T.C.

BURSA ULUDAĞ ÜNİVERSİTESİ

EĞİTİM BİLİMLERİ ENSTİTÜSÜ

GÜZEL SANATLAR EĞİTİMİ ANA BİLİM DALI

RESİM-İŞ EĞİTİMİ BİLİM DALI

5E MODELİ İLE GÜZEL SANATLAR LİSESİ ÜÇ BOYUTLU SANAT ATÖLYESİ DERSİ UYGULAMALARI: EYLEM ARAŞTIRMASI

YÜKSEL LİSANS TEZİ

Hilal SAKİN

0000-0002-0156-5113

BURSA
2024

T.C.

BURSA ULUDAĞ ÜNİVERSİTESİ

EĞİTİM BİLİMLERİ ENSTİTÜSÜ

GÜZEL SANATLAR EĞİTİMİ ANA BİLİM DALI

RESİM-İŞ EĞİTİMİ BİLİM DALI

5E MODELİ İLE GÜZEL SANATLAR LİSESİ ÜÇ BOYUTLU SANAT ATÖLYESİ DERSİ UYGULAMALARI: EYLEM ARAŞTIRMASI

YÜKSEL LİSANS TEZİ

Hilal SAKİN
0000-0002-0156-5113

Danışman:
Prof. Dr. Gonca ERİM

BURSA

2024

BİLİMSEL ETİĞE UYGUNLUK

Bu çalışmadaki tüm bilgilerin akademik ve etik kurallara uygun bir şekilde elde edildiğini beyan ederim.

Hilal SAKİN

Tarih: …/…./……

TEZ YAZIM KILAVUZU'NA UYGUNLUK ONAYI

"5E Modeli ile Güzel Sanatlar Lisesi Üç Boyutlu Sanat Atölyesi Dersi Uygulamaları: Eylem Araştırması" adlı Yüksek Lisans tezi, Bursa Uludağ Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü tez yazım kurallarına uygun olarak hazırlanmıştır.

Tezi Hazırlayan	Danışman
Hilal SAKİN	Prof. Dr. Gonca ERİM

Güzel Sanatlar Eğitimi Ana Bilim Dalı Başkanı

Prof. Dr. R. Erol DEMİRBATIR

EĞİTİM BİLİMLERİ ENSTİTÜSÜ
YÜKSEK LİSANS/DOKTORA BENZERLİK YAZILIM RAPORU

BURSA ULUDAĞ ÜNİVERSİTESİ EĞİTİM BİLİMLERİ ENSTİTÜSÜ
EĞİTİM BİLİMLERİ ANA BİLİM DALI BAŞKANLIĞI'NA

Tarih: 13/08/2024

Tez Başlığı / Konusu: 5E Modeli ile Güzel Sanatlar Lisesi Üç Boyutlu Sanat Atölyesi Dersi Uygulamaları: Eylem Araştırması

Yukarıda başlığı gösterilen tez çalışmamın a) Kapak sayfası, b) Giriş, c) Ana bölümler ve d) Sonuç kısımlarından oluşan toplam 102 sayfalık kısmına ilişkin, 13/08/2024 tarihinde şahsım tarafından *Turnitin* adlı intihal tespit programından (Turnitin)* aşağıda belirtilen filtrelemeler uygulanarak alınmış olan özgünlük raporuna göre, tezimin benzerlik oranı % 2 'dir.

Uygulanan filtrelemeler:

1- Kaynakça hariç

2- Alıntılar hariç/dahil

3- 5 kelimeden daha az örtüşme içeren metin kısımları hariç

Bursa Uludağ Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü Tez Çalışması Özgünlük Raporu Alınması ve Kullanılması Uygulama Esasları'nı inceledim ve bu Uygulama Esasları'nda belirtilen azami benzerlik oranlarına göre tez çalışmamın herhangi bir intihal içermediğini; aksinin tespit edileceği muhtemel durumda doğabilecek her türlü hukuki sorumluluğu kabul ettiğimi ve yukarıda vermiş olduğum bilgilerin doğru olduğunu beyan ederim.

Gereğini saygılarımla arz ederim.

Tarih ve İmza

Adı Soyadı:	Hilal SAKİN
Öğrenci No:	802142004
Anabilim Dalı:	Güzel Sanatlar Eğitimi
Programı:	Resim-İş Eğitimi
Statüsü:	☒ Y.Lisans ☐ Doktora

Danışman
Prof. Gonca ERİM

13/08/2024

T.C.
BURSA ULUDAĞ ÜNİVERSİTESİ
EĞİTİM BİLİMLERİ ENSTİTÜSÜ MÜDÜRLÜĞÜNE,

Güzel Sanatlar Eğitimi Ana Bilim Dalı'nda 802142004 numara ile kayıtlı Hilal Sakin'in hazırladığı "5E Modeli ile Güzel Sanatlar Lisesi Üç Boyutlu Sanat Atölyesi Dersi Uygulamaları: Eylem Araştırması" konulu Yüksek Lisans çalışması ile ilgili tez savunma sınavı, 05/11/2024 günü 11:00-12:00 saatleri arasında yapılmış, sorulan sorulara alınan cevaplar sonunda adayın tezinin (**başarılı/başarısız)** olduğuna (**oybirliği/oy çokluğu)** ile karar verilmiştir.

