürecinde öğrenci görüşmelerinde ve öğretmen gözlemlerinde de belirtilen sıkıcılık, görev ve sorumluluklarda eksiklik gösterme, malzeme temininde ve kullanımında eksiklik, disiplinsiz davranış sergileme, iş birliği yapılmaması, yaratıcılıkta sorun yaşama, materyal seçiminde ve kullanımında sorun yaşama, ders süresinin yetersizliği, bireysel davranış sergileme, sorumluluğunu yerine getirmeme, bireysel davranma, fikirleri ifade etmede çekingenlik ve güçlük yaşama, anlaşmazlık yaşama, fikirlere saygı gösterilmemesi, suçlayıcı dil kullanma, ortaya çıkan sorunlara çözüm getirmede eksiklik ve çekingenlik yaşama gibi belirtilen sorunlar nedeniyle öğrenci çoğunluğunun ilgi düzeyinde kısmen düşüş meydana geldiği sonucuna ulaşılmıştır.

### 5.2.2.2 İkinci Denenceye İlişkin Sonuç

Araştırmanın “Görsel sanatlar dersinde proje temelli öğrenme ile sanat eğitimi alan öğrencilerin bilişsel testinden aldıkları ön test-son test puanlar arasında anlamlı bir fark vardır” ikinci denencesiyle ilgili sonuç şu şekildedir:

Proje temelli öğrenme yöntemi ile Görsel Sanatlar dersinin uygulanması doğrultusunda bilişsel alan testinden elde edilen bulgulara göre; öğrencilerin proje temelli sanat eğitimi aldıktan sonra proje yapmayı öğrenme, görsel sanat dalları, görsel sanat teknikleri, geometriksel-matematiksel biçimleri, sanatçı kişilikleri, sanatın tasarım ilkelerini ve elemanlarını öğrenmede olumlu yönde değişiklik gösterdikleri ve öğrencilerin bilişsel alan testinden aldıkları puanlar arasındaki farka göre son test lehine akademik başarıda olumlu ve anlamlı fark olduğu sonucuna ulaşılmıştır.

## 5.3 Öneriler

### 5.3.1 Araştırma Sonuçlarına Dayalı Öneriler

1. Yapılan araştırmada Görsel Sanatlar dersi işlenişinde fizikî ortam, araç-gereç ve teknik destek sorunlarıyla karşılaşmıştır. Proje temelli yaklaşımın uygulanacağı araştırmalar için katılımcılarla birlikte ortak kararlar alınarak kamu ve özel teşebbüslerden fizikî ortamlar, araç-gereç ve teknik destek sağlanabilir. Çünkü proje temelli yaklaşımın uygulanması için elverişli şartların olması önemlidir.

2. Yapılan araştırmada Görsel Sanatlar dersindeki zaman kısıtlılığının öğrencilere etkisi olduğu tespit edilmiştir. Sanat derslerinin okullardaki ders saatlerinin MEB tarafından artırılması ve sanat derslerine gereken değerin ve önemin verilmesi gerekmektedir. Bu nedenle eğitim-öğretim faaliyetlerinde Görsel Sanatlar dersi süresinin artırılması önerilmektedir.

3. Yapılan araştırmada gruplar arasında üye transferi için esneklik tanınmamıştır. Esneklik için gruplar arasında ortak kararlar alınarak uygun bulunması hâlinde üye transferi yapılmasına olanak tanınabilir.

### 5.3.2 Yapılacak Araştırmalara Yönelik Öneriler

1. Görsel Sanatlar alanı ve dersine dönük proje temelli çalışmaların sayısı kısıtlıdır. Bu alanda ve derste daha fazla proje temelli araştırmalar ve çalışmalar yapılabilir.

2. Yapılan araştırma karma yöntem benimsenerek ön test-son test tek gruplu deneysel desen ile yapılmıştır. Yapılacak araştırmalarda kontrol gruplu deneysel desen kullanılarak görsel sanat alanları ile proje temelli öğrenme bağlamında araştırmalar ve çalışmalar yapılabilir.

3. Yapılan araştırma ortaokul 6. sınıf düzeyinde bir çalışma grubu ve 13 hafta ile sınırlıdır. Yapılacak çalışmalarda çeşitli araştırma desenleri (deneysel, karma, nicel ve nitel) kullanılarak farklı dersler, sınıf seviyesi, eğitim ve öğretim kademeleri, kurumlar, kuruluşlar, yaş aralıkları ve zaman dilimleri ile geniş çalışma grupları, örneklem ve birden fazla gruplar üzerinde çalışmalar yapılabilir.

4. Eğitimde ve diğer alanlarda sanal ortamlar olan metaverse, web 3.0, dijital programlar, dijital medyalar vb. önem kazanmaktadır. Sanal ortamlar aracılığıyla proje temelli yaklaşım bağlamında bienallerde, galerilerde, müzelerde, sanatta, sanat eğitiminde ve diğer alanlarda araştırmalar ve çalışmalar yapılabilir.

5. Yapılan araştırmada bilişsel alan testi kullanılmıştır. Yeni yapılacak araştırmalarda duyuşsal ve psikomotor alanlara dönük test geliştirme çalışmaları yapılabilir.

6. Araştırmada yer alan bilişsel alan testi çoktan seçmeli sorulardan oluşmuştur. Yeni yapılacak araştırmalarda testler açık uçlu sorulardan oluşabilir. Bu şekilde yapılacak olan testlerde farklı cevaplar alınması muhtemel olduğu için bireysel bazda derinlemesine akademik başarı ölçümü gerçekleştirilebilir.

7. Yapılan araştırmada öğrencilerin ilgileri ele alınmıştır. Yeni yapılacak proje temelli araştırmalarda bireylerin tutumları, akademik tutumları ve akademik benlikleri ele alınarak çalışmalar yapılabilir.

8. Yapılacak araştırmada projelendirilecek olan konunun iyi bir şekilde sınırlandırılması ve planlanması önemlidir. Çünkü sınırlandırılmamış ve iyi planlanmamış proje konuları bireylerde dikkat dağıymasına, zaman, emek ve ekonomik kayba yol açabilir.

9. Görsel sanat dallarına ilişkin eğitim veren kurumlarda, sanat uygulamaları derslerinin işlenişinde sadece ürün bağlamında çalışmalar yapılması değil, aynı zamanda süreci de dikkate alarak teorik ve uygulamalı dersler proje temelli öğrenme ile yapılabilir. Bu derslerde proje temelli sanat eğitimi yapımının yanında farklı, yeni yöntem ve teknikler kullanılabilir. Bununla bireylerin sanat ve teknik anlamında çeşitli bilgilere sahip olarak yetiştirilmesi ve öğrenilen bilgileri uygulama fırsatı yakalamalarına olanak sağlanabilir.

10. Yapılacak araştırmalarda gerçek yaşamla ilişki kurularak araştırma ve keşfetme yoluyla bireylere zgven sağlanması onlarda öğrenme ihtiyacı hissettirdiği için ğretmen yetiştiren kurumlarda proje temelli yaklaşımın kullanılması önerilmektedir.

11. Proje temelli yaklaşım sadece yeni bir konunun öğretilmesinde yararlı bir teknik değildir. Aynı zamanda ele alınan veya daha önce ele alınmış konunun geliştirilerek ileri safhalara ulaşmasını sağlayan bir yaklaşımdır. Yeni alışmalar yapılırken ele alınan konuların yeniden ele alınmasından kaçınılmamalıdır. Bu doğrultuda yapılacak çalışmalarda daha farklı sonuçlar elde edilebilir.

12. Sanat eğitimi bağlamında proje temelli öğrenme ile araştırma yapılmıştır. Proje temelli ğretim programlarında sanatsal projelere dönük öğrenme-öğretme metotları eksikliği nedeniyle sanat ve eğitim yönünden yeni çalışmalar yapılabilir.

## KAYNAKLAR

- Abasız Tercan, M. (2019). *Matematik dersi üst düzey bilişsel becerileri kazandırmada istasyon tekniğinin etkisi*. (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Necmettin Erbakan Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Konya.
- Aktan, S. (2016). 20. yüzyılda ilerlemeci bir filozof: william h. kilpatrick. *International Periodical for the Languages, Literature and History of Turkish or Turkic 11* (19), 31-48.
- Aktekin, S. (2011). Tarih öğretimi ve proje uygulamaları. (Editör: Mustafa Safran). *Tarih nasıl öğretilir?* İstanbul: Yeni İnsan Yayınevi.
- Altun Yalçın, S., Turgut, Ü. ve Büyükkasap, E. (2009). Proje tabanlı öğretim yönteminin öğrencilerin elektrik konusu akademik başarılarına, fiziğe karşı tutumlarına ve bilimsel işlem becerilerine etkisinin incelenmesi. *International Online Journal of Educational Sciences*, 1 (1), 81-105.
- Akgül, E. (2011). *İlköğretim 4. sınıf öğrencilerine “açılar” konusunun öğretilmesinde proje tabanlı öğretim yönteminin etkisinin incelenmesi*. (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Marmara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, İstanbul.
- Alacapınar, F. G. (2008). Effectiveness of project-based learning. *Eurasian Journal of Educational Research (EJER)*, 32, 17-32.
- Alcı, B., Erden M. ve Baykal A. (2008). Üniversite öğrencilerinin matematik başarıları ile algıladıkları problem çözme becerileri, özyeterlik algıları, bilişüstü özdüzenleme stratejileri ve ÖSS sayısal puanları arasındaki açıklayıcı ve yordayıcı ilişkiler örüntüsü. *Boğaziçi Üniversitesi Eğitim Dergisi*, 25 (2), 53-68.
- Alioğlu, E. (2014). *Proje tabanlı öğrenme yaklaşımının ortaokul 6. sınıf görsel sanatlar dersi ebru ünitesinin öğrenci başarısına, tutumuna ve kalıcılığa etkisi*. (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Dicle Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Diyarbakır.
- Alkan, V., Şimşek, S. ve Armağan Erbil, B. (2019). Karma yöntem: öyküleyici alanyazın incelemesi. *Eğitimde Nitel Araştırmalar Dergisi – Journal of Qualitative Research in Education*, 7 (2), 559-582. 10.14689/issn.2148-2624.1.7c.2s.5m

- Almış, S. ve Yılmaz, M. T. (2011). İnsanım toplumsal doğası ve toplumsalın sũrdũrũlebilirlięi açısından eğitim. *Eğitim Bilim Toplum*, 9 (33), 28-40.
- Anne ocuk Eğitim Vakfı, Proje Tabanlı ğrenme (2020). Erişim adresi: [https://www.acevokuloncesi.org/egitim-program/farkli-program-ve-yaklasimlar/proje-tabanli-ogrenme/2/#split\\_content](https://www.acevokuloncesi.org/egitim-program/farkli-program-ve-yaklasimlar/proje-tabanli-ogrenme/2/#split_content) adresinden 22 Temmuz 2020 tarihinde alınmıştır.
- Arıbaş, S. ve Fırat, ř. (2010). İlkretim 4. sınıf ğrencilerinin sosyal bilgiler dersine yönelik akademik başarıları ũzerinde proje tabanlı öğrenme yaklaşımının etkisi. *Milli Eğitim*, 186, 310-319.
- Artut, K. (2009). *Sanat eğitimi kuramları ve yöntemleri*. (6. Baskı). Ankara: Anı Yayıncılık.
- Arvaja, M., Hkkinen, P., Rasku-Puttonen H. and Etelpelto, A. (2002). Social processes and knowledge building during small group interaction in a school science project. *Scandinavian Journal of Educational Research*, 46 (2), 161-179. <https://doi.org/10.1080/00313830220142182>
- Aslan, D. ve Akyol, A. K. (2006). Okul ncesi eğitimde proje yaklaşımı. *Mesleki Eğitim Dergisi*, 8 (16), 87-105.
- Aslantaş, S. (2008). *İlkretim II. kademe proje tabanlı öğrenme yönteminin görsel sanatlar dersine katkısı*. (Yayımlanmamış Yũksek Lisans Tezi). Gazi Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitũsũ, Ankara.
- Ateş, H. (2010). *Kahramanmaraş, Gaziantep ve kilis illerindeki yöresel ayakkabıların incelenmesi*. (Yayımlanmamış Yũksek Lisans Tezi). Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitũsũ, Ankara.
- Ayan, M. (2012). Proje tabanlı öğrenme yaklaşımının ilköğretim ğrencilerinin fen bilgisi dersi akademik başarı dũzeyine etkisi. *Tũrk Eğitim Bilimleri Dergisi*, 10 (1), 167-183.
- Ayaydın, A. (2015). *oklu zekâ tabanlı görsel sanatlar eğitimi*. (2. Baskı). Ankara: Nobel Yayınları.

- Ayaz, M. F. ve Söylemez, M. (2015). Proje tabanlı öğrenmenin öğrencilerin fen derslerine yönelik tutumlarına etkisi: bir meta-analiz çalışması. *Adıyaman Üniversitesi Eğitim Bilimleri Dergisi*, 6 (1), 112-137. ISSN : 2149-2727.
- Aytaç, Ç. (1981). *Sanat ve uygarlık*. (2. Baskı). Ankara: Bizim Büro.
- Aytekin, C. A. ve Bahadır A. (2020). Proje tabanlı öğrenme ve yeni medya sanatı çıkışlı sanat projesi. *International Journal of Cultural and Social Studies (IntJCSS)*, 6 (2), 696-708. e-ISSN : 2458-9381.
- Aytuna, H. A. (1937). Yeni mektep sistemleri ve proje usulü Platon plân. İstanbul: Aydınlık Basımevi.
- Ayverdi, İ. (2011). *Misalli büyük Türkçe sözlük I*. Ankara: Yazar Yayınları.
- Bahar, M., Yener, D., Yılmaz M., Emen, H. ve Gürer, F. (2018). Fen bilimleri öğretim programı kazanımlarındaki değişimler ve fen teknoloji matematik mühendislik (STEM) entegrasyonu. *Abant İzzet Baysal Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 18 (2), 702-735.
- Bailey, H. (2018). *Student achievement using project-based learning one-to-one technology in eighth grade mathematics and science*. (Unpublished Doctoral Thesis). The University of Houston-Clear Lake, United States of America, Houston.
- Balemen, N. (2016). *Proje tabanlı öğrenme yaklaşımının fen eğitiminde etkililiği: Meta analiz çalışması*. (Yayımlanmamış Doktora Tezi). Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Baltacı, A. (2017). Nitel veri analizinde miles-huberman modeli. *Ahi Evran Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi (AEÜSBED)*, 3 (1), 1-15.
- Başbay, A. (2005). Basamaklı öğretim programıyla desteklenmiş proje tabanlı Öğrenme yaklaşımının öğrenme sürecine etkileri. *Ege Eğitim Dergisi*, 6 (1), 95-116.
- Başbay, M. (2008) Yenilenmiş taksonomiye düzenlenmiş öğretim tasarımı dersinde projeye dayalı öğretimin öğrenme ürünlerine etkisi. (Yayımlanmamış Doktora Tezi). Hacettepe Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Ankara.

- Başbay, M. ve Senemoğlu, N. (2009). Projeye dayalı öğretimin akademik benlik kavramı ve derse yönelik tutuma etkisi. *Pamukkale Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 25 (1), 55-66.
- Bayram, H. ve Seloni, Ş. R. (2014). Proje tabanlı öğrenme yaklaşımının ilköğretim 5. sınıf öğrencilerinin fen bilgisi başarılarına, kavramsal anlamalarına ve tutumlarına etkisi. *Eğitim Bilimleri Dergisi*, 39, 71-84. DOI: 10.15285/EBD.2014397398.
- Bell, S. (2010). Project-based learning for the 21st century: Skills for the future. *The Clearing House: A Journal of Educational Strategies, Issues and Ideas*. 83 (2). 39-43. <https://doi.org/10.1080/00098650903505415>.
- Bender, M. T. (2005). John Dewey'nin Eğitime Bakışı Üzerine Yeni Bir Yorum, *Gazi Üniversitesi Kırşehir Eğitim Fakültesi*, 6 (1), 13-19.
- Beneke, S. J. (2010). The effects of the project approach on children in inclusive early childhood classrooms. (Unpublished Doctoral Thesis). Illinois University, United States of America, Illinois.
- Beneke, S. J. and Ostrosky, M. M. (2009). Teacher views of the efficacy of incorporating the project approach into classroom practice with diverse learning. *Early Childhood Research and Practice*, 11 (1). <https://ecrp.illinois.edu/v11n1/ostrosky.html> adresinden 05 Nisan 2020 tarihinde alınmıştır.
- Bhosale, Y. (2020). Building a mini electrical substation through project based learning and analyzing data using ANOVA. *Journal of Engineering Educations Transformations*, 33 (Special Issue), 334-339. [10.16920/jeet/2020/v33i0/150182](https://doi.org/10.16920/jeet/2020/v33i0/150182).
- Bildiren, A. (2016). *Proje temelli yaklaşıma dayalı erken müdahale programının üstün yetenekli çocukların problem çözme becerisine etkisi*. (Yayımlanmamış Doktora Tezi). Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Billington, R. (2011). *Felsefeyi yaşamak*. (Çeviren: Abdullah Yılmaz). İstanbul: Ayrıntı Yayınları.
- Birinci, E. (2008). *Materyal tasarımı ve geliştirilmesinde proje tabanlı öğrenmenin kullanılmasının öğretmen adaylarının eleştirel düşünme ve bilimsel süreç*

*becerilerine etkisi.* (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Zonguldak Karaelmas Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Zonguldak.