Sınav Komisyonu Başkanı

Prof. Gonca ERİM

Bursa Uludağ Üniversitesi

0000-0001-8847-4486

Üye

……

Bursa Uludağ Üniversitesi

ORCID

Üye

……

……..

ORCID

ÖN SÖZ

Eğitim, yalnızca bir bilgi aktarımı değil, bireyin topluma entegre olma sürecinin en önemli bileşenlerinden biridir. John Dewey'in "Okul, yaşamın ta kendisidir" ifadesi, eğitim felsefesinin temel taşlarından birini temsil etmektedir. Dewey, okulu sadece akademik bilgilere odaklanan bir kurum olmaktan çıkararak, sosyal, duygusal ve etik gelişimin de merkezde yer aldığı bir yaşam alanı haline getirmeye çalışmıştır.

Bu çalışma, Dewey'in eğitim anlayışını daha iyi kavranabilmesi için bir zemin oluşturarak, öğrenim süreçlerimizi nasıl daha etkili ve anlamlı hâle getirebileceğine dair birçok önemli kavramı içermektedir. Okulun, öğrencilerin dünyayı anlamalarını ve bu dünyada etkin birer birey olmalarını sağlayacak bir deneyim alanı olduğunu vurgulayarak, öğrenmenin sadece akademik bir zorunluluk değil, bireyler arası ilişkileri ve toplumsal etkileşimleri güçlendiren bir süreç olduğunu belirtir.

Dewey'in düşünceleri, günümüz eğitim sistemleri için hâlâ geçerliliğini korumakta ve eğitimcilerle öğrenciler arasında daha anlamlı bir bağ kurulmasına katkıda bulunmaktadır. Bu bağlamda, çalışma boyunca Dewey'in eğitim felsefesinin derinliklerine dalarak, okulun yaşam üzerindeki etkilerini ve öğrenme sürecinin dinamiklerini keşfedilecektir. Onun fikirleri, bizlere daha insani, eleştirel ve yaratıcı bir öğrenme ortamı yaratma konusunda ilham verecektir.

Bu çalışmanın hazırlanması sürecinde bana her daim yol gösterici olan, değerli bilgi ve tecrübelerini benimle paylaşarak araştırma sürecini en verimli şekilde geçirmemi sağlayan, her aşamada bana destek olan kıymetli tez danışmanım Sayın Prof. Dr. Gonca ERİM'e en içten teşekkürlerimi sunmak isterim. Onun rehberliği ve engin bilgisi, bu çalışmanın şekillenmesinde çok büyük bir rol oynamıştır. Özellikle zorlu anlarda gösterdiği güler yüzü, sabırlı tutumu ve her zaman cesaretlendirici tavırlarıyla, bu süreçte karşılaştığım zorlukların üstesinden gelmemde bana büyük bir güç kaynağı olmuştur. Ayrıca, akademik gelişimime değerli katkılar sağlayan, derslerde ve danışmanlık süreçlerinde bana ilham veren, her biri alanında uzman olan bölüm hocalarıma da saygı ve sonsuz teşekkürlerimi sunuyorum. Onların verdiği destek, bu çalışmanın bilimsel zeminini güçlendirmiş ve akademik yolculuğuma önemli bir yön vermiştir. Tüm bu kıymetli hocalarımın katkıları, yalnızca bu çalışmanın değil, aynı zamanda kişisel ve akademik gelişimimin de temel taşlarını oluşturmuştur. Bu nedenle, hepsine minnettarlığımı ifade etmek isterim.

Bu tez çalışmasının her aşamasında yanımda olan, bana her koşulda destek veren ve içimde filizlenen öğrenme sevgisini kocaman, çiçekli bir bahçeye dönüştüren sevgili eşim Murat SAKİN'e en derin teşekkürlerimi sunmak isterim. Onun varlığı, bana güç veren en büyük kaynağımdı. Kendilik algımı yeniden inşa etmemde ve akademik yolculuğumda karşılaştığım zorlukları aşmamda her zaman yanımda oldu. Saygısı, güveni ve hoşgörüsüyle bana sadece akademik değil, kişisel gelişimimde de rehberlik etti. Onun sayesinde, kendime olan inancım pekişti ve her yeni adımda daha cesur oldum. Değerli eşim, bu sürecin zorlu ve stresli anlarında bile, bana sevgi dolu bir sabır ve anlayışla yaklaşarak, yolumu aydınlattı ve her zaman ileriye doğru adım atmam için cesaretlendirdi. Onun desteği olmasaydı, bu yolculuk çok daha zor olabilirdi. Bu nedenle, sadece bu tez için değil, hayatımın her alanında bana kattıkları için ona minnettarlığımı ifade etmek istiyorum. Eşimin bu süreçte bana sunduğu sevgi, destek ve anlayış, başarımın temel yapı taşlarını oluşturdu. Ona olan teşekkürlerimi ne kadar dile getirsem azdır.

ÖZET

Yazar	Hilal SAKİN
Üniversite	Bursa Uludağ Üniversitesi
Enstitü	Eğitim Bilimleri Enstitüsü
Ana Bilim Dalı	Güzel Sanatlar Eğitimi Ana Bilim Dalı
Bilim Dalı	Resim-İş Eğitimi Bilim Dalı
Tezin Niteliği	Yüksek Lisans Tezi
Sayfa Sayısı	xxi + 156
Mezuniyet Tarihi	2024
Tez Danışmanı	Prof. Gonca ERİM

5E MODELİ İLE GÜZEL SANATLAR LİSESİ ÜÇ BOYUTLU SANAT ATÖLYESİ DERSİ UYGULAMALARI: EYLEM ARAŞTIRMASI

Son yıllarda, eğitimde daha etkili ve verimli öğrenme ortamları yaratmak amacıyla farklı öğretim modelleri geliştirilmiştir. Yöntem ve tekniklerle zenginleştirilmiş yapılandırmacı yaklaşım, bu bağlamda eğitim-öğretime önemli katkılar sağlamaktadır. Bu doğrultuda, 5E modeli, günümüz eğitim sisteminde sıkça kullanılan yapılandırmacı bir öğretim modelidir. Model, öğrencilerin deneyimleme ve keşfetmenin önemini anlamalarını sağlarken, aynı zamanda konuları daha iyi öğrenmelerine yardımcı olur. Bu çalışmanın amacı, sanat derslerinde 5E modelinin nasıl kullanılabileceğini ve modelin öğrencilerin yaratıcılıklarını geliştirmelerine, sanatın farklı yönlerini keşfetmelerine nasıl katkıda bulunarak öğrenmeyi daha etkili hale getireceğini incelemektir.

Bu araştırma, Zeki Müren Güzel Sanatlar Lisesi 11. sınıf resim öğrencileriyle yürütülmüştür ve nitel bir araştırma yöntemi olan eylem araştırması modeli kullanılmıştır. Katılımcılar, 12 öğrenciden oluşmaktadır ve amaçlı örnekleme yöntemi ile seçilmiştir. Temel veri kaynağı olarak görüşmeler kullanılmış, bu verilere destekleyici kaynak olarak dokümanlar ve video kayıtları eklenmiştir. Veri analizinde, tümevarımsal çözümleme yöntemi olan tematik analiz yöntemi tercih edilmiştir. Araştırmanın güvenirlik ve geçerliliği için, döngüsel ilerleyen eylem araştırmalarında önemli bir faktör olan tez geçerlilik komitesi ile çalışılmıştır. Bu

komite, çalışmanın yeniden yapılandırılması gereken önemli noktalar üzerinde yönlendirmelerde bulunmuştur.

Bu tez çalışması, 5E modelinin sanat derslerine entegre edilmesinin, öğrencilerin yaratıcı düşünme ve sanatın çeşitli yönlerini keşfetmelerine nasıl katkı sağlayacağını ortaya koymaktadır. 5E modelinin sağladığı keşfetme, açıklama ve genişletme aşamaları, öğrencilerin sanatsal ifade ve problem çözme becerilerini geliştirirken, aynı zamanda yaratıcılıklarını artırmaktadır. Bu bağlamda, sanat eğitiminde 5E modelinin uygulanması, öğrencilerin derinlemesine düşünme ve yaratıcı çözümler üretme yetilerini güçlendirerek, sanat derslerini daha etkili ve verimli hale getirebilir. Çalışmanın başında öğrencilerle odak grup görüşmesi gerçekleştirilmiştir. Bu görüşme ile öğrencilerden Üç Boyutlu Sanat Atölyesi dersi hakkındaki görüşleri alınmıştır. Öğrenciler dersi sevdiklerini, gerekli bulduklarını ancak dersle ilgili beklentilerinin altında kaldığını ifade etmişlerdir. 5E modelinin entegre edildiği etkinlikler sonrasında öğrenciler ile yarı yapılandırılmış görüşmeler gerçekleştirilmiştir. Elde erilen verilerin tematik analizi sonucunda *Holistik Öğrenme Deneyimi* temasına ulaşılmıştır. Elde edilen bulgular sonucunda, 5E modelinin sanat derslerine entegrasyonunun; üretici düşünmenin teşvik edilmesine, öğrenmeyi öğrenmelerine katkı sağladığına ve öğrencilerin sanatsal yeteneklerinin daha kapsamlı bir şekilde ortaya çıkmasına olanak tanıdığı bunula birlikte keyifli zaman geçirilerek daha kalıcı öğrenmeler gerçekleştirilebileceği görülmüştür.