Blumenfeld, P. C., Soloway, E., Marx, R. W., Krajcik, J. S., Guzdial, M. and Palincsar, A. (1991). Motivating project-based learning: Sustaining the doing, supporting the learning, *Educational Psychologist*, 26 (3-4), 369-398. <https://doi.org/10.1080/00461520.1991.9653139>.

Blumenfeld, P. C., Krajcik, J. S., Marx, R. W. and Soloway, E. (1994). Lessons learned: How collaboration helped middle grade science teachers learn project-based instruction, *The Elementary School Journal*, 94 (5), 539-551. <https://doi.org/10.1086/461782>

Bozkurt, N. (2000). *Sanat ve estetik kuramları*. Bursa: Asa Kitabevi.

Buck Institute for Education, What is PBL? (2020). Erişim adresi: <https://www.pblworks.org/what-is-pbl> adresinden 01 Nisan 2020 tarihinde alınmıştır.

Bulut Kılıç, İ. (2015). *Çağdaş sanatta metaforik düşünceye dayalı uygulamaların görsel sanatlar öğretmen adaylarının sanat eğitimi başarısına etkisi.* (Yayımlanmamış Doktora Tezi). Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.

Burr, S. N. (2001). *Collaboration, reflection and self-assesment to promate curricular change in early child edication.* (Unpublished Ph.D. Thesis). South Caroline University, South Caroline.

Buyurgan S. ve Buyurgan U. (2012). *Sanat eğitimi ve öğretimi eğitimin her kademesine yönelik yöntem ve tekniklerle.* Ankara: Pegem Akademi Yayınevi.

Büyüktokatlı, N. (2018). *Çocuk programları ve dergileriyle dördüncü sınıf öğrencilerinin proje tabanlı öğrenme becerilerinin geliştirilmesi.* (Yayımlanmamış Doktora Tezi). Necmettin Erbakan Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Konya.

Canoğlu, M. (2007). *Okul öncesi eğitim kurumlarına devam eden 6 yaş grubu çocuklarda proje tabanlı öğrenmenin sezgisel matematik becerilerine etkisi.* (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Abant İzzet Baysal Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Bolu.

- Chandraseskhar, N. S. and Menon, C. B. (2020). Implementation of project based learning in mechanical engineering education to enhance students' interest and enthusiasm, *Journal of Engineering Education Transformations*, 33 (Special Issue), 253-256. <http://dx.doi.org/10.16920/jeet%2F2020%2Fv33i0%2F150156>.
- Chard, S. C. (1998). *The project approach making curriculum come alive. book one*. USA: Scholastic Inc.
- Cho, Y. and Brown C. (2013). Project-based learning in education: Integrating business needs and student learning. *European Journal of Training and Development*. 37 (8), 744-765.
- Chua, K. J., Yang, W. M. and Leo, H. L. (2014). Enhanced and conventional project-based learning in an engineering design module. *International Journal of Technology and Desing Education*, 24, 437-458. <https://doi.org/10.1007/s10798-013-9255-7>.
- Collingwood, R. G. (2011). *Kısaca sanat felsefesi*. (Çeviren: Talip Kabadayı). Ankara: BilgeSu Yayıncılık.
- Coffman, T. (2017). *Inquiry-based learning*. (3th Edition). United States of America, Maryland: Rowman & Littlefield.
- Corbin, J., and Strauss, A. (1990). Grounded theory research: procedures, canons, and evaluative criteria. *Qualitative Sociology*, 13(1), 3-21.
- Coşkun, M. (2004). *Coğrafya öğretiminde proje tabanlı öğrenme yaklaşımı*. (Yayınlanmamış Doktora Tezi). Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Creswell, J. W. (2007). *Qualitative inquiry and research design: choosing among five approaches*. (2. Baskı) London-Thousand Oaks-New Delhi: SAGE Publications.
- Creswell, J. W. (2012). *Educational research: planning, conducting, and evaluating quantitative and qualitative research*. (4. Baskı). United States of America, Boston: Pearson Education.

- Creswell, J. W. ve Plano Clark, V. L. (2020). *Karma yöntem araştırmaları: tasarımı ve yürütülmesi*. (Editör: Yüksel Dede ve Selçuk Beşir Demir). (4. Baskı). Ankara: Anı Yayıncılık.
- Çağbayır, Y. (2007). *Ötüken Türkçe sözlük*. İstanbul: Ötüken Neşriyat
- Çalık, T. ve Sezgin, F. (2005). Küreselleşme, bilgi toplumu ve eğitim. *Kastamonu Eğitim Bilimleri Dergisi*, 13 (1), 55-66.
- Çelebi, T. (2019). *Yükseköğretim görsel sanatlar eğitiminde performans sanatının kullanılmasına yönelik bir uygulama örneği*. (Yayımlanmamış Doktora Tezi). Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Çelik, H., Başer Baykal, N. ve Kılıç Memur, H. N. (2020). Nitel veri analizi ve temel ilkeleri. *Eğitimde Nitel Araştırmalar Dergisi–Journal of Qualitative Research in Education*, 8 (1), 379-406. doi:10.14689/issn.2148-2624.1.8c.1s.16m
- Çepni, S. ve Ormancı, Ü. (2017). Geleceğın dünyası. (Editör: Salih Çepni). *Kuramdan Uygulamaya STEM+A+E Eğitimi*. Ankara: Pegem Akademi, 1-32.
- Çepni, S. (2017). *Kuramdan uygulamaya STEM+A+E eğitimi*. Ankara: Pegem Akademi.
- Çıldır, Z. (2015). Müzelerde görsel kültür çalışmalarının postmodern sanat eğitimi bağlamında yapılandırılmasına ilişkin hazırlanan eğitim paketinin eğitim evlerinde görevli uzmanların görüşlerine göre değerlendirilmesi. (Yayımlanmamış Doktora Tezi). Ankara Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Çiftçi, C. (2019). *Kolaj tekniğiyle yapılan portre çalışmalarında proje tabanlı öğrenmenin öğrenci başarısına ve tutumuna etkisi*. (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Marmara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, İstanbul.
- Çiftçi, S. (2006). *Sosyal bilgiler öğretiminde proje tabanlı öğrenmenin öğrencilerin akademik risk alma düzeylerine, problem çözme becerilerine, erişilerine, kalıcılığa ve tutumlarına etkisi*. (Yayımlanmamış Doktora Tezi). Selçuk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Konya.
- Dağal, A. B. ve Şallı, D. (2014). Okul öncesi dönem çocuklarına “sanat ve sanat dalları” hakkında farkındalık kazandırarak duyarlılıklarını artırma projesinin “proje

tabanlı öğretme” yöntemiyle aktarılması, *Eğitim ve Öğretim Araştırmaları Dergisi*, 37 (4), 217-224.

Daşdemir, A. ve Kıratlı, A. D. (2021). Bilsem görsel sanatlar alanı öğrencilerinin görsel araştırma yöntemleriyle hazırladıkları projelere yönelik görüşleri, *Balıkesir Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 24 (46), 877-893. <https://doi.org/10.31795/baunsobed.858697>

Demir, E., Saatçioğlu, Ö. ve İmrol, F. (2016). Uluslararası dergilerde yayımlanan eğitim araştırmalarının normallik varsayımları açısından incelenmesi, *Current Research in Education*, 2 (3), 130-148.

Demirel, Ö. ve Yağcı, E. (2010). Eğitim, öğretim teknolojisi ve iletişim. (Editörler: Özcan Demirel ve Eralp Altun). *Öğretim Teknolojileri ve materyal Tasarımı*. (4. Baskı). Ankara, Pegem A Yayıncılık, 1- 25.

Demirhan, C. (2002). *Program geliştirmede proje tabanlı öğrenme yaklaşımı*. (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Hacettepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Ankara.

Demirhan, C. ve Demirel, Ö. (2003). Program geliştirmede proje tabanlı öğrenme yaklaşımı. *Abant İzzet Baysal Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 3 (1), 48-61.

Deryakulu, D. (1992). *Öğretim elemanı-öğrenci arası iletişimde istenilen öğretim elemanı davranışlarının gösterilmesini engelleyen faktörler*. (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Ankara Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Ankara.

Diffily, D. (2002). Project Based Learning: Meeting Social Studies and Needs of Gifted Learners. *Gifted Children Today Magazine*, 25, 40-59.

Diffily, D. and Sassman, C. (2002). *Project-based learning with young children*. Portsmouth: Heinemann.

Diker Coşkun, Y. ve Demirel, M. (2012). Üniversite öğrencilerinin yaşam boyu öğrenme eğilimleri. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi (H. U. Journal of Education)*, 42, 108-120.

Dilli, R., Mamur, N. ve Sarıbaş, S. (2017). Kentin bellek mekânlarından imgeye: Görsel sanatlar eğitiminde proje tabanlı bir öğrenme yaklaşımı. *Eğitimde Nitel*

*Araştırmalar Dergisi-Journal of Qualitative Research in Education*, 5 (3), 340-368. DOI: 10.14689/issn.2148- 2624.1.5c3s15m.

Dobbs, S. M. (1998). *Learning in and Through Art: a guide to discipline based art education*. Los Angeles-California (USA): J. Paul Getty Museum.

Doğan, S. (2014). Eğitimin işlevleri. (Editör: Celal Tayyar Uğurlu), *Eğitim bilimine giriş*. Ankara: Eğiten Kitap, 1-17.

Doğanay, A. ve Karip, E. (Ed.). (2006). *Öğretimde Planlama ve Değerlendirme*. Ankara: Pegem A Yayıncılık.

Doppelt, Y. (2003). Implementation and assessment of project-based learning in a flexible environment. *International Journal of Technology and Design Education* 13, 255–272.

Ducharme, C. C. (1993). Historical roots of the project approach in The United States: 1850-1930. *National Association for The Education of Young Children*, 10-13.

Durkheim, E. (2016). *Eğitim ve Sosyoloji*. (Çeviren: Pelin Ergenekon). İstanbul: Pinhan Yayıncılık.

Edman, I. (1991). *Sanat ve insan*. (Çeviren: Turhan Oğuzkan). (2. Baskı). İstanbul: MEB Yayınları.

Edwards, D. (2004). *Art Therapy*. London-Thousand Oaks-New Delhi: SAGE Publications.

Efland, A., Freedman, K. ve Stuhr, P. (1996). *Postmodern art education: An approach to curriculum*. Virginia: The National Art Education Association.

English, M. C. ve Kitsantas, A. (2013). Supporting student self-regulated learning in problem- and project-based learning. *Interdisciplinary Journal of Problem-Based Learning*, 7 (2), 6.

Erbay, M. (2013). *Sanat eğitimi üzerine*. (2. Baskı). İstanbul: Beta Yayıncılık.

Erdem, M. ve Akkoyunlu, B. (2002). İlköğretim sosyal bilgiler dersi kapsamında beşinci sınıf öğrencileriyle yürütölen ekiple proje tabanlı öğrenme üzerine bir çalışma. *İlköğretim Online E- Dergi*, 1, 2-11.

- Erdoğan, İ. (2012). Proje tabanlı öğrenme yaklaşımının öğrenme ortamı ile ilgili algılara ve başarıya etkisi. *Sakarya University Journal of Education*, 2 (3), 21-33.
- Ersoy, A. (2002). *Sanat kavramlarına giriş*. İstanbul: Yorum Sanat Yayıncılık.
- Etike, S. (1995). *Sanat eğitimi yazıları*. Ankara: İlke Kitabevi Yayınları.
- Ferretti, R. P. and Okolo, C. M. (1996). Authenticity in learning: Multimedia design projects in social studies for students with disabilities. *Journal of Learning Disabilities*, 29, 450-460.
- Fırat, M., Kabakçı Yurdakul, I. ve Ersoy, A. (2014). Bir eğitim teknolojisi araştırmasına dayalı olarak karma yöntem araştırması deneyimi. *Eğitimde Nitel Araştırmalar Dergisi (Journal of Qualitative Research in Education)*, 2 (1), 65-86. 10.14689/issn.2148-2624.1.2s3m
- Field, A. (2000). *Discovering Statistics using SPSS for Windows*. London-Thousand Oaks-New Delhi: SAGE Publications.
- Fischer, E. (2005). *Sanatın gerekliliği*. (Çeviren: Cevat Çapan) İstanbul: Payel Yayınları.
- Fox, J. E. ve Schirmacher, R. (2014). *Çocuklarda sanat ve yaratıcılığın gelişimi*. (Editörler: Neriman Aral ve Gökhan Duman). Ankara: Nobel Yayıncılık.
- Freedman, K. (2003). The importance of student artistic production to teaching visual culture. *Art Education*, 56 (2), 38-43.
- Fun, L. S. (2005). Implementing the project approach in the Hong Kong preschools: Challenges for novice teachers. (Unpublished Master Thesis). University of Hong Kong, Hong Kong, Pokfulam.
- Goldman, J., Kuper, A., Baker, G. R., Bulmer, B., Coffey, M., Jeffs, L., Shea, C., Whitehead, C., Shojania, K. and Wong, B. (17 March 2020). Beyond experiential learning in project-based quality improvement education: Questioning assumptions and identifying future directions. *Academic Medicine (Journal of the Association of American Medical Colleges)*, 1-37. [10.1097/ACM.0000000000003203](https://doi.org/10.1097/ACM.0000000000003203).

- Gökay, M. (2011). Sanat eğitiminde tarihsel süreç. (Editör: Ali Osman Alakuş ve Levent Mercin). *Sanat Eğitimi ve Görsel Sanatlar Öğretimi*. (2. Baskı). Ankara: Pagem Yayınları, 19-34.
- Gökmen, C. (2003). *Fen liselerinde yapılan proje çalışmalarının öğrenci tutumları ve öğretmen görüşleri ile değerlendirilmesi*. (Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Görsel Sanatlar Dersi Öğretim Programı (İlkokul ve Ortaokul 1, 2, 3, 4, 5, 6, 7 ve 8. Sınıflar). (2018). Ankara: MEB. <http://mufredat.meb.gov.tr/Dosyalar/2018121111026326-GORSEL%20SANATLAR.pdf> adresinden 20 Ekim 2020 tarihinde alınmıştır.
- Grant, M. M. ve Branch R. M. (2005). Project-based learning in a middle school: tracing abilities through the artifacts of learning. *Journal of Research on Technology in Education*, 38 (1). 65-98.
- Güçlü, A., Uzun, E., Uzun, S. ve Yolsal, Ü. H. (2003). *Felsefe sözlüğü*. Ankara: Bilim ve Sanat Yayınları.
- Gültekin, M. (2005). İlköğretim beşinci sınıf sosyal bilgiler dersinde proje tabanlı öğrenmenin öğrenme ürünlerine etkisi. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Bilimleri Dergisi*, 5 (2), 517-556.
- Gündüz, M. (2014). *İlköğretim 3. sınıf hayat bilgisi dersinde sorumluluk değerinin proje tabanlı öğrenme yaklaşımı ile öğretiminin akademik başarı ve tutuma etkisi*. (Yayımlanmamış Doktora Tezi). Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Güneş, F. (2015). Eğitim ve zihinsel değişim. *Bartın Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 4 (1), 1-20. DOI: 10.14686/BUEFAD.2015111011.
- Güntaş, S. (2019). Eğitimde proje tabanlı öğrenme kuramı literatürü: içerik analizi. *Kisbu İlahiyat Dergisi*, 1 (1), 75-109.
- Gürkan, T. (2010). Proje yaklaşımı. (Editör: Rengin Zembat). *Okul Öncesinde Özel Öğretim Yöntemleri*. Ankara: Anı Yayıncılık, 315-343.
- Hançerlioğlu, O. (2005). *Felsefe ansiklopedisi*. İstanbul: Remzi Kitabevi.