Anahtar Sözcükler: 5E Modeli, Sanat eğitimi, Yapılandırmacılık.

ABSTRACT

Author	Hilal SAKİN
University	Bursa Uludağ University
Institution	Institute of Educational Sciences
Field	The Department of Fine Arts Education
Branch	Visual Arts Programme
Degre Awarded	Master's Thesis
Page Number	xxi + 156
Degree Date	2024
Supervisor	Prof. Gonca ERİM

FINE ARTS HIGH SCHOOL THREE-DIMENSIONAL ART WITH 5E MODEL WORKSHOP COURSE PRACTICES: ACTION RESEARCH

In recent years, various instructional models have been developed to create more effective and efficient learning environments in education. The constructivist approach, enriched with methods and techniques, significantly contributes to education and teaching in this context. The 5E model, a frequently used constructivist instructional model in today's education system, exemplifies this approach. The model helps students understand the importance of experiencing and exploring, while also aiding them in better learning the subjects. This study aims to examine how the 5E model can be used in art classes and how it contributes to making learning more effective by enhancing students' creativity and enabling them to explore different aspects of art.

This research was conducted with 11th-grade painting students at Zeki Müren Fine Arts High School using an action research model, a qualitative research method. The participants consisted of 12 students selected through purposive sampling. Interviews were used as the primary data source, supplemented by documents and video recordings as supportive sources. For data analysis, the thematic analysis method, an inductive analysis method, was preferred. To ensure the reliability and validity of the research, a thesis validity committee, which is an

important factor in cyclically progressing action research, was involved. This committee provided guidance on critical points where the study needed restructuring.

This thesis demonstrates how integrating the 5E model into art classes contributes to students' creative thinking and exploration of various aspects of art. The discovery, explanation, and expansion phases provided by the 5E model enhance students' artistic expression and problem-solving skills while simultaneously boosting their creativity. In this context, applying the 5E model in art education can strengthen students' abilities to think deeply and produce creative solutions, making art classes more effective and efficient. At the beginning of the study, a focus group discussion was conducted with students to gather their opinions about the 3D Art Workshop course. Students indicated that they liked the course and found it necessary, but felt that their expectations were not fully met. After the integration of the 5E model into the activities, semi-structured interviews were conducted with the students. The thematic analysis of the obtained data led to the theme of *Holistic Learning Experience*. The findings indicate that the integration of the 5E model into art classes promotes productive thinking, supports learning how to learn, and allows for a more comprehensive development of students' artistic abilities. Additionally, it provides opportunities for enjoyable experiences that facilitate more lasting learning.

Keywords: 5E Model, Art education, Constructivism.

İÇİNDEKİLER

BİLİMSEL ETİĞE UYGUNLUK i

TEZ YAZIM KILAVUZU'NA UYGUNLUK ONAYI ii

BENZERLİK YAZILIM RAPORU iii

TEZ ONAY SAYFASI iv

ÖN SÖZ v

ÖZET vi

ABSTRACT viii

İÇİNDEKİLER xi

TABLOLAR LİSTESİ xviii

GÖRSELLER LİSTESİ xix

ŞEKİLLER LİSTESİ xx

KISALTMALAR xxi

1. BÖLÜM

GİRİŞ

1.1. Problem Durumu 2

1.2. Araştırma Soruları 3

1.3. Araştırmanın Amacı 3

1.4. Araştırmanın Önemi 4

1.5. İlgili Araştırmalar 6

1.6. Sınırlılıklar 8

1.7. Tanımlar 9

2. BÖLÜM

KAVRAMSAL ÇERÇEVE

2.1. Sanat Eğitimi ve Yapılandırmacılık 12

2. 1. 1. 2006 Sonrası Yapılandırmacı Öğretim Programlarında John Dewey'in İlerlemecilik Felsefesinin Yansımaları 13

2. 1. 1. 1. Rasyonalizm (Akılcılık, Usçuluk) 14

2. 1. 1. 2. Empirizm (Deneyimcilik) 14

2. 1. 1. 3. John Dewey Pragmatizmi 15

2. 1. 2. Bilgiyi İnşa Etme Yolları ……..…… 15

2. 1. 2. 1. Sunuş Stratejisi…….…..… 16

2. 1. 2. 2. Buluş Stratejisi ……...…..…..... 17

2. 1. 2. 3. Araştırma-İnceleme Stratejisi ……. 18

2. 2. Öğretim Model ve Yaklaşımları ……..… 19

2. 2. 1. Proje Tabanlı Öğrenme Yaklaşımı …… 19

2. 2. 2. Probleme Dayalı Öğrenme Yaklaşımı …… 21

2. 2. 3. Çoklu Zekâ Kuramı (Gardner) ……...… 22

2. 2. 4. İş Birlikli Öğrenme Yaklaşımı ……..…… 24

2. 2. 5. Aktif Öğrenme Yaklaşımı (Etkin Öğrenme) ……..…… 25

2. 2. 6. Disiplinler Arası Öğrenme Yaklaşımı …… 26

2. 2. 7. 5E Öğretim Modeli ……. 27

2. 2. 8. Beyin Temelli Öğrenme ……. 30

2. 2. 9. Öğrenme Stilleri (Kolb'un Öğrenme Stilleri) ……. 33

2. 3. Aktif Öğretim Teknikleri ……..……..……. 37

2. 4. Düşünme Becerileri ……. 41

2. 4. 1. Yaratıcı Düşünme ……..……. 41

2. 4. 2. Eleştirel Düşünme ……..……. 42

2. 4. 3. Empatik Düşünme ……...……. 43

2. 4. 4. Bilişsel Düşünme Becerisi ……..……. 43

2. 4. 5. Yansıtıcı Düşünce ……...……. 44

2. 4. 6. Metabilişsel Düşünme (Üst Bilişsel Düşünme) …….……. 44

2. 4. 7. Yakınsak (statik) Düşünme-Iraksak (üretici) Düşünme …….. 45

2. 4. 8. Analitik Düşünme ……...…. 45

2. 4. 9. Yanal Düşünme Becerisi (Lateral Düşünme) ……..…… 46

2. 4. 10. Hipotetik Düşünme (Varsayımsal Düşünme) …….…… 46

2. 4. 11. Diyalektik Düşünme Becerisi (Düşünme ve Sürekliliği Algılama Becerisi) ...47