- Heritage, J. (1984). *Garfirikel and ethnomethodology*. Cambridge: Polity Press
- Harris, K. I. and Gleim, L. (2008). The light fantastic: Making learning visible for all children through the project approach. *Young Exceptional Children*, 11 (3), 27-40.
- Helle, L., Tynjälä, P. ve Olkinuora, E. (2006). Project-based learning in post-secondary-theory, practice and rubber sling shots. *Higher Education*, 51, 287-314. <https://doi.org/10.1007/s10734-004-6386-5>.
- Hesapçioğlu, M. (1998). *Öğretim ilke ve yöntemleri eğitim programlar ve öğretim*. İstanbul: Beta Yayın Dağıtım.
- Hickman, R. (2005). Critical studies in art & design education. (Editor: Richard Hickman). *A Short History of Critical Studies in Art & Design Education*. USA: Intellect Books, 19-29.
- Holmes, V. L. and Hwang, Y. (2016). Exploring the effects of project-based learning in secondary mathematics education. *The Journal of Education Research*, 109 (5), 449-463. <https://doi.org/10.1080/00220671.2014.979911>
- Hope, S. (2010). Creativity, content, and policy. *Arts Education Policy Review*, 111(2), 39-47.
- Hugerat, M. (2016). How teaching science using project-based learning strategies affects the classroom learning environment. *Learning Environments Research*, 19, 383-395. <https://doi.org/10.1007/s10984-016-9212-y>.
- Hurwitz, A. and Day, M. (1995). *Children and their art: Methods fort the elementary school*. United States of America, New York: Horcourt Brace Javonoviç.
- İçen, Y. (2019). *Fen bilimleri öğretmenleri için proje kültürü ölçeği geliştirilmesi ve proje kültürlerinin bazı değişkenler açısından incelenmesi*. (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Atatürk Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Erzurum.
- İbret, B. Ü., Karasu Avcı, E. ve Receptoğlu, S. (2016). Proje tabanlı öğrenmede teknolojik araç-gereçlerin kullanımına ilişkin sınıf ve sosyal bilgiler öğretmenlerinin görüşleri. *Kastamonu Eğitim Dergisi*, 24 (4), 2105-2122.

- Ji, M. (2015). *Exploiting activity traces and learners' reports to support self-regulation in project-based learning*. Computers and Society. INSA de Lyon.
- Kagan, M. (1993). *Estetik ve sanat dersleri*. (Çeviren: Aziz Çalışlar). (2. Baskı). Ankara: İmge Kitabevi Yayınları.
- Kalaycı, N. (2008). Yükseköğretimde proje tabanlı öğrenmeye ilişkin bir uygulama projesi yöneten öğrenciler açısından analiz. *Eğitim ve Bilim*, 33 (147). 85-105.
- Kalyoncu, R. (2009). *İlköğretim 8. sınıf görsel sanatlar dersi kent projesi konusunda proje tabanlı öğrenmeye dayalı bir uygulama örneği*. (Yayımlanmamış Doktora Tezi). Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Kandinsky, W. (2013). *Sanatta ruhsallık üzerine*. (Çeviren: Gülin Ekinci). İstanbul: Altıkırkbeş Yayın.
- Kara Bilgin, F. (2010). Sanat tarihi öğretiminin ışığında sanat eğitimi. (Yayımlanmamış Doktora Tezi). Marmara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, İstanbul.
- Karakuş, M. (2004). *İlköğretim dördüncü sınıf sosyal bilgiler dersinde proje yaklaşımı öğretimin öğrencilerin sorun çözme becerilerine, tutumlarına, akademik başarılarına ve kalıcılığa etkisi*. (Yayımlanmamış Doktora Tezi). Çukurova Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Adana.
- Karakuş, M. ve Schreglman, S. (2013). Bilişim teknolojileri öğretmenlerinin proje tabanlı öğrenme yaklaşımının uygulanmasında karşılaştıkları güçlüklerin incelenmesi. *Gümüşhane Üniversitesi Sosyal Bilimler Elektronik Dergisi*. 8, 137-155.
- Karakuş Yılmaz, T. and Çağıltay, K. (2016). Investigating instructional design skill development during the project based multimedia development process. *The Turkish Online Journal of Design, Art and Communication – TOJDAC*, 6 (2), 244-260. 10.7456/10602100/017.
- Katz, L. G. and Chard, S. C. (1992). The project approach. (ERIC Document Reproduction Service No: ED340518). <https://files.eric.ed.gov/fulltext/ED340518.pdf> adresinden 22 Şubat 2020 tarihinde alınmıştır.

- Katz, L. G. (1998). The project approach. *Scholastic Early Childhood Today*, 12 (6), 43-44.
- Katz, L. G. ve Chard, S. C. (2000). *Engaging children's minds: The project approach*. United States of America: Ablex Publishing Corporation.
- Kavcar, N. ve Erdem, A. (2017). Fizik öğretim programları ile fizik ders kitaplarının proje tabanlı öğrenme açısından incelenmesi. *Online Fen Eğitimi Dergisi*, 1 (1), 11-44.
- Kayhan, K. (1971). *Sanat eleştirisinde kural ve ölçüler*. Bursa: Üstünel Matbaası.
- Kemple, K. M. ve Hartle, L. (1997). Getting along: How teachers can support children's peer relationships. *Early Childhood Education Journal*, 24 (3), 139-140.
- Kent State University, Independent Samples T Test. (2022). <https://libguides.library.kent.edu/SPSS/IndependentTTest> adresinden 14 Haziran 2022 tarihinde alınmıştır.
- Kınay, C. (1993). *Sanat tarihi*. Ankara: Kültür Bakanlığı Yayınları.
- Kınık, A. (2004). *Fen bilgisi dersinde proje çalışmalarının öğrencilerin bilim anlayışına ve bilimsel süreçleri algılamalarına etkisi*. (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Marmara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, İstanbul.
- Kırıçoğlu, O. T. (2005). *Sanatta eğitim, görmek öğrenmek yaratmak*. Ankara: Pegem A Yayıncılık.
- Kızıkcapan, O. ve Bektaş O. (2018). İlköğretim 7. sınıf öğrencilerinin fen bilimleri dersine karşı tutumlarına proje tabanlı öğrenmenin etkisi. *Journal of Social and Humanities Sciences Research*, 5 (24), 1584-1597.
- Kindler, A. M., Pariser, D. A., Berg, A. V., Liu, W. C. ve Dias, B. (2002). Aesthetic modernism, the first among equals? A look at aesthetic value systems in cross-cultural, age and visual arts educated and non-visual arts educated judging cohorts. *International Journal of Cultural Policy*, 8 (2), 135-152. <https://doi.org/10.1080/1028663022000009533>.
- King, B. and Smith, C. (2020). Using project-based learning to develop teachers for leadership. *The Clearing House: A Journal of Educational Strategies, Issues and Ideas*, 1-7. <https://doi.org/10.1080/00098655.2020.1735289>.

- Knoll, M. (1997). The project method: Its vocational education origin and international development. *Journal of Industrial Teacher Education*, 34, 59-80.
- Kokotsaki, D., Menzies, V. and Wiggins, A. (2016). Project-based learning: A review of the literature. *SAGE Journals*, 19 (3), 267-277. <https://doi.org/10.1177/1365480216659733>.
- Korkmaz, H. ve Kaptan, F. (2001). Fen eğitiminde proje tabanlı öğrenme yaklaşımı. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 20, 193-200.
- Korkmaz, H. (2002). *Fen eğitiminde proje tabanlı öğrenmenin yaratıcı düşünme, problem çözme ve akademik risk alma düzeylerine etkisi*. (Yayımlanmamış Doktora Tezi). Hacettepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Ankara.
- Krajcik, J. S. and Blumendfeld, P. C. (2006). Project-based learning. (Editor: R. Keith Sawyer). *The Cambridge Handbook of the Learning Sciences*. England: Cambridge University Press.
- Krajcik, J. S., Czerniak, C. H. and Berger, C. (1999). *Teaching children science a project based approach*. United States of America, Boston, MA: McGraw-Hill.
- Lam, S., Cheng, R. W. and Ma, W. Y. K. (2009). Teacher and student intrinsic motivation in project-based learning. *Instructional Science*, 37 (6), 565-578. <https://doi.org/10.1007/s11251-008-9070-9>.
- Lee, D., Huh, Y. ve Reigeluth, C. M. (2015). Collaboration, intragroup conflict, and social skills in project-based learning. *Instructional Science*, 43, 561-590. <https://doi.org/10.1007/s11251-015-9348-7>.
- Lickey, D. C. and Powers, D. J. (2011). *Starting with their strengths: Using the project approach in early childhood special education*. United States of America, New York: Teacher College Press.
- Lou, Y. and MacGregor, S. K. (2004). Enhancing project-based learning through online between-group collaboration. *Educational Research and Evaluation*, 10 (4-6), 419-440. <https://doi.org/10.1080/13803610512331383509>
- Mansoor, I. and Moss, D. (1997). *Project based learning and assessment: A resource manual for teachers*. (ERIC Document Reproduction Service No: ED442306).

<https://files.eric.ed.gov/fulltext/ED442306.pdf> adresinden 06 Mart 2020 tarihinde alınmıştır.

- Martí, E., Gil, D. and Julià, C. (2006). A PBL experience in the teaching of computer graphics. *Computer Graphics Forum*, 25 (1), 95-103. <https://doi.org/10.1111/j.1467-8659.2006.00920.x>
- Mathieson, J. (2006). Information to parents, (Editors: J. Devereux and L. Miller). *Working with Children in The Early Years*. (6th Edition). London: The Open University, 65-72.
- Memişoğlu, H. (2001). *Sosyal bilgiler dersi öğretiminde proje tabanlı öğrenme yaklaşımı*. (Yayımlanmamış Doktora Tezi). Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Merriam, S. B. (2009). *Qualitative research: A guide to design and implementation: revised and expanded from qualitative research and case study applications in education*. San Francisco, USA: Jossey-Bass.
- Mettas, A. C. and Constantinou, C. C. (2008). The technology fair: a project-based learning approach for enhancing problem solving skills and interest in design and technology education. *International Journal of Technology and Design Education*, 18, 79–100. <https://doi.org/10.1007/s10798-006-9011-3>.
- Mitchell, S., Foulger, T. S., Wetzell, K. and Rathkey, C. (2009). The negotiated project approach: Project-based learning without leaving the standards behind. *Early Childhood Educational Journal*, 36, 339-346. DOI 10.1007/s10643-008-0295-7.
- Moga, E., Burger, K., Hetland, L., ve Winner, E. (2000). Does studying the arts engender creative thinking? Evidence for near but not far transfer. *Journal of Aesthetic Education*, 34 (3/4), 91-104.
- Molyneaux, T., Setunge, S., Gravina, R. and Xie, M., (2007). An evaluation of the learning of structural engineering concepts during the first two years of a project-based engineering degree. *European Journal of Engineering Education*. 32 (1), 1-8. <https://doi.org/10.1080/03043790601054793>

- Moursund, D. (2003). *Project Based Learning: Using Information Technology*. United States of America, Eugene: International Society for Technology in Education.
- Muniandy, B. (2000). *An investigation of the use of constructivism and technology in project-based learning*. (Unpublished Doctoral Thesis). The Department of Educational Leadership University of Oregon, United States of America, Oregon.
- Nation, M. L. (2008). Project-based learning for sustainable development. *Journal of Geography*, 107 (3), 102-111.
- Niesz, T. M. (2003). *The project approach to learning: How the project approach provides opportunities for authentic learning*. (Unpublished Master's Thesis). Pacific Lutharian University, Tacoma.
- Okçabol, R. (2007). *Yükseköğretim sistemimiz*. Ankara: Ütopya Yayınları.
- Okyay Aslan, L. (2016). *Çağdaş sanatta zıtlık kavramının fakülte ölçekli sanat eğitimine yansımaları*. (Yayımlanmamış Doktora Tezi). Marmara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, İstanbul.
- Oosterbaan, R. J. (1994). Frequency and regression analysis. (Editör: H. P. Ritzema). *Draining Principles and Applications*. (2. Baskı). Netherlands (Wageningen): ILRI Publication, 3-69.
- Öktem, G. (2014). *Rousseau'nun eğitim anlayışı ve günümüze yansımaları*. (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Beykent Üniversitesi Sosyal Bilimleri Enstitüsü, İstanbul.
- Özden, Y. (2000). *Öğrenme ve öğretme*. Ankara: Pegem A Yayıncılık.
- Özden, Y. (2003). *Öğrenme ve öğretme*. (5. Baskı). Ankara: Pegem A Yayıncılık.
- Özkan, H. H. (2006). Popüler kültür ve eğitim. *Kastamonu Eğitim Dergisi*, 14 (1), 29-38.
- Özsoy, V. (2007). *Görsel sanatlar eğitimi*. Ankara: Gündüz Eğitim ve Yayıncılık.
- Özsoy, V. (2015). *Görsel sanatlar eğitimi resim-iş eğitiminin tarihsel ve düşünsel temelleri*. (3. Baskı). Ankara: Pegem Akademi.
- Özsoy, V. ve Alakuş, A. O. (2017). *Görsel sanatlar eğitiminde özel öğretim yöntemleri*. (2. Baskı). Ankara: Pegem Akademi.

- Öztuna, A. ve Diker, Y. (2012). Proje tabanlı öğretim uygulamalarında karşılaşılan güçlükler ve çözüm önerilerine yönelik bir eylem araştırması. *Mersin Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 8 (1), 137-159.
- Öztürk, E. ve Ada, Ş. (2006). Sosyal bilgiler eğitiminde proje tabanlı öğrenme ve portfolyo değerlendirme yaklaşımlarının eğitim ve sınav durumlarına yansımaları. *Kazım Karabekir Eğitim Fakültesi Dergisi*, 13, 93-103.
- Öztürk, Y. (2013). *Okul öncesinde proje yaklaşımı: Erken çocukluk eğitiminde yaklaşımlar ve programlar*. Ankara: Vize yayıncılık.
- Papastergiou, M. (2005). Learning to design and implement educational web sites within pre-service training: a project-based learning environment and its impact on student teachers. *Learning, Media and Technology*, 30 (3), 263-279. DOI: 10.1080/17439880500250451
- Parsons, M. (2010). Interpreting art through metaphors. *International Journal of Art & Design Education*, 9 (3), 228-235.
- Pecore, J. L. (2015). From Kilpatrick's project method to project-based learning. (Editors: Mustafa Yunus Eryaman and Bertham C. Bruce). *International Handbook Of Progressive Education*. Bern, Switzerland: Peter Lang US. 155-171. <https://doi.org/10.3726/978-1-4539-1522-6>.
- Pitri, E. (2002). Project learning: Exploration, discussion, and discovery. *Art Education, Academic Research Library*, 55 (5), 18-24.
- Rahman, S., Yasin, R. M. and Yassin, S. F. M. (2012). Project-based approach at preschool setting. *World Applied Sciences Journal* 16 (1), 106-112.
- Railsback, J. (2002). *Project-based instruction: Creating excitement for learning*. Portland (USA): Northwest Regional Educational Laboratory.
- Read, H. (2017). *Sanatın anlamı*. (Çeviren: Nuşin Asgari). (2. Baskı). İstanbul: Hayalperest Yayınevi.
- Read, H. (2018). *Sanat ve toplum*. (Çeviren: Elif Kök). İstanbul: Hayalperest Yayınevi.
- Raghavan, K., Coken Regev, S. and Strobel, S. A. (2001). Student outcomes in a local systemic change project. *School Science and Mathematics*, 101 (8), 417-426.