2. 4. 12. Sınıflama Becerisi …….…. 47

2. 4. 13. Çıkarımsal Beceri …….……. 48

3. BÖLÜM

YÖNTEM

3.1. Araştırmanın Deseni …….……. 49

3. 2. Eylem Araştırması Süreci ……. 54

3. 2. 1. Uygulama Öncesi ……...……. 55

3. 2. 2. Uygulama Süreci ……. 55

3. 2. 2. 1. Birinci Etkinlik …….……. 56

3. 2. 2. 2. İkinci Etkinlik ……..……. 62

3. 3. Araştırma Ortamı …….…. 66

3. 4. Çalışma Grubu ……..… 67

3. 4. Veri Toplama Araçları ……. 69

3. 4. 1 Yarı Yapılandırılmış Görüşmeler …….…… 70

3. 4. 2 Gözlemler …… 71

3. 4. 3. Doküman inceleme ……...…….. 71

3. 5. Verilerin Toplanma Süreci ……..……. 72

3. 6. Verilerin Analizi ……..……. 73

3. 7. Geçerlik ve Güvenirlik …….……. 74

4. BÖLÜM

BULGULAR VE YORUM

4. 1. Holistik (Bütüncül) Öğrenme Deneyimi Teması ……..……..……..…… 78

4. 1. 1. Algısal ve Yaratıcı Derinlik……..…….……...……. 79

4. 1. 1. 1. Gerçekçi Algı ve Derinlik ……..…….…. 79

4. 1. 1. 2. Üç Boyutlu Anlam ……..……..……..... 79

4. 1. 1. 3. Özgür Form Yaratımı ……..…….…..... 80

4. 1. 1. 4. Anatomik Algı ve Teknik ……..……..…. 80

4. 1. 1. 5. Dokunsal İfade ……...……..……..…. 81

4. 1. 1. 6. Kişisel Yansıma ……...……..……..…. 81

4. 1. 1. 7. Pratik Gereklilik ……..…….……..…. 81

4. 1. 1. 8. Algısal Farkındalık ……..…….……..…. 82

4. 1. 1. 9. Gelişmiş Uygulamalar ……..…….……..…. 82

4. 1. 2. Kapsamlı Keşif …….……...…... 83

4. 1. 2. 1. İlişkisel Büyüme ……...……..……. 83

4. 1. 2. 2. Çoklu Yöntem ……. 84

4. 1. 2. 3. Yenilikçilik ……..…. 84

4. 1. 2. 4. Kültürel Derinlik ve aydınlanma ……...…….. 85

4. 1. 3. Zihinsel Kapsam ……..…….……...…... 86

4. 1. 3. 1. Sosyal Yetkinlik ……..……..…..……. 86

4. 1. 3. 2. Zihin Hazineleri …….…. 87

4. 1. 3. 3. Zihin Açılım ……..…. 87

4. 1. 4. Duygusal Harmoni ……..…….……...…... 88

4. 1. 4. 1. Mental Ferahlık ……..…….……..……. 88

4. 1. 4. 2. Eğlenceli Zaman ……...……..…. 89

4. 1. 4. 3. Dinamik Etkileşim ……..…….……..…. 90

4. 1. 5. Sanatsal Üretkenlik ……..…….……...…... 90

4. 1. 5. 1. Yaratıcılık ……..…….……..……. 90

4. 1. 5. 2. Özgünlük ……...……..…. 91

4. 1. 5. 3. Hayal Evreni ……..…….……..…. 91

4. 1. 6. Algı Mozaiği ……..…..…….……...…... 92

4. 1. 6. 1. Görüş Prizması ……...…..……..……. 92

4. 1. 6. 2. Sinerji ……...…….…. 93

4. 1. 6. 3. Çeşitlilik …….……..…….……...…..…. 93

4. 1. 7. Aktif Yaratım Süreci ……..…..…….……...…... 94

4. 1. 7. 1. Keşif ……...……..……..……. 94

4. 1. 7. 2. Etkin Katılım ……...……..…….…. 94

4. 1. 7. 3. Gelişim …….…….……...…..…. 95

4. 1. 8. Öğrenme Deneyimi ……..……..…….……...…... 96

4. 1. 8. 1. Keyifli Öğrenme ……...……..……..……. 96

4. 1. 8. 2. Etkili Öğrenme ……...……..…….…. 97

4. 1. 8. 3. Deneyimleme …….……..……...…..…. 97

5. BÖLÜM

SONUÇ, TARTIŞMA VE ÖNERİLER

5.1. Tartışma ……..…….. 99

5.2. Sonuç ……..……..…….. 102

5. 2. 1. Holistik Öğrenme Deneyimi Temasına İlişkin Sonuçlar ……...……...…. 103

5. 2. 1. 1. Algısal ve Yaratıcı Derinlik Kategorisi İlişkin Sonuçlar …….. 104

5. 2. 1. 1. 1. Gerçekçi Algı ve Derinlik Koduna İlişkin Sonuçlar .. 104

5. 2. 1. 1. 2. Üç Boyutlu Anlam Koduna İlişkin Sonuçlar ……..… 105

5. 2. 1. 1. 3. Özgür Form Yaratımı Koduna İlişkin Sonuçlar …… 106

5. 2. 1. 1. 4. Anatomik Algı ve Teknik Koduna İlişkin Sonuçlar … 106

5. 2. 1. 1. 5. Dokunsal İfade Koduna İlişkin Sonuçlar …..…… 107

5. 2. 1. 1. 6. Kişisel Yansıma Koduna İlişkin Sonuçlar …..…..… 108

5. 2. 1. 1. 7. Pratik Gereklilik Koduna İlişkin Sonuçlar …...…… 108

5. 2. 1. 1. 8. Algısal Farkındalık Koduna İlişkin Sonuçlar …...… 109

5. 2. 1. 1. 9. Gelişmiş Uygulamalar Koduna İlişkin Sonuçlar 110

5. 2. 1. 2. Kapsamlı Keşif Kategorisi İlişkin Sonuçlar 111

5. 2. 1. 2. 1. İlişkisel Büyüme Koduna İlişkin Sonuçlar 111

5. 2. 1. 2. 2. Çoklu Yöntem Koduna İlişkin Sonuçlar 112

5. 2. 1. 2. 3. Yenilikçilik Koduna İlişkin Sonuçlar 112

5. 2. 1. 2. 4. Kültürel Derinlik ve Aydınlanma Koduna İlişkin Sonuçlar 113

5. 2. 1. 3. Zihinsel Kapsam Kategorisi İlişkin Sonuçlar 114

5. 2. 1. 3. 1. Sosyal Yetkinlik Koduna İlişkin Sonuçlar 114

5. 2. 1. 3. 2. Zihin Hazinesi Koduna İlişkin Sonuçlar 114

5. 2. 1. 3. 3. Zihin Açılımı Koduna İlişkin Sonuçlar 115

5. 2. 1. 4. Duygusal Harmoni Kategorisi İlişkin Sonuçlar 116

5. 2. 1. 4. 1. Mental Ferahlık Koduna İlişkin Sonuçlar 116

5. 2. 1. 4. 2. Eğlenceli Zaman Koduna İlişkin Sonuçlar 116

5. 2. 1. 4. 3. Dinamik Etkileşim Koduna İlişkin Sonuçlar 117

5. 2. 1. 5. Sanatsal Üretkenlik Kategorisi İlişkin Sonuçlar 117

5. 2. 1. 5. 1. Yaratıcılık Koduna İlişkin Sonuçlar 118

5. 2. 1. 5. 2. Özgünlük Koduna İlişkin Sonuçlar 118

5. 2. 1. 5. 3. Hayal Evreni Koduna İlişkin Sonuçlar 118

5. 2. 1. 6. Algı Mozaiği Kategorisi İlişkin Sonuçlar 119

5. 2. 1. 6. 1. Görüş Prizması İlişkin Sonuçlar 119

5. 2. 1. 6. 2. Sinerji Koduna İlişkin Sonuçlar 119

5. 2. 1. 6. 3. Çeşitlilik Koduna İlişkin Sonuçlar 120

5. 2. 1. 7. Aktif yaratım Süreçleri Kategorisi İlişkin Sonuçlar 120

5. 2. 1. 7. 1. Keşif Koduna İlişkin Sonuçlar 120

5. 2. 1. 7. 2. Etkin Katılım Koduna İlişkin Sonuçlar 121

5. 2. 1. 7. 3. Gelişim Koduna İlişkin Sonuçlar ……..…...… 121

5. 2. 1. 8. Öğrenme Deneyimi Kategorisi İlişkin Sonuçlar ……...……... 122

5. 2. 1. 8. 1. Keyifli Öğrenme Koduna İlişkin Sonuçlar ……..… 122

5. 2. 1. 8. 2. Etkili Öğrenme Koduna İlişkin Sonuçlar ..……..… 123

5. 2. 1. 8. 3. Deneyimleme Koduna İlişkin Sonuçlar …….…...… 121

5.3. Öneriler ……..……. 124

KAYNAKÇA ……..…….. 127

EK 1: 1. Etkinlik ders planı …….……...…….. 140

EK 2: Nesnelerin uygarlıkları kategori tablosu. ……..……. 142

EK 3: Öz değerlendirme formu …….…… 143

EK 4: Öğrenci günlüğü ……...…….. 144

EK 5: 2. Etkinlik ders planı ……..……..….. 145

EK 6: Nesne kategorizasyon tablosu …….…….. 147

EK 7: Öz değerlendirme formu ……..…….. 149

EK 8: Veli izin formu ……..…….. 150

EK 9: Odak Grup Görüşme Formu ……...……..….. 151

EK 10: Yarı Yapılandırılmış Görüşme Formu …….…..…….. 152

EK 11: Etik Kurul Kararı ……..……... 153

EK 12: Tez Adı Değişikliği Önerisi Oluru …….……..…….... 154

EK 13: Millî Eğitim Bakanlığı Araştırma İzin Oluru ……...……..... 155

ÖZ GEÇMİŞ ……..…….. 156

TABLOLAR LİSTESİ

Tablo *Sayfa*

1. Geçerlilik komitesi toplantı takvimi 56
2. Birinci etkinlik ders saatleri 56
3. İkinci etkinlik ders saatleri 62
4. Odak grup ve bireysel yarı yapılandırılmış görüşmelerin uygulandığı katılımcılar 68
5. Araştırma soruları bağlamında ve veri toplama araçları 70
6. Veri Toplama Süreci 72
7. Yarı Yapılandırılmış Görüşme 73
8. Araştırmanın birinci alt sorusuna ait görüşme analizi 77
9. Araştırmanın üçüncü alt sorusuna ait görüşme analizi 78

GÖRSELLER LİSTESİ

Görsel *Sayfa*

1. Dersin girişinde öğrencilere gösterilen ağırşaklar 57
2. Arkeolojik alanda ağırşaklar 57
3. Müzede ağırşaklar 58
4. İğ ve ağırşak …. 58
5. İğ, ağırşak, yün çilesi ve ip eğirin kadın 59
6. Kendi uygarlığına ait ürün oluşturan öğrenciler 60
7. Kendi uygarlığına ait ürün oluşturan öğrenci 60
8. Katılımcı 3'ün ürünü 61
9. Katılımcı 7'nin ürünü 61
10. Forum tiyatrosu etkinliği 61
11. Forum tiyatrosu etkinliği 61
12. Forum tiyatrosu etkinliği 62
13. Metal ceviz-fındık kıracağı 63
14. İstasyon yöntemi uygulamasından bir kesit 64
15. Sanatsal grup çalışması 64
16. İşlevsel grup çalışması 65
17. Dekoratif grup çalışması 65