- Saban, A. (2000). *Öğrenme-öğretme süreci yeni teori ve yaklaşımlar*. Ankara: Nobel Yayıncılık.
- Sabaratanam, A. T. and Hegde, G. M. (2002). Project-based learning in photonics for tertiary students of other engineering disciplines. *Seventh International Conference on Education and Training in Optics and Photonics 4588*, (163-166), Singapore. <https://doi.org/10.1117/12.468695>
- Saenab, S., Yunus, S. R., Saleh, A. R., Virninda, A. N., Hamka, L., and Sofyan, N. A. (2018). Project-based learning as the atmosphere for promoting students' communication skills. *IOP Conf. Series: Journal of Physics: Conf. Series 1028*, 1-5. Indonesia. 10.1088/1742-6596/1028/1/012026
- San, İ. (1979). *Sanatsal yaratma ve çocukta yaratıcılık*. Ankara: Türkiye İş Bankası Kültür Yayınları.
- San, İ. (2008) *Sanat ve eğitim*. (4. Baskı). Ankara: Ütopya Yayınları.
- San, İ. (2010). *Sanat eğitimi kuramları*. (3. Baskı). Ankara: Ütopya Yayınları.
- Sayın Yücel, H. (2012). *Bilim ve sanat merkezlerinde sanat (resim) alanında proje tabanlı öğrenme yaklaşımına göre hazırlanan görsel sanatlar eğitimi uygulamasının bir değerlendirmesi (yasemin karakaya bilsem örneği)*. (Yayımlanmamış Doktora Tezi). Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Scarborough, H., Swan, J., Laurent, S., Bresnen, M., Edelman, L., and Newell, S. (2004). Project-Based Learning and the Role of Learning Boundaries. *Organization Studies*, 25 (9), 1579–1600. DOI: <https://doi.org/10.1177/0170840604048001>
- Schmidt, K. L. and Fisher, J. C. (1992). Effective development and utilization of self learning models. *The Journal Of Continuing Education in Nursing*, 43 (2), 54-59.
- Schunk, D. H. (2014). *Öğrenme teorileri eğitimsel bir bakışla*. (Çevirenler Editörü: Muzaffer Şahin). (3. Baskı) Ankara: Nobel Yayınları.
- Seet, L. Y. B. and Quek, C. L. (2010). Evaluating students' perceptions and attitudes toward computer-mediated project-based learning environment: A case study.

*Learning Environments Research*, 13, 173–185. DOI:  
<https://doi.org/10.1007/s10984-010-9073-8>.

Sidman-Taveau, R. and Milner-Bolotin, M. (2001). Constructivist inspiration: a project-based model for L2 learning in virtual worlds. *Texas Papers in Foreign Language Education*, 6 (1), 63-78. <https://files.eric.ed.gov/fulltext/ED464498.pdf> adresinden 24 Ocak 2021 tarihinde alınmıştır.

Simkins, M. (1999). Project based learning with multimedia. *Thrust For Educational Leadership*, 28 (4), 10-13.

Slough, S. and Milam, J. (2013). Theoretical framework for the design of STEM project-based learning. (Editors: Robert M. Capraro, Mary Margaret Capraro, ve James R. Morgan). *STEM Project-Based Learning: An Integrated Science, Technology, Engineering, and Mathematics (STEM) approach*. (2nd Edition). Rotterdam: Sense, 15-28.

Sosyal Bilgiler Dersi Öğretim Programı (İlkokul ve Ortaokul 1, 2, 3, 4, 5, 6, 7 ve 8. Sınıflar). (2018). Ankara: MEB.  
<http://mufredat.meb.gov.tr/Dosyalar/201812103847686-SOSYAL%20B%20C4%B0LG%20C4%B0LER%20C3%96%20C4%99ERET%20C4%B0M%20PROGRAMI%20.pdf> adresinden 13 Haziran 2020 tarihinde alınmıştır.

Soykan, Ö. N. (2015). *Estetik ve sanat felsefesi*. İstanbul: Pinhan Yayıncılık.

Soykan, Ö. N. (2016). *Kuram-eylem birliği olarak sanat*. İstanbul: Bilge Kültür Sanat.

Sönmez, V. ve Alacapınar, F. G. (2014). *Örneklendirilmiş bilimsel araştırma yöntemleri*. (3. Baskı). Ankara: Anı Yayıncılık.

Sözen, M. ve Tanyeli, U. (2015). *Sanat kavramları ve terimleri sözlüğü*. (15. Baskı). İstanbul: Remzi Kitabevi.

Stevens, J. P. (2009). *Applied multivariate statistics for the social sciences (5th Edition)*. United States of America: Taylor and Francis Group, LLC.

Südüor, G. (2006). *Temel tasarım eğitimi*. İstanbul: Tıglat Yayınları.

- Şahin, F., Güven, İ. ve Yurdatapan, M. (2011). Proje tabanlı eğitim uygulamalarının okul öncesi çocuklarında bilimsel süreç becerilerinin gelişimine etkisi. *M.Ü. Atatürk Eğitim Fakültesi Eğitim Bilimleri Dergisi*, 33, 157-176.
- Şahin, H. (2012). Proje tabanlı öğrenme yaklaşımının uygulanmasında fen ve teknoloji öğretmenlerinin karşılaştıkları güçlüklerin incelenmesi. *Abant İzzet Baysal Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 12 (1), 145-166.
- Tal, T., Krajcik, J. S. and Blumenfeld, P. C. (2006). Urban schools' teachers enacting project-based science. *Journal of Research in Science Teaching*, 43 (7), 722–745.
- Tate, N. (2018). *Ne için eğitim? Büyük düşünürlerin görüşleri ve günümüze uygunlukları*. (Çeviren: Mukadder Erkan). Konya: Çizgi Kitabevi.
- Temel, F. Z., Kandır, A., Erdemir, N. ve Koçer Çiftçiabaşı, H. (2003). *Proje yaklaşımı ve program örnekleri*. İstanbul: Morpa Kültür Yayınları
- Temel, F. Z., Koçer Çiftçiabaşı, H. ve Ünal, F. (2004). Anaokuluna giden altı yaş çocuklarının görsel algıları üzerinde proje yaklaşımının etkisinin incelenmesi. *Omep Dünya Konsey Toplantısı ve Konferansı Bildiri Kitabı 1*. (452-467), Kuşadası.
- Terzi, Y. (2018). *Temel istatistik I*. [https://personel.omu.edu.tr/docs/ders\\_dokumanlari/1026\\_3335\\_1500.pdf](https://personel.omu.edu.tr/docs/ders_dokumanlari/1026_3335_1500.pdf) adresinden 11 Ağustos 2022 tarihinde alınmıştır.
- Toci, M. J. (2000). *The effect of a technology-supported, project-based learning environment on intrinsic and extrinsic motivational orientation*. (Unpublished Doctoral Thesis), The Pennsylvania University, United States of America, Pennsylvania.
- Tonbuloğlu, B., Aslan, D., Altun S.ve Aydın, H. (2013). Proje tabanlı öğrenmenin öğrencilerin bilişüstü becerileri ve öz-yeterlik algıları ile proje ürünleri üzerindeki etkisi. *Mustafa Kemal Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 10 (23), 97-117.
- Topses, G. (2006). *Gelişim ve öğrenme psikolojisi*. Ankara: Nobel Yayın Dağıtım.

- Toran, M. ve Temel, Z. F. (2012). An examination of Turkish preschool curriculum's effect on children's concept acquisition. *Procedia Social and Behavioral Sciences*. 47, 594-599.
- Tuğrul, B. (2002). Proje yaklaşımının temel özellikleri. *Çocuk Gelişimi ve Eğitimi Dergisi*, 6 (7), 71-79.
- Tuna, F. (2008). *Ortaöğretim coğrafya derslerinde proje tabanlı öğrenimi desteklemek amacı ile coğrafi bilgi sistemlerinden (CBS) yararlanma*. (Yayımlanmamış Doktora Tezi). Marmara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, İstanbul.
- Tunalı, İ. (2011). *Estetik beğeni*. (2. Baskı). İstanbul: Remzi Kitabevi.
- Tuncer, M. (2009). Proje tabanlı öğrenme ile probleme dayalı öğrenmenin fark ve benzerlikleri. *E-Journal of New World Sciences Academy*, 4 (2), 395-409.
- Tülüce, E. A. (2016). *Proje tabanlı öğrenme yönteminin görsel sanatlar öğretmen adaylarının akademik başarı ve tutumlarına etkisi*. (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Atatürk Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Erzurum.
- Türkçe Dersi Öğretim Programı (İlkokul ve Ortaokul 1, 2, 3, 4, 5, 6, 7 ve 8. Sınıflar). (2018). Ankara: MEB. <http://mufredat.meb.gov.tr/Dosyalar/20195716392253-02-T%3%BCrk%3%A7e%20%C3%96%C4%9Fretim%20Program%C4%B1%202019.pdf> adresinden 20 Ekim 2020 tarihinde alınmıştır.
- Türkiye Cumhuriyeti Millî Eğitim Bakanlığı (T.C. MEB), Millî Eğitim Temel Kanunu. (1973). <https://www.mevzuat.gov.tr/MevzuatMetin/1.5.1739.pdf> adresinden 03 Haziran 2022 tarihinde alınmıştır.
- Ural, B. (2018). *Sanat yapıtlarına dayalı etkinlik eğitim paketi ile işitme engelli öğrencilerde öz duyarlık geliştirilmesi*. (Yayımlanmamış Doktora Tezi). Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Uysal, M. P. (2018). Yazılım mühendisliğinde deneysel bir çalışma: Proje tabanlı ve proje destekli yöntemlerin ürün ve akademik başarıya etkileri. *Pamukkale Üniversitesi Mühendislik Bilimleri Dergisi*, 24 (2), 226-237.

- Uysal, Y. ve Katıranç, M. (2016). Bilsemelerde (bilim ve sanat merkezleri) görsel sanatlar eğitimi proje üretimi ve hazırlama programı kapsamında kullanılan bir öğretim yöntemi örneği. VIII. Uluslararası Eğitim Araştırmaları Kongresi. [https://www.researchgate.net/publication/338431999\\_BILSEM%27LERDEBilim\\_ve\\_Sanat\\_Merkezleri\\_GORSEL\\_SANATLAR\\_EGITIMI\\_PROJE\\_URETİM\\_I\\_VE\\_HAZIRLAMA\\_PROGRAMI\\_KAPSAMINDA\\_KULLANILAN\\_BIR\\_OGRETIM\\_YONTEMI\\_ORNEGI](https://www.researchgate.net/publication/338431999_BILSEM%27LERDEBilim_ve_Sanat_Merkezleri_GORSEL_SANATLAR_EGITIMI_PROJE_URETİM_I_VE_HAZIRLAMA_PROGRAMI_KAPSAMINDA_KULLANILAN_BIR_OGRETIM_YONTEMI_ORNEGI) adresinden 21 Eylül 2021 tarihinde alınmıştır.
- Ünal, S. ve Ada, S. (2001). *Öğretmenlik mesleğine giriş*. İstanbul: Marmara Üniversitesi Yayın-Teknik Eğitim Fakültesi Yayınları.
- Ünlü, M. M. (2018). *Orta çağ ve rönesans dönemi'nde ortaya çıkan estetik düşüncelerin sanat eğitime yansımaları*. (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Necmettin Erbakan Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Konya.
- Ünver, E. (2002). *Sanat eğitimi*. Ankara: Nobel Yayınları.
- Vatanserver Bayraktar, H. (2015). Proje tabanlı öğrenme yaklaşımı. *Uluslararası Sosyal Araştırmalar Dergisi*, 8 (37), 709-718.
- Vesikivi, P., Lakkala, M., Holvikivi, J. and Muukkonen, H. (2020). The impact of project-based learning curriculum on first-year retention, study experiences and knowledge work competence. *Research Papers in Education*, 35 (1). 64-81.
- Windschitl, M. (2003). Inquiry projects in science teacher education: What can investigative experiences reveal about teacher thinking and eventual classroom practice? *Science Education*, 87 (1), 112-143.
- Winslow, L. L. (1949). *The integrated school art program*. (2. Baskı). New York (USA): McGraw-Hill Book Company, INC.
- Wurdinger, S. and Qureshi, M. (2015). Enhancing collage student' life skills through project based learning. *Innovative Higher Education*, 40, 279-286. <https://doi.org/10.1007/s10755-014-9314-3>.
- Wolk, S. (1994). Project-based learning: Pursuits with a purpose. *Educational Leadership*. 52 (3), 42-45.

- Wolk, S. (2001). What should we teach? The benefits of exploratory time. *Educational Leadership*, 59 (2). 56-59.
- Xu, Y. and Liu, W. (2010). A project-based learning approach: a case study in China. *Asia Pacific Education Review*, 11, 363–370. <https://doi.org/10.1007/s12564-010-9093-1>
- Vaiz, O. (2003). *Proje tabanlı öğrenmede portfolyoların (öğrenci gelişim dosyalarının) kullanımı ve öğrenme sürecine yansımaları*. (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Hacettepe Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Ankara.
- Yarımca, H. H. (2018). *Görsel sanatlar eğitiminin öğrencilerin katı atık sorununa yönelik farkındalık düzeyleri üzerindeki etkisi (Nedim İnal Ortaokulu Örneği)*. (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Yaşlıoğlu, M. M. (2017). Sosyal bilimlerde faktör analizi ve geçerlilik: Keşfedici ve doğrulayıcı faktör analizlerinin kullanılması. *Istanbul University Journal of the School of Business (İstanbul Üniversitesi İşletme Fakültesi Dergisi)*, Özel Sayı (46), 74-85.
- Yavuz, S. (2006). *Proje tabanlı öğrenme modelinin kimya eğitimi öğrencilerinin çevre bilgisi ile çevreye karşı tutumlarına olan etkisinin değerlendirilmesi*. (Yayımlanmamış Doktora Tezi). Hacettepe Üniversitesi Fen Bilimleri Enstitüsü: Ankara.
- Yıldırım, A. ve Şimşek H. (2005). *Nitel araştırma yöntemleri*. (5. Baskı). Ankara: Seçkin Yayınları.
- Yılmaz, M. (2009). Öğrenme ve bilgi ilişkisi. *Gazi Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 29 (1). 173-191.
- Yılmaz, R., Karaoğlu Yılmaz, F. G. and Keser, H. (2020). Vertical versus shared e-leadership approach in online project-based learning: A comparison of self-regulated learning skills, motivation and group collaboration processes. *Journal of Computing in Higher Education*. <https://doi.org/10.1007/s12528-020-09250-2>

Yüksel, Ö. (2017). “Evsel atıklar ve geri dönüşü kimya endüstrisi” konularında istasyon tekniğinin öğrencilerin akademik başarısına ve görüşlerine etkisi. (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Ordu Üniversitesi Fen Bilimleri Enstitüsü, Ordu.

Ziss, A. (2016). *Estetik*. (Çeviren: Yakup Şahan). İstanbul: Hayalperest Yayınevi.

Zorbaz, K. Z. ve Çeçen, M. A. (2009). Proje tabanlı öğretim ve Türkçe öğretiminde kullanımı. *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Dergisi*, 42 (1), 87-104.



## **EKLER**

**EK-1:** Etik Kurul Kararı

**EK-2:** Araştırma İzni

**EK-3:** Ders Planları

**EK-4:** Bilgilendirilmiş Veli (İzin) Onam Formu

**EK-5:** Öğrenci Katılım Formu

**EK-6:** İlgil Ölçeği Formu

**EK-7:** Bilişsel Alan Testi (Ön Test–Son Test)

**EK-8:** Proje Değerlendirme Ölçeği

**EK-9:** Çalışma Değerlendirme Ölçeği

**EK-10:** Grup Akran Değerlendirme Formu

**EK-11:** Yarı Yapılandırılmış Yazılı Görüşme Formu

**EK-12:** Öğretmen Gözlem Formu

**EK-13:** Proje Raporu

**EK-14:** Öğrenci Bilgi Notu

**EK-15:** Çalışma Sürecine İlişkin Fotoğraflar

**EK-16:** Öğrenci Çalışmaları

**EK-17:** Çalışmaların Sergilenmesine İlişkin Fotoğraflar

## EK-1: Etik Kurul Kararı



**NECMETTİN ERBAKAN ÜNİVERSİTESİ**  
**SOSYAL VE BEŞERİ BİLİMLER BİLİMSEL ARAŞTIRMALAR ETİK KURULU**  
**BAŞKANLIĞI**  
**ETİK KURUL KARARI**

<b>Etik Kurul Toplantı Tarihi/Sayısı ve Karar No</b>	<b>Tarih</b> :18/06/2021 <b>Toplantı Sayısı:</b> 06 <b>Karar No</b> :2021/351
<b>Araştırmanın Başlığı</b>	Proje Temelli Sanat Eğitimi Yaklaşımının Öğrenci Erişimine Ve Görüşlerine Etkisi
<b>Sorumlu Araştırmacı</b>	Doç. Dr. Mehmet Ali GENÇ
<b>Yardımcı Araştırmacılar</b>	Doktora Öğrencisi Muhammet Mustafa ÜNLÜ
<b>Etik Kurul Kararı</b>	Başvurunuz değerlendirilmiş olup araştırmanız Etik Kurul tarafından uygun görülmüştür.
<b>Uygun Değil ise gerekçeleri</b>	

ASLI GİBİDİR  
24/06/2021

Doç. Dr. Ahmet KURNAZ  
Etik Kurul Başkanı

## EK-2: Araştırma İzni



T.C.  
KONYA VALİLİĞİ  
İl Millî Eğitim Müdürlüğü

Sayı : E-83688308-605.99-32975864  
Konu : Araştırma İzni  
(Muhammet Mustafa ÜNLÜ)

24.09.2021

NECMETTİN ERBAKAN ÜNİVERSİTESİ REKTÖRLÜĞÜNE  
(Öğrenci İşleri Daire Başkanlığı)

İlgi : a) MEB Yenilik ve Eğitim Teknolojileri Genel Müdürlüğünün 21.01.2020 tarihli ve 2020/2 sayılı Genelgesi.  
b) 16/09/2021 tarihli ve E-48178250-300.88943 sayılı yazınız.

Üniversiteniz Eğitim Bilimleri Enstitüsü Güzel Sanatlar Eğitimi Anabilim Dalı Doktora Programı öğrencisi Muhammet Mustafa ÜNLÜ'nün "Proje Temelli Sanat Eğitimi Yaklaşımının Öğrenci Erişimine ve Görüşlerine Etkisi" konulu araştırmasını uygulama talebi incelenmiştir.

Araştırmanın; Karatay Prof. Dr. Fuat Sezgin Ortaokulunda eğitim gören öğrencilere eğitim öğretimi aksatmamak ve ilgi (a) Genelgede belirtilen açıklamalara uyulması kaydıyla uygulanmasında sakınca görülmemektedir. Müdürlüğümüze bağlı eğitim kurumlarındaki çalışmaların 2021-2022 eğitim öğretim yılı içerisinde tamamlanması zorunludur. Araştırma kapsamında yürütülecek çalışmaların 2021-2022 eğitim öğretim yılında tamamlanmaması durumunda Müdürlüğümüzden tekrar izin alınması gerekmektedir.

Araştırmada Müdürlüğümüz tarafından onaylanarak gönderilen veri toplama araçlarının kullanılması, elde edilecek kişisel verilerin gizliliği hususuna dikkat edilmesi ve araştırma sonucunun çalışma bitiminden itibaren 30 gün içerisinde CD ortamında bir nüsha olarak Müdürlüğümüze gönderilmesi gerekmektedir.

Arz ederim.

Seyit Ali BÜYÜK  
İl Millî Eğitim Müdürü

Ek:

- 1-Genelge (3 Sayfa)
- 2-Bilgilendirilmiş Veli Onam Formu (2 Sayfa)
- 3-Çalışma Değerlendirme Ölçeği (2 Sayfa)
- 4-Erişi Testi - Ön Test - Son Test (3 Sayfa)
- 5-Öğretmen Gözlem Formu (2 Sayfa)
- 6-Grup Akran Değerlendirme Formu (1 Sayfa)
- 7-İlgi Ölçeği Formu (1 Sayfa)
- 8-Öğrenci Katılım Formu (1 Sayfa)
- 9-Proje Değerlendirme Formu (3 Sayfa)
- 10-Öğrenci Yarı Yapılandırılmış Görüşme Formu (2 Sayfa)

**Bu belge güvenli elektronik imza ile imzalanmıştır.**

Adres : Akçeşme Mahallesi Garaj Caddesi No:4 Karatay/Konya

Belge Doğrulama Adresi : <https://www.turkiye.gov.tr/meb-ebys>

Telefon No : 0 (332) 353 30 50

E-Posta: [istatistik42@meb.gov.tr](mailto:istatistik42@meb.gov.tr)

Keş Adresi : [meb@hs01.kep.tr](mailto:meb@hs01.kep.tr)

Bilgi için: Ali Naci İŞİK -1210

Unvan : Veri Hazırlama ve Kontrol İşletmeni

İnternet Adresi: <http://konya.meb.gov.tr> Faks:3323515940

Bu evrak güvenli elektronik imza ile imzalanmıştır. <https://evraksorgu.meb.gov.tr> adresinden 4059-536d-397e-95ab-5d03 kodu ile teyit edilebilir.



### EK-3: Ders Planları

<b>Etkinlik Konusu</b>	Atık Malzemelerden Kolaj Çalışması
<b>Tarih</b>	28.02.2022-08.04.2022
<b>Süre</b>	6 Ders Saati
<b>İşlenecek Yer/Sınıf</b>	Prof. Dr. Fuat Sezgin Ortaokulu / 6-A Sınıfı
<b>Muhtemel Kullanılabilecek Malzemeler:</b>	<b>Güvenlik Tedbirleri:</b> Öğrencilerin kullanacakları malzemeler hakkında yaralanmaya, sağlığa vs. dair bilgiler verilir, uygulayıcı tarafından malzemeler kontrol edilir ve uygulama esnasında malzeme kullanımı uygulayıcı gözetiminde tutulur.
	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Atık gazete kâğıdı, kumaş çeşitleri vb.,</li> <li>• Su bazlı boya,</li> <li>• Fırça,</li> <li>• Mukavva veya karton,</li> <li>• Yapıştırıcı,</li> <li>• Makas.</li> </ul> <p>Not: Gerekli malzemeler öğrenciler tarafından yapılacak çalışmaya uygun olarak temin edilecektir.</p>
<b>Amaç</b>	Proje temelli öğrenme yaklaşımının benimsendiği Görsel Sanatlar dersinde öğrencilerin grup çalışması içerisinde sanatsal bir öğrenmenin projelendirilmesi ve sonuçlandırması sürecini yaşamaları amaçlanmaktadır. Bunun için çevresel problemlere dikkat çekilerek atık malzemeler kullanılarak sanat ürünleri elde edilmesi planlanmaktadır.
<b>Kazanımlar</b>	<p><b>GÖRSEL İLETİŞİM VE BİÇİMLENDİRME</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• G.6.1.2. Görsel sanat çalışmasını oluştururken farklı materyalleri ve teknikleri kullanır.</li> <li>• G.6.1.3. Görsel sanat çalışmasındaki fikirlerini ve deneyimlerini; yazılı, sözlü, ritmik, drama vb. yöntemlerle gösterir.</li> <li>• G.6.1.4. Seçilen tema ve konu doğrultusunda fikirlerini görsel sanat çalışmasına yansıtır.</li> <li>• G.6.1.9. Görsel sanat çalışmalarını oluştururken sanat elemanları ve tasarım ilkelerini kullanır.</li> </ul> <p><b>KÜLTÜREL MİRAS</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• G.6.2.1. Bir sanatçının eserlerinde seçtiği konuyu, kullandığı malzeme ve tekniği açıklar.</li> </ul> <p><b>SANAT ELEŞTİRİSİ VE ESTETİK</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• G.6.3.1. Sanat eserini tanımlarken, çözümlerken, yorumlarken ve yargılamakten eleştirel düşünme becerilerini kullanır.</li> <li>• G.6.3.5. Kişisel fikirlerin ve değer yargısının sanat eserinin değerlendirilmesindeki etkisini açıklar.</li> <li>• G.6.3.6. Sanat eserinin hisleri, duyguları ve estetik tepkiyi nasıl harekete geçirdiğini açıklar (Görsel Sanatlar Dersi Öğretim Programı, 2018).</li> </ul>
<b>Dersin Disiplinlerarası İlişkisi ve Kazanımları</b>	<p>Bu dersin etkinliği Türkçe (T) ve Sosyal Bilgiler (SB) derslerinin aşağıdaki kazanımları ile ilişkilendirilmiştir.</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• T.6.4.4. Yazma stratejilerini uygular.</li> <li>• T.6.4.10. Yazdıklarını düzenler.</li> <li>• T.6.4.11. Yazdıklarını paylaşır.</li> <li>• T.6.4.13. Formları yönergelerine uygun doldurur.</li> <li>• T.6.4.14. Kısa metinler yazar (Türkçe Dersi Öğretim Programı, 2018).</li> <li>• SB.6.1.4. Toplumsal birlikliğin oluşmasında sosyal yardımlaşma ve dayanışmayı destekleyici faaliyetlere katılır (Sosyal Bilgiler Dersi Öğretim Programı, 2018).</li> </ul>

<b>Konu İşlenişi</b>	<p><b>Başlangıç Aşaması:</b></p> <ol style="list-style-type: none"> <li>Yaşamımızda çevre sorunu ve atık sorunları denilince aklınıza neler geliyor? sorusu sorulur ve öğrencilerden cevaplar alınır.</li> <li>Sanat yoluyla çevre sorunlarına v atık sorunlarına dikkat çekilebilir mi? Nasıl? soruları sorulur ve öğrencilerden cevaplar alınır.</li> <li>Atıklardan bir görsel sanat çalışması oluşturabilir miyiz? Neden? soruları sorulur ve öğrencilerden cevaplar alınır.</li> <li>Öğretmen ders konusuna dikkat çekerek dersin nasıl işleneceği hakkında bilgi verir.</li> <li>Derse uygun olacak bir şekilde öğrencilerle birlikte çalışma konusu belirlenir.</li> <li>Öğrenci grupları oluşturulur.</li> <li>Yapılacak etkinlikle ilgili her grubun üyeleri kendi aralarında tartışma yapar.</li> <li>Öğretmen rehberliğinde öğrenciler etkinlik planı ile ilgili taslak oluştururlar.</li> </ol> <p><b>Alan Çalışması Aşaması:</b></p> <ol style="list-style-type: none"> <li>Öğretmen tarafından öğrencilerden ortak çalışma alanı olarak konu bağlamında etkinlik için araştırma yapmaları istenir.</li> <li>Öğrenciler yaptıkları araştırma çalışmalarını grup üyeleriyle paylaşır.</li> <li>Öğrenciler öğretmen rehberliğinde önceden hazırladıkları ders planını uygulamaya geçer.</li> <li>Öğretmen tarafından gruplara etkinlik ile ilgili örnekler sunulur.</li> <li>Öğrenciler tarafında konuya uygun örnek görseller bulmaları istenir ve öğrenciler örnek görselleri sunar.</li> <li>Öğrencilere etkinlikle ilgili konuya uygun eskiz yaptırılır.</li> <li>Öğrenciler eskizlerini grup içinde birbirleriyle paylaşır ve eskizlerini uygun şekilde birleştirirler.</li> <li>Öğrenci grupları birleştirdikleri eskizler ile konuya grup çalışma tasarımı ortaya koyarlar ve sunarlar.</li> <li>Çalışmanın malzemeleri hazırlanarak sonuçlandırma aşamasına geçilir.</li> </ol> <p><b>Özetleme ve Sonuçlandırma Aşaması:</b></p> <ol style="list-style-type: none"> <li>Öğrenciler konu hakkında verilen bilgileri ve görüşleri işe koşarak uygulamayı tamamlar.</li> <li>Öğrenciler tarafından yapılan çalışmanın özeti (rapor) yazılır.</li> <li>Tamamlanan çalışma sergilenir ve sunumu yapılır.</li> </ol>
<b>Değerlendirme</b>	Yapılan çalışma süreci akranları tarafından değerlendirilir. Yapılan eleştirilere cevap vermeleri sağlanır.

Araştırmacı

Uygulayıcı Öğretmen

<b>Etkinlik Konusu</b>	Atık Malzemelerden Üç Boyutlu Sanat Çalışması
<b>Tarih</b>	11.04.2022-27.05.2022
<b>Süre</b>	7 Ders Saati
<b>İşlenecek Yer/Sınıf</b>	Prof. Dr. Fuat Sezgin Ortaokulu / 6-A Sınıfı
<b>Muhtemel Kullanılabilecek Malzemeler:</b>	<b>Güvenlik Tedbirleri:</b> Öğrencilerin kullanacakları malzemeler hakkında yaralanmaya, sağlığa vs. dair bilgiler verilir, uygulayıcı tarafından malzemeler kontrol edilir ve uygulama esnasında malzeme kullanımı uygulayıcı gözetiminde tutulur.
	<ul style="list-style-type: none"> <li>Farklı atık malzeme çeşitleri,</li> <li>İp çeşitleri,</li> <li>Su bazlı boya,</li> <li>Malzemenin türüne göre yapıştırıcı çeşitleri (tutkal, sıcak silikon vs.)</li> </ul> <p>Not: Gerekli malzemeler öğrenciler tarafından yapılacak çalışmaya uygun olarak temin edilecektir.</p>
<b>Amaç</b>	Proje temelli öğrenme yaklaşımının benimsendiği Görsel Sanatlar dersinde öğrencilerin grup çalışması içerisinde sanatsal bir öğrenmenin projelendirilmesi ve sonuçlandırması sürecini yaşamaları amaçlanmaktadır. Bunun için çevresel problemlere dikkat çekilerek atık malzemeler kullanılarak sanat ürünleri elde edilmesi planlanmaktadır.
<b>Kazanımlar</b>	<p><b>GÖRSEL İLETİŞİM VE BİÇİMLENDİRME</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>G.6.1.2. Görsel sanat çalışmasını oluştururken farklı materyalleri ve teknikleri kullanır.</li> <li>G.6.1.3. Görsel sanat çalışmasındaki fikirlerini ve deneyimlerini; yazılı, sözlü, ritmik, drama vb. yöntemlerle gösterir.</li> <li>G.6.1.4. Seçilen tema ve konu doğrultusunda fikirlerini görsel sanat çalışmasına yansıtır.</li> <li>G.6.1.7. Üç boyutlu çalışmalar oluşturmak için oyma, asamblaj veya modelleme tekniklerini kullanır.</li> <li>G.6.1.9. Görsel sanat çalışmalarını oluştururken sanat elemanları ve tasarım ilkelerini kullanır.</li> </ul> <p><b>KÜLTÜREL MİRAS</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>G.6.2.1. Bir sanatçının eserlerinde seçtiği konuyu, kullandığı malzeme ve tekniği açıklar.</li> </ul> <p><b>SANAT ELEŞTİRİSİ VE ESTETİK</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>G.6.3.1. Sanat eserini tanımlarken, çözümlerken, yorumlarken ve yargımlarken eleştirel düşünme becerilerini kullanır.</li> <li>G.6.3.5. Kişisel fikirlerin ve değer yargısının sanat eserinin değerlendirilmesindeki etkisini açıklar.</li> <li>G.6.3.6. Sanat eserinin hisleri, duyguları ve estetik tepkiyi nasıl harekete geçirdiğini açıklar (Görsel Sanatlar Dersi Öğretim Programı, 2018).</li> </ul>
<b>Dersin Disiplinlerarası İlişkisi ve Kazanımları</b>	<p>Bu dersin etkinliği Türkçe (T) ve Sosyal Bilgiler (SB) derslerinin aşağıdaki kazanımları ile ilişkilendirilmiştir.</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>T.6.4.4. Yazma stratejilerini uygular.</li> <li>T.6.4.10. Yazdıklarını düzenler.</li> <li>T.6.4.11. Yazdıklarını paylaşır.</li> <li>T.6.4.13. Formları yönergelerine uygun doldurur.</li> <li>T.6.4.14. Kısa metinler yazar (Türkçe Dersi Öğretim Programı, 2018).</li> <li>SB.6.1.4. Toplumsal birlikteliğin oluşmasında sosyal yardımlaşma ve dayanışmayı destekleyici faaliyetlere katılır (Sosyal Bilgiler Dersi Öğretim Programı, 2018).</li> </ul>
<b>Konu İşleniş</b>	<p><b>Başlangıç Aşaması:</b></p> <ol style="list-style-type: none"> <li>Yaşamımızda çevre sorunu ve atık sorunları denilince aklımıza neler geliyor? sorusu sorulur ve öğrencilerden cevaplar alınır.</li> <li>Sanat yoluyla çevre sorunlarına ve atık sorunlarına dikkat çekilebilir mi? Nasıl? soruları sorulur ve öğrencilerden cevaplar alınır.</li> <li>Atıklardan bir görsel sanat çalışması oluşturabilir miyiz? Neden? soruları sorulur ve öğrencilerden cevaplar alınır.</li> <li>Öğretmen ders konusuna dikkat çekerek dersin nasıl işleneceği hakkında bilgi verir.</li> </ol>

<b>Konu İşleniş</b>	<p>5. Derse uygun olacak bir şekilde öğrencilerle birlikte çalışma konusu belirlenir.</p> <p>6. Öğrenci grupları oluşturulur.</p> <p>7. Yapılacak etkinlikle ilgili her grubun üyeleri kendi aralarında tartışma yapar.</p> <p>8. Öğretmen rehberliğinde öğrenciler etkinlik planı ile ilgili taslak oluştururlar.</p> <p><b>Alan Çalışması Aşaması:</b></p> <p>1. Öğretmen tarafından öğrencilerden ortak çalışma alanı olarak konu bağlamında etkinlik için araştırma yapımları istenir.</p> <p>2. Öğrenciler yaptıkları araştırma çalışmalarını grup üyeleriyle paylaşır.</p> <p>3. Öğrenciler öğretmen rehberliğinde önceden hazırladıkları ders planını uygulamaya geçer.</p> <p>4. Öğretmen tarafından gruplara etkinlik ile ilgili örnekler sunulur.</p> <p>5. Öğrenciler tarafında konuya uygun örnek görseller bulmaları istenir ve öğrenciler örnek görselleri sunar.</p> <p>6. Öğrencilere etkinlikle ilgili konuya uygun eskiz yaptırılır.</p> <p>7. Öğrenciler eskizlerini grup içinde birbirleriyle paylaşır ve eskizlerini uygun şekilde birleştirirler.</p> <p>8. Öğrenci grupları birleştirdikleri eskizler ile konuya grup çalışma tasarımı ortaya koyarlar ve sunarlar.</p> <p>9. Çalışmanın malzemeleri hazırlanarak sonuçlandırma aşamasına geçilir.</p> <p><b>Özetleme ve Sonuçlandırma Aşaması:</b></p> <p>1. Öğrenciler konu hakkında verilen bilgileri ve görüşleri işe koşarak uygulamayı tamamlar.</p> <p>2. Öğrenciler tarafından yapılan çalışmanın özeti (rapor) yazılır.</p> <p>3. Tamamlanan çalışma sergilenir ve sunumu yapılır.</p>
<b>Değerlendirme</b>	<p>Yapılan çalışma süreci akranları tarafından değerlendirilir. Yapılan eleştirilere cevap vermeleri sağlanır.</p>

Araştırmacı

Uygulayıcı Öğretmen

## EK-4: Bilgilendirilmiş Veli (İzin) Onam Formu

### BİLGİLENDİRİLMİŞ VELİ İZİN (ONAM) FORMU

Sayın Veli;

Çocuğunuzun katılacağı bu çalışma, "*Proje Temelli Sanat Eğitimi Yaklaşımının Öğrenci Erişisine ve Görüşlerine Etkisi*" adıyla Necmettin Erbakan Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü Güzel Sanatlar Eğitimi Anabilim Dalı Resim-İş Eğitimi Bölümü Bilim Dalı doktora öğrencisi Muhammet Mustafa ÜNLÜ tarafından 27/09/2021-27/05/2022 tarihleri arasında yapılacak bir tez çalışması uygulamasıdır.

**Araştırmanın Amacı:** Bu araştırmanın amacı Görsel Sanatlar dersinde "*Proje Temelli Sanat Eğitimi Yaklaşımının Öğrenci Erişisine ve Görüşlerine Etkisi*" konulu tez çalışmasında ortaokul öğrencilerinin proje temelli sanat eğitimi yöntemiyle sanatsal çalışmalar ortaya koymak ve bu sanatsal çalışmaların değerlendirme süreçlerini, uygulayıcı öğretmenin sürece dair gözlemleri ile öğrencilerin bu olguyla ilgili düşünceleri esas alınarak görüşlerinin ve ilgisinin ne olduğunu ortaya çıkarmaktır.

**Araştırma Uygulaması:** Tez konusuyla ilgili olarak proje değerlendirme / yarı yapılandırılmış görüşme / ilgi ölçümü / çalışma değerlendirme ölçümü / gözlem / akran değerlendirme / erişim testi ölçümü / proje raporu şeklindedir.

Araştırma T.C. Millî Eğitim Bakanlığı'nın ve okul yönetiminin de izni ile gerçekleştirilmektedir. Araştırma uygulamasına katılım tamamıyla gönüllülük esasına dayalı olmaktadır. Çocuğunuz çalışmaya katılıp katılmamakta özgürdür. Araştırma çocuğunuz için herhangi bir istenmeyen etki ya da risk taşımamaktadır. Çocuğunuzun katılımı **tamamen sizin isteğinize bağlıdır**, reddedebilir ya da herhangi bir aşamasında ayrılabilirsiniz. Araştırmaya katılmamama veya araştırmadan ayrılma durumunda öğrencilerin akademik başarıları (not durumları), okul ve öğretmenleriyle olan ilişkileri etkilemeyecektir.

Çalışmada kullanılacak şekilde öğrencilerden kimlik belirleyici hiçbir bilgi istenmemektedir. Cevaplar tamamıyla gizli tutulacak ve sadece araştırmacılar tarafından değerlendirilecektir.

Uygulamalar, genel olarak kişisel rahatsızlık verecek sorular ve durumlar içermemektedir. Ancak, katılım sırasında sorulardan ya da herhangi başka bir nedenden çocuğunuz kendisini rahatsız hissederse cevaplama işini yarıda bırakıp çıkmakta özgürdür. Bu

durumda rahatsızlığın giderilmesi için gereken yardım sağlanacaktır. Çocuğunuz çalışmaya katıldıktan sonra istediği an vazgeçebilir. Böyle bir durumda veri toplama aracını uygulayan kişiye, çalışmayı tamamlamayacağını söylemesi yeterli olacaktır. Anket çalışmasına katılmamak ya da katıldıktan sonra vazgeçmek çocuğunuza hiçbir sorumluluk getirmeyecektir.

Onay vermeden önce sormak istediğiniz herhangi bir konu varsa sormaktan çekinmeyiniz. Çalışma bittikten sonra bizlere telefon veya e-posta ile ulaşarak soru sorabilir, sonuçlar hakkında bilgi isteyebilirsiniz. Saygılarımızla.

Araştırmacı :

İletişim Bilgileri :

*Velisi bulunduğum ..... sınıfı ..... numaralı öğrencisi  
.....'in yukarıda  
açıklanan araştırmaya katılmasına izin veriyorum. (Lütfen formu imzaladıktan sonra  
çocuğunuzla okula geri gönderiniz\*).*

.....

Adı-Soyadı İmza:

Veli Adı-Soyadı :

Telefon Numarası :

## EK-5: Öğrenci Katılım Formu

### ÖĞRENCİ KATILIM FORMU

Sayın Katılımcımız;

Katılacağınız bu çalışma, "Proje Temelli Sanat Eğitimi Yaklaşımının Öğrenci Erişimine ve Görüşlerine Etkisi" adıyla, Necmettin Erbakan Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü Güzel Sanatlar Eğitimi Anabilim Dalı Resim-İş Eğitimi Bölümü Bilim Dalı doktora öğrencisi Muhammet Mustafa ÜNLÜ tarafından 27/09/2021-27/05/2022 tarihleri arasında yapılacak bir tez çalışması uygulamasıdır.

**Araştırmanın Amacı:** Bu araştırmanın amacı Görsel Sanatlar dersinde "Proje Temelli Sanat Eğitimi Yaklaşımının Öğrenci Erişimine ve Görüşlerine Etkisi" konulu tez çalışmasında ortaokul öğrencilerinin proje temelli sanat eğitimi yöntemiyle sanatsal çalışmalar ortaya koymak ve bu sanatsal çalışmaların değerlendirme süreçlerini, uygulayıcı öğretmenin sürece dair gözlemleri ile öğrencilerin bu olguya ilgili düşünceleri esas alınarak görüşlerinin ve ilgisinin ne olduğunu ortaya çıkarmaktır.

**Araştırmanın Nedeni:** Tez Çalışması ve Uygulaması

**Araştırmanın Yapılacağı Yerler:** Okul Derslikleri ve Okul Dışı Öğrenme Ortamları

**Araştırma Uygulaması:** Tez konusuyla ilgili olarak proje değerlendirme / yarı yapılandırılmış görüşme / ilgi ölçümü / çalışma değerlendirme ölçümü / gözlem / akran değerlendirme / erişim testi ölçümü / proje raporu şeklindedir.

Araştırma T.C. Millî Eğitim Bakanlığı'nın ve okul/kurum yönetiminin izni ile gerçekleşmektedir. Araştırma uygulamasına katılım tamamıyla gönüllülük esasına dayalı olmaktadır. Çalışmada sizden kimlik belirleyici hiçbir bilgi istenmemektedir. Cevaplar tamamıyla gizli tutulacak ve sadece araştırmacılar tarafından değerlendirilecektir. Veriler sadece araştırmada kullanılacak ve üçüncü kişilerle paylaşılmayacaktır.

Uygulamalar, kişisel rahatsızlık verecek sorular ve durumlar içermemektedir. Ancak, katılım sırasında sorulardan ya da herhangi başka bir nedenden rahatsız hissederseniz cevaplama işini yarıda bırakabilirsiniz. Yapacağımız uygulama çalışmasında akademik başarılarımız, okul ve öğretmenlerle olan ilişkileriniz etkilenmeyecektir.

Katılımı onaylamadan önce sormak istediğiniz herhangi bir konu varsa sormaktan çekinmeyiniz. Çalışma bittikten sonra bizlere telefon veya e-posta ile ulaşarak soru sorabilir, sonuçlar hakkında bilgi isteyebilirsiniz. Saygılarımızla,

Araştırmacı :

İletişim Bilgileri :-

*Yukarıda bilgileri bulunan tez çalışma uygulamasına katılmayı kabul ediyorum.*

Ad-Soyad İmza:

Katılımcı Adı-Soyadı :

Telefon Numarası :

## EK-6: İlgil Ölçeği Formu

### İLGİL ÖLÇEĞİ FORMU

Öğrenci Rumuzu: .....  
Cinsiyet: E ( ) K ( )  
Ders: GÖRSEL SANATLAR  
Okulu: .....  
Sınıfı: .....

**Yönerge:** Bu ilgil ölçeği formu, "PROJE TEMELLİ SANAT EĞİTİMİ YAKLAŞIMININ ÖĞRENCİ ERİŞİSİNE VE GÖRÜŞLERİNE ETKİSİ" adlı doktora tez konusunun araştırma kapsamında yürütölen çalışmanın uygulama aşamasında yer alan öğrencilerin Görsele Sanatlar dersinde proje temelli sanat eğitimine yönelik ilgilerini belirlenmesi için hazırlanmıştır. Aşağıdaki ölçekte her bir maddeyi kesinlikle boş bırakılmayacak şekilde lütfen dikkatli bir şekilde okuyunuz ve size uygun olan seçeneği işaretleyerek yanıtlayınız. Uygulanacak ölçek, okul ve ders puan durumlarını etkilemeyecektir. İsmizin çalışmada kullanılmayacaktır. Sadece yazdığınız "rumuz" kullanılacaktır. Katkılarınız için teşekkür ederim.

Muhammet Mustafa ÖNLÜ

Görsele Sanatlar Öğretmeni

MADDELER	Kesinlikle Hayır (1)	Hayır (2)	Kararsızım (3)	Evet (4)	Kesinlikle Evet (5)
1. Görsele sanatlar dersinde proje temelli sanat eğitimi ile ders yapıldığında bir konunun daha iyi anlaşılabilceğini düşünüyorum.					
2. Proje temelli sanat eğitimi sayesinde araştırarak ve hazırlanarak derse gelebilceğimi düşünüyorum.					
3. Görsele sanatlar dersinde proje temelli sanat eğitimi ile yeni şeyleri öğrenmek, benim için oldukça önemli olabilir.					
4. Görsele sanatlar dersinde proje temelli sanat eğitimi ile daha önce öğrenmediğim bir konuyu öğrenmenin bana zevk vereceğini düşünüyorum.					
5. Görsele sanatlar dersinde proje temelli sanat eğitiminin uygulanacağı bir konu hakkında tartışma yapmanın bana zevk vereceğini düşünüyorum.					
6. Görsele sanatlar dersinde proje temelli sanat eğitiminin uygulanacağı bir konu hakkında araştırma yapmak bana eğlenceli gelebilir.					
7. Görsele sanatlar dersinde proje temelli sanat eğitimi ile çalışmayı sonuçlandırınca kadar üzerine uzun süreli çalışabilceğimi düşünüyorum.					
8. Görsele sanatlar dersinde proje temelli sanat eğitimi ile yapılacak etkinlikte bir problem çözümü azimli ve kararlı olabileceğimi düşünüyorum.					
9. Görsele sanatlar dersinde proje temelli sanat eğitimi ile grup çalışmasında grup üyeleriyle uyumlu çalışabilceğimi düşünüyorum.					
10. Görsele sanatlar dersinde proje temelli sanat eğitimi ile ortaya koyulacak çalışmalarla ilgili problemler olduğunda öğretmenimle ve arkadaşlarımla paylaşım yapmakta çekingenlik yaşayacağımı düşünmüyorum.					
11. Görsele sanatlar dersinde proje temelli sanat eğitimi ile hayal ettiklerimi, duygularımı, tasarımlıklarımı ve düşündüklerimi ortaya çıkarmak için çalışmaktan zevk alacağımı düşünüyorum.					

## EK-7: Bilişsel Testi (Ön Test–Son Test)

### Bilişsel Alan Testi (Ön Test-Son Test)

Öğrenci Adı: .....

Ünvanı: E ( ) K ( )

Ders: GÖRSEL SANATLAR

Okulu: .....

Sınıfı: .....

Tarihi: .....

**Yönerge:** Bu eriş test, "PROJE TEMELLİ SANAT EĞİTİMİ YAKLAŞIMININ ÖĞRENCİ ERİŞİNE VE GÖRÜŞLERİNE ETKİSİ" adlı dolunun tez konusunu uygulama aşamasında ver alan öğrencilerin ön ve son bilgilerini yordamak için hazırlanmıştır. Çözdüğünüz test, özel ve ders puan durumunuza etkilemeyecektir. Adınız ve soyadınız tez çalışmaya koyulmayacaktır ve sadece yazacağınız rumuz kullanılacaktır. Aşağıdaki her bir soruyu kesinlikle boş bırakmayacak şekilde lütfen dikkatli bir şekilde okuyunuz ve size uygun olan seçeneği yanıtlayınız. Katkılarınız için teşekkür ederim.

Muhammet Mustafa ÖNÜD

Görsel Sanatlar Öğretmeni

- Aşağıdakilerden hangisi proje temelli öğrenmeyi doğru bir şekilde tanımlar?
  - Öğrencinin öğrenmede aktif katılımını sağlandığı, her düzey bilişsel aktiviteyi destekleyen, çeşitli araç-gereç ve kaynak kullanımını gerektiren, sosyal ve yaşam becerilerini birlikte ele alan öğrenme modelidir.
  - Öğrencinin bir problemi çözmek için uyguladığı ve el becerilerini kullandığı deryusal yaşamı sorgulayan öğrenme modelidir.
  - Öğrencinin bir nesneyi ele alarak bir kâğıda çizim yoluyla aktararak resim öğrenme modelidir.
  - Öğrencinin aktif olarak işi için girerek sanat eğitimi alınmasıdır.
- Proje yapımı aşamalarından aşağıdakilerden hangisi bir çizim planlamasını içerir?
  - Değerlendirme ölçütlerinin belirlenmesi
  - Projenin sunulması
  - Birgilerin toplanması
  - Çizim takviminin oluşturulması
- Aşağıdakilerden hangisi proje temelli yaklaşımın özelliklerinden değildir?
  - Aran çabası
  - Tartışma özelliği
  - Seçilme özelliği
  - Araç kullanma özelliği
- Aşağıdaki üç boyutlu nesneler ile ilgili ifadelerden hangisi doğru bir şekilde tanımlanmıştır?
  - Üç boyutlu nesnelerin ışık ve gölgesi bulunmaz.
  - Üç boyutlu nesnelerin renkleri ve şekilleri yoktur.
  - Üç boyutlu nesnelerin ışık, gölge, renk ve şekilleri vardır.
  - Üç boyutlu nesneler, iki boyutlu nesnelere benzerdir.
- Aşağıdakilerden hangisi sanatın amaçlarından biri değildir?
  - Denge
  - Çizim
  - Renk
  - Doku

6. Aşağıdakilerden hangisi "sanat eserindeki elemanların veya nesnelerin birbirine ve bütüne olan biçüsü" şeklinde tanımlanan sanatın ilkelerinden biridir?

- a) Ritim
- b) Yön
- c) Renk
- d) Oran-Orantı

7. Bir dikdörtgen prizmanın kısa kenarı 2 birim ve uzun kenarı kısa kenarın 2 katı olursa bu dikdörtgen prizma yan yana gelen kaç tane küpten meydana gelmiştir? (Not: 1 Birim bir küp yapmaktadır.)

- a) 2 küp
- b) 4 küp
- c) 6 küp
- d) 8 küp

8. Bir çalışma sürecinde işbirliği yapımında aşağıdakiler cümlelerden hangisi doğru bir ifade olamaz?

- a) Grup üyesinin ve üyelerinin kendi başına karar verir.
- b) Grup üyelerinden her biri birbirlerine bilgi paylaşımı yapar.
- c) Grup üyesinin ve üyelerinin sorumluluk duygusuyla hareket eder.
- d) Grup üyelerinden her biri birbirlerine yardımcı olur.

9. Aşağıdakilerden hangisi sanatın elemanlarından birisidir?

- a) Çizgi
- b) Kompozisyon
- c) Oran-Orantı
- d) Vurgu

10. Aşağıdakilerden hangisi ana renklerden birisidir?

- a) Mavi
- b) Mor
- c) Turuncu
- d) Yeşil

11. Aşağıda verilen tanım cümlesi hangi görsel sanatlar türünün tanımıdır?

**Tanım:** Taş, kil, ağaç, alçı, metal, bronz vb. türden oluşan malzemelerle yapılan üç boyutlu çalışmalardır

- a) Heykel
- b) Resim
- c) Grafik
- d) Tiyatro

12. Aşağıdakilerden hangisi sanatın tasarım ilkelerinden biri değildir?

- a) Bütünlük
- b) Nokta
- c) Çeşitlilik
- d) Hareket

13. Aşağıdakilerden hangisi ara renklerden birisidir?

- a) Kırmızı
- b) Turuncu
- c) Sarı
- d) Mavi

14. Aşağıdakilerden hangisi sanatın tasarım ilkelerinden birisi değildir?

- a) Oran-Orantı
- b) Biçim (Form)
- c) Zıtlık (Kontrast)
- d) Mekân (Uzam)

15. "Ben duygularımı, düşüncelerimi, algılarımı kil, metal, mermar, plastik, ağaç vb. maddeleri biçimlendirerek üç boyutlu bir form haline getiren bir sanatçyım. Ben kimim?"

Kendini yukarıdaki cümlede tanımlayan sanatçı aşağıdakilerden hangisidir?

- a) Ressam
- b) Grafiker
- c) Heykeltıraş
- d) Hattat

16. Aşağıdaki şıklardaki renklerden hangisi zıt (kontrast) renkler olarak doğru eşleştirilmiştir?1

- a) Kırmızı-Mavi
- b) Turuncu-Yeşil
- c) Sarı-Mor
- d) Mavi-Sarı

17. Aşağıda verilen kelimelerden hangisi soyuttur?

- a) Fırça
- b) Kalem
- c) Kağıt
- d) Sevgi

18. Tanım: Herhangi bir yüzey üzerinde değişik malzemelerin (düz renk kağıttan renkli yazılı gazete kağıdına kadar farklı kağıtlar, duvar kağıdı, plastik, kumaş, ağaç kabuğu gibi doğal nesnelere, tahta parçası vb.) yapıştırılması ile yapılan resim tekniğidir.

Yukarıda verilen tanıma uygun resim tekniği kavramı aşağıdakilerden hangisidir?

- a) Pastel
- b) Kolaj
- c) Sulu Boya
- d) Baskı

19. Aşağıdaki geometrik biçimlerden hangisinin boyutu diğerlerinden farklıdır?

- a) Beşgen
- b) Prizma
- c) Daire
- d) Üçgen

20. Aşağıdaki geometrik şekil ikilisinden hangisiyle bir ev modeli yapılabilir?

- a) Silindirik-Kare
- b) Küp-Silindirik
- c) Küre-Küp
- d) Piramit-Küp

21. Aşağıda verilen doğal nesnelere hangisinin kabuk dokusu diğerlerinden farklıdır?

- a) Elma
- b) Hindistan Cevizi
- c) Domates
- d) Armut

22. Aşağıda eşleştirilen renk çiftlerinden hangisi yeşil rengi meydana getirir?

- a) Sarı- Kırmızı
- b) Mavi- Sarı
- c) Mavi-Kırmızı
- d) Sarı-Mor

23. Aşağıdakilerden hangisi proje temelli çalışma sonucunda yapılan uygulama ile güzel sanatlarda yapılan çalışma sonucunda yapılan uygulama ortak özelliktir?

- a) Sergileme
- b) Resim yapma
- c) Konuşma
- d) Heykel yapma

24. Görsel Sanatlar dersinde iki boyutlu olarak çalışan bir kişi aşağıdakilerden hangi çalışmayı yapmış olamaz?

- a) Heykel
- b) Minyatür
- c) Tezhip
- d) Resim

25. Görsel Sanatlar dersinde üç boyutlu olarak çalışan bir kişi aşağıdakilerden hangi çalışmayı yapmış olamaz?

- a) Atık malzemelerden heykel türünde çalışma
- b) Ahşap heykel çalışması
- c) Alçıdan rölyef çalışması
- d) Resim çalışması

## EK-8: Proje Değerlendirme Formu

### PROJE DEĞERLENDİRME FORMU

Proje Konu Adı: .....

Proje Grubu Adı: .....

Projede Yer Alan Öğrenciler: .....

.....

.....

.....

Sınıf: .....

Tarih : Başlama: ...../...../..... - Bitiş: ...../...../.....

**Yönerge:** Bu çalışma değerlendirme ölçeği, "PROJE TEMELLİ SANAT EĞİTİMİ YAKLAŞIMININ ÖĞRENCİ ERİŞİSİNE VE GÖRÜŞLERİNE ETKİSİ" adlı doktora tez konusunun uygulama aşamasında yer alan öğrencilerin göstermiş olduğu performansı belirlemek ve ortaya koyduğu projeyi değerlendirmek amacıyla hazırlanmıştır. Uygulanacak ölçek okul not durumunu etkilemeyecektir. Öğrenci isimleri tez çalışmasına koyulmayacaktır ve sadece rumuzlar koyulacaktır.

BECERİLER	SEVİYELER				
	E (Çok Zayıf- Yetersiz / 1)	D (Zayıf- Eksik / 2)	C (Orta- Kabul Edilebilir / 3)	B (İyi- Yeterli / 4)	A (Çok İyi- Mükemmel / 5)
<b>A. Proje Hazırlama Süreci</b>					
1. Projenin amacını ve içeriğini belirleme					
2. Projeye uygun çalışma planı hazırlama					
3. Grup içinde görev dağılımı yapma					
4. Dersi için malzeme ihtiyacını belirleme					
<b>TOPLAM</b>					
<b>B. Proje İçeriği</b>					
1. Türkçeyi doğru ve düzgün bir şekilde kullanma					
2. Toplanan bilgileri düzenleme					
3. Bilgileri doğru bir şekilde kullanma					
4. Toplanan bilgileri analiz etme					
5. Elde edilen bilgilerden çıkarımda bulunma					
6. Eleştirel düşünme beccrisi gösterme					
<b>TOPLAM</b>					

C. Proje Uygulama Süreci					
1. Bilgileri çalışmasına yansıtma					
2. Proje konusuna uygun araştırma yapma ve malzemeleri uyumlu şekilde bir araya getirme (kullanma)					
3. Grup üyelerinin işbirliği içinde çalışması					
4. Grup üyelerinin projelendirilen görsel sanat çalışmasını istekli ve uyumlu olarak yapma					
5. Çalışmaya uygun fikirlerin görsel sanat çalışmasına yansıtılma (Özgünlük)					
6. Çalışmaya uygun sanat elemanlarının ve tasarım ilkelerinin kullanılması					
7. Yaratıcılığın kullanılması					
8. Çalışmanın zamanında ve eksiksiz tamamlanması					
<b>TOPLAM</b>					
D. Proje Sunumu ve Sergileme					
1. Projeyi iyi bir biçimde yansıtabilecek görseller, biçimler, semboller kullanma					
2. Görsel sanat çalışmasına uygun sunu yapma					
3. Türkçeyi doğru ve düzgün bir şekilde konuşma					
4. Sunumda akıcı olma ve beden dili kullanma					
5. Sunum için verilen süreye uyma					
6. Sorulan sorulara cevap verme					
7. Görsel sanat çalışmasını sergileme					
<b>TOPLAM</b>					
<b>GENEL TOPLAM</b>					

## EK-9: Çalışma Değerlendirme Ölçeği

### ÇALIŞMA DEĞERLENDİRME ÖLÇEĞİ

Grup Öğrencileri: 1. Öğrenci .....  
2. Öğrenci.....  
3. Öğrenci.....  
4. Öğrenci .....

Cinsiyet: E ( ) K ( )

Ders: GÖRSEL SANATLAR

Okulu: .....

Sınıfı: .....

Tarih: ...../...../.....

**Yönerge:** Bu çalışma değerlendirme ölçeği, "PROJE TEMELLİ SANAT EĞİTİMİ YAKLAŞIMININ ÖĞRENCİ ERIŞİSİNE VE GÖRÜŞLERİNE ETKİSİ" adlı doktora tez konusunun uygulama aşamasında yer alan öğrencilerin göstermiş olduğu performansı belirlemek ve ortaya koyduğu çalışmayı değerlendirmek amacıyla hazırlanmıştır. Uygulanacak ölçek okul not durumunu etkilemeyecektir. Öğrenci isimleri tez çalışmasına koyulmayacaktır ve sadece rumuzlar kullanılacaktır.

ÖLÇÜTLER (KRİTERLER)	SEVİYE				
	E (ÇOK ZAYIF- YETERSİZ / 1) Puan aralığı 0 – 4,4 puan	D (ZAYIF- EKSİK / 2) Puan aralığı 4,5 – 5,4 puan	C (ORTA- KABUL EDİLEBİLİR / 3) Puan aralığı 5,5 – 6,9 puan	B (İYİ-YETERLİ / 4) Puan aralığı 7 - 8,4 puan	A (ÇOK İYİ- MÜKEMMEL / 5) Puan aralığı 8,5 -10 puan
1. Verilen bilgileri çalışmaya aktarma					
2. Seçilen konu doğrultusunda fikirlerini görsel sanat çalışmasına yansıtma					
3. Çalışmada kullanıma uygun malzemeleri uyumlu şekilde bir araya getirme					
4. Çalışma konusuna uygun farklı bilgi kaynaklarını kullanma					
5. Çalışmada konuya uygun teknik kullanabilme					
6. Grup üyelerinin projelendirilen görsel sanat çalışmasını işbirliği					

İçinde gerçekleştirme										
7. Çalışmada hayal gücünü (imgelem) etkili bir şekilde kullanma										
8. Çalışmada yaratıcılığı etkili bir şekilde kullanma										
9. Çalışmaya uygun bir şekilde sanat elemanlarını ve tasarım ilkelerini kullanma										
10. Çalışmayı zamanında ve eksiksiz tamamlama										
ÖLÇÜTLER PUAN ARALIĞI TOPLAMI	En Fazla: 44 puan	Aldığı Puan:	En Fazla: 54 puan	Aldığı Puan:	En Fazla: 69 puan	Aldığı Puan:	En Fazla: 84 puan	Aldığı Puan:	En Fazla: 100 puan	Aldığı Puan:
TOPLAM	En Fazla: 100 puan	Aldığı Puan:								

## EK-10: Grup Akran Değerlendirme Formu

Tarih:...../...../.....

### GRUP AKRAN DEĞERLENDİRME FORMU

Grup Adı: .....

Değerlendiren Öğrenci (Rumuz): .....

Değerlendirilen Öğrenciler (Rumuzlar):

1. Öğrenci.....

2. Öğrenci.....

3. Öğrenci.....

4. Öğrenci.....

Yabancı: Bu çalışma değerlendirme ölçeği, "PROJE TEMELLİ SANAT EĞİTİMİ YAKLAŞIMININ ÖĞRENCİ ERİŞİSİNE VE GÖRÜŞLERİNE ETKİSİ" adlı doktora tez konusunun uygulama aşamasında yer alan öğrencilerin grup üyelerinin birbirlerini değerlendirmek amacıyla hazırlanmıştır. Yapılacak değerlendirme, okul ve ders puan durumlarını etkilemeyecektir. Öğrenci adı ve soyadı birebir tez çalışmasında kullanılmayacaktır ve sadece rumuzlar kullanılacaktır. Lütfen maddelerin karşısındaki boşluklara cevabınız "evet", "bazen" ve "hayır" seçeneklerinden hangisi ise "X" işareti koyunuz.

ÖLÇÜTLER	GRUP ÜYELERİ											
	1. Öğrenci			2. Öğrenci			3. Öğrenci			4. Öğrenci		
	Evet	Bazen	Hayır	Evet	Bazen	Hayır	Evet	Bazen	Hayır	Evet	Bazen	Hayır
1. Derse araştırma yaparak ve hazırlanarak geldi.												
2. Görsel sanatlar dersinde çalışmayı planlarken etkin rol aldı.												
3. Görsel sanatlar dersinde konuyla ilgili materyalleri seçmeye yardımcı oldu.												
4. Görsel sanatlar dersinde verilen görev sorumluluklarını yerine getirdi.												
5. Görsel sanatlar dersinde çalışma oluştururken işbirliği yapmada istekli oldu.												
6. Görsel sanatlar dersinde yapılan çalışma esnasında ortaya çıkan anlaşmazlıkların çözümüne katkı sundu.												
7. Görsel sanatlar dersinde çalışma oluştururken ortaya çıkan eksikliklerin giderilmesinde etkin rol aldı.												
8. Görsel sanatlar dersinde çalışma oluştururken grup üyeleriyle bilgilerini ve deneyimlerini paylaştı.												
9. Orjinal fikirler sundu.												
10. Çalışma esnasında grup üyelerinin fikirlerine ve akıl yürütmelerine saygı gösterdi.												
11. Çalışmanın sunumuna yardımcı oldu.												

## EK-11: Yarı Yapılandırılmış Yazılı Görüşme Formu

### ÖĞRENCİ YARI YAPILANDIRILMIŞ GÖRÜŞME FORMU

Öğrenci Rumuzu: .....

Cinsiyet: E ( ) K ( )

Ders: GÖRSEL SANATLAR

Okulu: .....

Sınıfı: .....

Tarih: ...../...../.....

**Yönerge:** Bu erişim testi, "PROJE TEMELLİ SANAT EĞİTİMİ YAKLAŞIMININ ÖĞRENCİ ERİŞİMİNE VE GÖRÜŞLERİNE ETKİSİ" adlı doktora tez konusunun uygulama aşaması sonunda öğrencilerin konu hakkında görüşlerini belirlemek amacıyla hazırlanmıştır. Aşağıdaki her bir soruyu kesinlikle boş bırakılmayacak şekilde lütfen dikkatli bir şekilde okuyunuz ve yanıtlayınız. Katkılarınız için teşekkür ederim.

Muhammet Mustafa ÜNLÜ

Görsel Sanatlar Öğretmeni

1. Proje temelli sanat eğitimi yaklaşımıyla ile yapılan bu çalışmadan memnun kaldığınız ve memnun kalmadığınız yönler nelerdir? Nedenleriyle birlikte açıklayınız.

.....  
.....  
.....  
.....  
.....  
.....  
.....  
.....

2. Proje temelli sanat eğitimi yaklaşım ile yapılan uygulamalar esnasında karşılaştığımız sorunlar nelerdir? Bu Sorunların nelerden kaynaklandığını düşünüyorsunuz?

.....  
.....  
.....  
.....  
.....  
.....  
.....  
.....

3. Proje temelli sanat eğitimi yaklaşımıyla yapılan etkinlikler size hangi yönlerden katkı sağladı? Nedenleriyle birlikte açıklayınız.

Sanatsal gelişim yönünden: .....

.....

Kültürel yönden: .....

.....

Sosyal gelişim yönünden: .....



## EK-12: Öğretmen Gözlem Formu

### ÖĞRETMEN GÖZLEM FORMU

Öğrenci Rumuzu: .....

Öğrenci Grup Adı: .....

Cinsiyet: E ( ) K ( )

Ders: GÖRSEL SANATLAR

Okulu: .....

Sınıfı: .....

Tarih: .....

**Yönerge:** Bu gözlem formu, "PROJE TEMELLİ SANAT EĞİTİMİ YAKLAŞIMININ ÖĞRENCİ ERIŞİSİNE VE GÖRÜŞLERİNE ETKİSİ" adlı doktora tez konusunun uygulama aşamasında yer alan öğrencilerin gözlemlenmesi için hazırlanmıştır. Yapılacak gözlem, okul ve ders puan durumlarını etkilemeyecektir. Öğrenci adı ve soyadı tez çalışmasına koyulmayacaktır ve sadece rumuzlar kullanılacaktır.

Muhammet Mustafa ÜNLÜ  
Görsel Sanatlar Öğretmeni

GÖZLENEN DAVRANIŞLAR	TAMAMEN KATILMIYORUM (1)	KATILMIYORUM (2)	KARARSIZIM (3)	KATILYORUM (4)	TAMAMEN KATILYORUM (5)
1. Dersle hazırlıklı gelmiş olma					
2. Görsel Sanatlar dersine katılımda istekli olma					
3. Çalışma programına uygun hareket etme (disiplinlilik)					
4. Görsel sanat çalışmasına uygun materyaller seçme ve kullanma					
5. Seçilen konuya uygun çalışma yapabilme					
6. Arkadaşları ile çalışma süresinde işbirliği yapma					
7. Ders ortamında fikirlerini özgürce ifade etme					
8. Özgün bir şekilde çalışmasını yapma					
9. Çalışma sürecinde ortaya çıkan sorunlara çözüm getirme					
10. Çalışmasını oluştururken etik kurallara uyma					



## EK-13: Proje Raporu

### PROJE RAPORU

Proje Grubu	
Proje Katılımcıları	
Proje Adı	
Projenin Amacı	
Giriş	
Yöntem	
Sonuç	
Kaynaklar	

## EK-14: Öğrenci Bilgi Notu

### Atıklar ve Atıkların Sanatsal Malzeme Olarak Kullanımı Hakkında Öğrenci Bilgi Notu

<p><b>1. Atık nedir?</b></p> <p><u>Atık</u>, üretimden tüketime kadar olan tüm aşamalarda ortaya çıkan, kullanım süresi dolan ve kullanıcının artık işine yaramayan maddelerin toplamıdır.</p>
<p><b>2. Atık malzeme nedir?</b></p> <p><u>Atık malzeme</u>, kullanım dışı kalan atıkların materyal olarak kullanıma hazır hâle getirilen malzeme türüdür.</p>
<p><b>3. Atık türleri nelerdir?</b></p> <p>Atık türleri; <u>kâğıt</u>, <u>ahşap</u>, <u>plastik</u>, <u>cam</u>, <u>pil</u>, <u>organik</u>, <u>kompozit</u>, <u>elektronik</u>, <u>metal</u> ve <u>bitkisel</u> atıklardan meydana gelir.</p>
<p><b>4. Geri dönüşüm nedir?</b></p> <p><u>Geri dönüşüm</u>, ortaya çıkan atık malzemelerin ham madde olarak tekrar ürün oluşturmak için kullanımına denir.</p>
<p><b>5. Zararlı atık ve zararsız atık nedir?</b></p> <p><u>Zararlı atık</u>; zehirli, patlayıcı, tahriş edici vs. özelliklerinden dolayı insan ve doğa açısından tehlikeli olan atıklardır. Örneğin: Pil, petrol vs...</p> <p><u>Zararsız atık</u>; insan ve doğaya zarar vermeyen ve tehlikesi olmayan atıklardır. Örneğin: Mutfak ve yemek atıkları, kâğıt, kül vs...</p>
<p><b>6. Görsel sanat dallarında atık malzeme kullanımının faydaları nelerdir?</b></p> <ul style="list-style-type: none"><li>• Gerçek yaşamla sanat arasında bağ kurulmasını sağlar.</li><li>• Atık malzemeler kullanımı ile geri dönüşüm yapılarak ekonomik açıdan yarar sağlanır.</li><li>• Atık malzemeler ile iki boyutlu ve üç boyutlu çalışmalar yapımı gerçekleştirilebilir.</li><li>• Hayâl gücünün ve yaratıcılığın gelişimine katkı sağlar.</li><li>• Çevre bilincinin gelişimine sanat yoluyla dikkat çekmeye katkı getirir.</li><li>• Somut ve soyut algıların gelişimine katkı sağlar.</li><li>• Belirlenen görsel çalışma konusuna uygun estetik seviyede malzeme seçimi yapılmasına olanaklar sağlar.</li></ul>
<p><b>7. Görsel sanat dallarında atık malzeme kullanan sanat akımları veya anlayışları nelerdir?</b></p> <ul style="list-style-type: none"><li>• <b>Kübizm</b>: Figür veya nesnenin farklı bakış açılarını ele alarak soyut, parçalı, devingen ve geometrik biçimsellikle üç boyutlu betimlemelerin veya formların kullanıldığı sanat akımıdır.</li><li>• <b>Ready Made</b>: Sanat olarak kabul edilmeyen, ancak genel olarak değiştirilmiş nesnelere veya ürünlerden sanat eseri ortaya çıkarılmasını savunan görüştür.</li><li>• <b>Dadaizm</b>: Var olan sanat ve estetik teorilerini bir kenara bırakarak, nesnelere ele almada yenilik getirerek ve konu-anlam birliğinde kendine özgü çözümlerini geliştirerek kolaj, ready made, asamblaj gibi tekniklerin kullanıldığı sanat akımıdır.</li></ul>

- **Sürrealizm (Gerçeküstücülük):** Sanat eserlerinde birbiriyle ilgisiz ve mantıksal bağ bulunmayan biçim veya nesnelerin bir araya getirildiği ve bunları bir bütün olarak ele alındığı sanat akımıdır.
- **Enstalasyon Sanatı:** Sanat eserini sergileme ve gösterimi açısından ele alarak sanat eserini izleyen bireyleri sanatın bir parçası olmasını hedefleyen, ready made ve asanblaj gibi sanat tekniklerinin kullanıldığı sanattır.
- **Pop Art:** Sanatı halka mül ederek ortaya çıkaran, değersiz ve sanat alanında kullanılamaz olarak görülen konuların ve nesnelerin sanatsal anlam yüklenerek ele alındığı sanat akımıdır.
- **Yeni Gerçekçilik (Nouveau Réalisme):** Gerçekliğin algılanmasında yeni fikirsel açıdan yaklaşımların ortaya koyulduğu ve nesnelerin konu betimlemesi için kullanıldığı sanat akımıdır.
- **Happening:** Kolaj ve asanblajlarla rastlantısal olarak oluşturulan davranışlarda ve gösterimlerde bulunma olayını savunan sanat akımıdır.
- **Land Art (Arazi Sanatı):** Doğayı ve maddeyi esas alan ve sanatsal formlar yerine doğa formlarını kullanan sanat akımıdır.
- **Arte Povera (Yoksul Sanat):** Gelip geçici olan şeyler olarak sınıflandırdıkları atıkları ve doğal malzemeleri kullanarak sanatsal bağlamda uyumlu bir ilişki kurmayı esas alan sanat akımıdır.

#### 7. Görsel sanat dallarında atık malzeme kullanım teknikleri nelerdir?

- **Kolaj:** Elde bulunan her türlü basılı, çizili veya kullanılmış kâğıt malzemeyi, bir yüzey üzerine kompozisyon oluşturacak biçimde kesilip yapıştırılmasıyla uygulanan sanat tekniğidir. Boya ile birlikte de kullanılabilir.

#### Örnek Kolaj Çalışmaları



*Picasso, Guitar, 1913*



*George Braque, Still Life with Tenora, 1913*

- **Ready Made:** Hazır malzeme anlamına gelen "*Ready Made*", sanatçı tarafından seçilen malzemenin sanat eseri konumuna ulaşan veya üretilmiş nesnelere dir.

**Örnek Ready Made Çalışmaları**



*Marcel Duchamp, Bicycle Wheel, 1913*



*Man Ray, Gift, 1921*



*Joseph Beuys, The Sled, 1969*



*Felix Gonzalez-Torres, Untitled, 1990*

- **Asamblaj:** Çeşitli malzemelerin ya da farklı türden nesnelerin bir araya getirildiği sanat tekniğidir.

#### Örnek Asamblaj Çalışmaları



Man Ray, *Indestructible Object*, 1923



Mario Merz, *Lingotto*, 1968

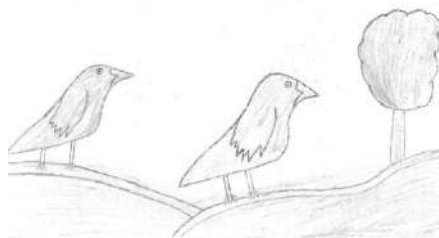
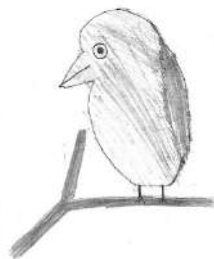
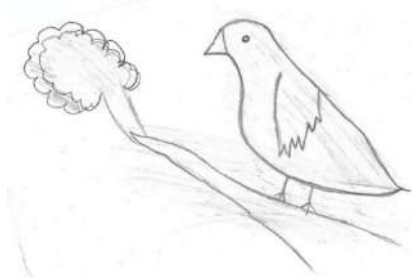
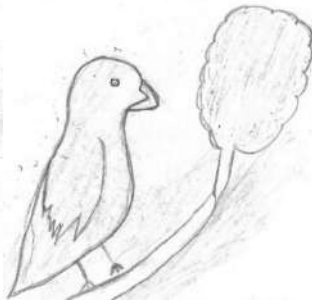
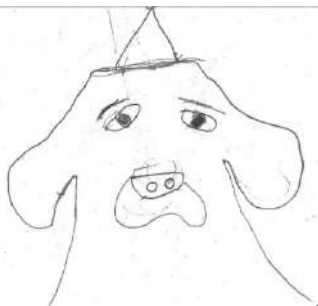
## EK-15: Çalışma Sürecine İlişkin Fotoğraflar

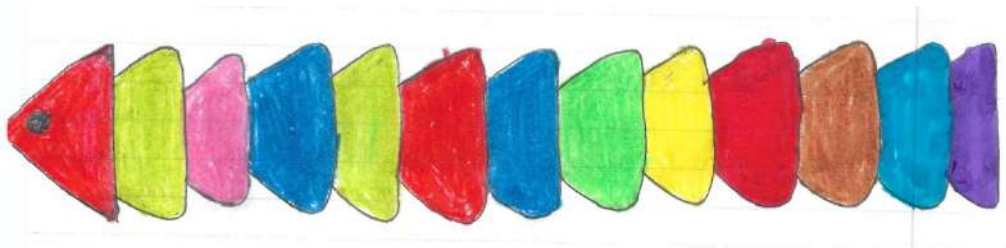
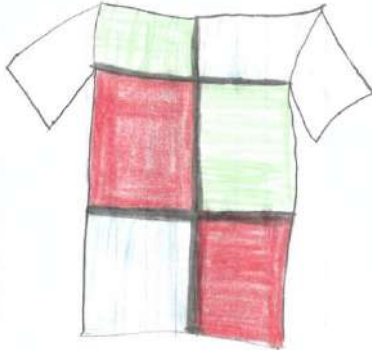
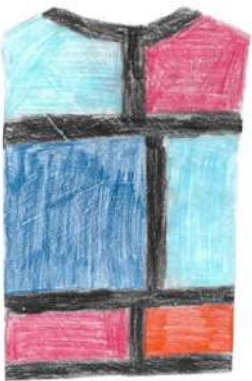
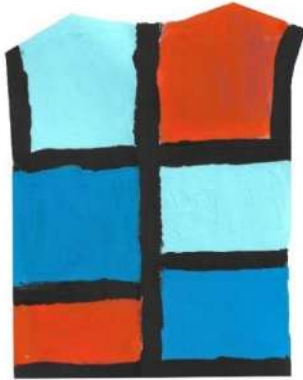
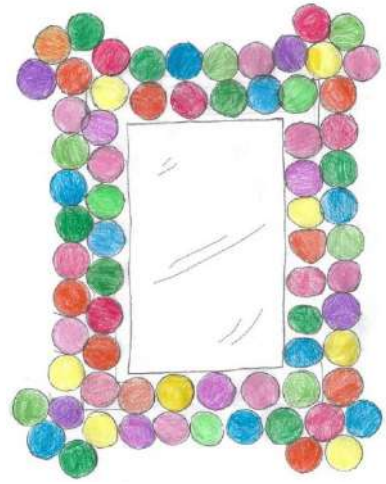


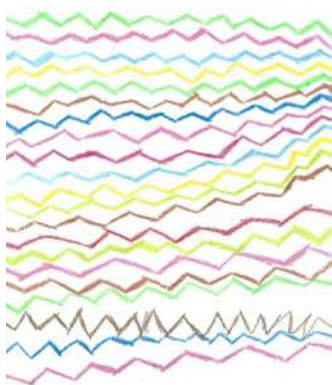
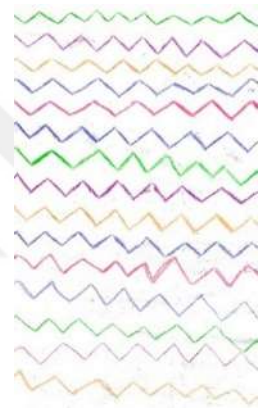
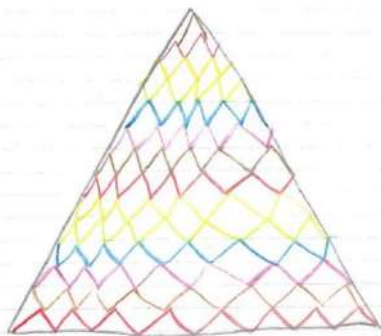
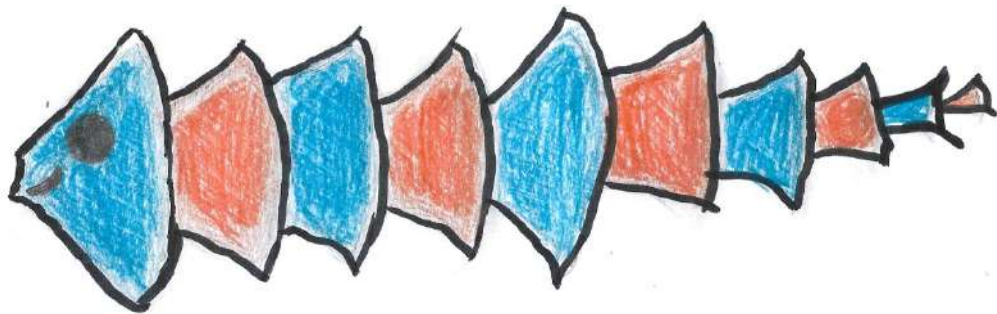
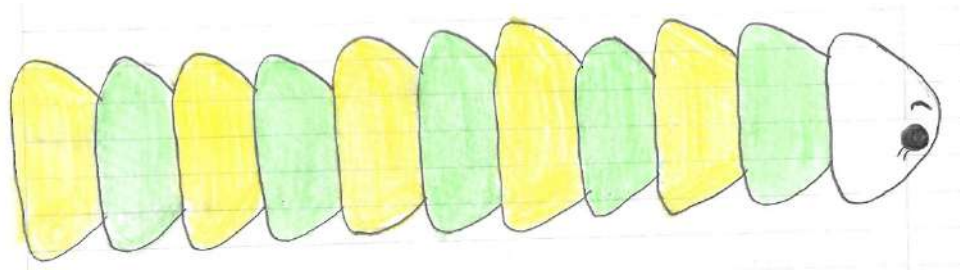
## EK-16: Öğrenci Çalışmaları

### 16a: Öğrenci Eskizleri









**16b: 1. Grubun İki Boyutlu Görsel Sanat Çalışması**



**16c: 2. Grubun İki Boyutlu Görsel Sanat Çalışması**



**16d: 3. Grubun İki Boyutlu Görsel Sanat Çalışması**



**16e: 4. Grubun İki Boyutlu Görsel Sanat Çalışması**



**16f: 5. Grubun İki Boyutlu Görsel Sanat Çalışması**



**16g: 1. Grubun Üç Boyutlu Görsel Sanat Çalışmaları**



**16h: 2. Grubun Üç Boyutlu Görsel Sanat Çalışmaları**



**16ı: 3. Grubun Üç Boyutlu Görsel Sanat Çalışması**



**16i: 4. Grubun Üç Boyutlu Görsel Sanat Çalışmaları**



**16j: 5. Grubun Üç Boyutlu Görsel Sanat Çalışmaları**



## EK-17: Çalışmaların Sergilenmesine İlişkin Fotoğraflar