ŞEKİLLER LİSTESİ

Şekil *Sayfa*

1. Eylem araştırması aşamaları 53

2. 11 Resim sınıfı planı 66

3. Heykel atölyesi planı..... 67

KISALTMALAR LİSTESİ

BSCS: Biological Sciences Curriculum Study

ÇDSEY: Çok Disiplinli Sanat Eğitimi Yöntemi

GK: Geçerlilik Komitesi

GSL: Güzel Sanatlar Lisesi

HKPM: Hong Kong Sarayı Müzesi

MEB: Millî Eğitim Bakanlığı

OGM: Ortaöğretim Genel Müdürlüğü

ÖYT: Özel Öğretim Yöntemleri

PDÖ: Probleme Dayalı Öğretim

TDK: Türk Dil Kurumu

ÜBSA: Üç Boyutlu Sanat Atölyesi

1. BÖLÜM
GİRİŞ

Eğitim-öğretim sürecini olumlu etkileyen çeşitli yöntem ve teknikler olduğu, eğitim üzerine çalışan bilim insanları tarafından ortaya konmuş ve çeşitli uygulayıcılar tarafından uygulanmıştır. Ülkeler, eğitim sistemlerini programlarken bu literatür zenginliğinden faydalanmaktadırlar. Günümüzde eğitimin programlanması yapılandırmacı yaklaşım bağlamında yapılmaktadır. Yapılandırmacı yaklaşım, deneyim ile öğrenmenin gerçekleşeceği düşüncesinden hız almaktadır (Bıyıklı, Veznedaroğlu, Öztepe ve Onur, 2008, s.13). "Bir musibet bin nasihatten evladır/iyidir" sözü her ne kadar içinde "musibet" gibi olumsuz bir ifade barındırsa da öğrenmenin deneyimleme ile daha kalıcı olacağı fikrinin gelenekselleşmiş bir tanımı gibidir. Deneyimleme ile öğrenme, çağın gereklerine uygun nitelikte olmalıdır. Bu bağlamda, öğrencinin aktif olduğu süreçler bulunduran ders etkinlikleri çeşitli yöntem ve teknikler kullanılarak gerçekleştirilmelidir. Bazı yöntem ve teknikler seçili dersin içeriklerine uyumlu olması ve o dersin kalıcı öğrenimi amacı ile üretilmiştir. Ancak yöntem ve tekniğin sadece o ders için kullanılması şeklinde bir kural bulunmamaktadır.

Yapılandırmacı yaklaşımın öğrenme üzerindeki kalıcılığı bilinmektedir. Bilişsel bir yöntem olan yapılandırmacı yaklaşım 2006 yılından itibaren ülkemizde okul programlarında yer almaktadır. Türkiye Cumhuriyeti ders programlarının yapılandırmacı modele dayanması bir devlet politikası olarak benimsenmiştir. Bu politikanın yansıması olarak programlarda *hedef* kavramının yerine *kazanım* kavramı kullanılmıştır. Kazanımlarda öğrenci aktivitesine vurgu yapan "keşfeder", "irdeler", "tasarlar" gibi öğrenci aktivitesine vurgu yapan ifadelere yer verilmiştir (Millî Eğitim Bakanlığı [MEB], 2006). Programların kazanım düzenlenme biçimi öğrenciye araştırma, keşfetme imkanlarını daha fazla sağlayacak biçimde düzenlenmiştir. Yapılandırmacı yaklaşımın uygulamalarında 5E, 7E, drama, altı şapkalı düşünme, benzetim (simülasyon), beyin fırtınası, eğitsel oyunlar v.b. yöntemler kullanılmaktadır (Sünbül, A. M., 2011, s. 147). Bu yöntemlerin birçok konu alanında geçerliliği bilinmektedir. Ancak yapılan literatür taramasında 5E modeli ile tasarlanan, sanat derslerine yönelik bilimsel çalışmanın sayısının az olduğu tespit edilmiştir. Bu bağlamda, bu tez çalışmasının literatüre katkı sağlanacağı düşünülmektedir. Sanat dersleri alanında 5E modeli ile kazanımların öğrencilerde daha kalıcı bir öğrenme sağlayacağı düşünülmektedir. Bu çalışmada 5E modeli ile Üç Boyutlu Sanat Atölyesi (ÜBSA) dersi izlencelerinin öğrenci kazanımlarındaki yansımaları konu alınmıştır.

Bu araştırma, Bursa Zeki Müren Güzel Sanatlar Lisesi 11. sınıf resim öğrencilerinin ÜBSA dersi bağlamında uygulanmıştır. 5E modelinin, öğrencilerin yaratım sürecinde problem durumlarına karşı yaratıcı çözümler bulabilecekleri ve öğretmenin uyguladığı etkinlikler yoluyla öğrencilerin konuyu önceki yaşantılarıyla pozitif yönde ilişkilendirecekleri düşünülmektedir.

Bu araştırmada, bir nitel araştırma deseni olan Eylem Araştırması kullanılmıştır. Bu araştırmanın katılımcılarının belirlenmesinde, durumların derinlemesine çalışılmasına olanak veren, olasılıklı olmayan örnekleme modellerinden amaçlı örnekleme yöntemi benimsenmiştir. Olasılıklı olmayan örneklemenin, konunun altında yatan manayı ve konu ile ilgisi olan ilişkilerin keşfedilmesi gibi nitel problemlerin çözümünde etkili olduğu düşünülmektedir (Honigmann, 1982, s. 84). Çalışmada katılımcılarla, uygulama öncesi odak grup görüşmesi ve uygulama sonrası bireysel görüşmeler yapılmıştır. Odak grup görüşmeleri, katılımcıların algılarını öğrenmek amacıyla, belirli bir konu üzerine önceden planlanmış ve güvenli, tehditkâr olmayan bir ortamda gerçekleştirilen tartışmalar olarak tanımlanmaktadır. (Kruger & Casey, 2000, s. 4-5). Odak grup görüşmelerinde katılımcılar benzer deneyime sahip bireylerden oluşmaktadır. Yarı yapılandırılmış görüşme, araştırmacıya görüşme esnasında araştırmanın özüne yönelik yeni sorular sorma fırsatı vermektedir. Araştırmacının, görüşme yaptığı kişiden detaylı ve doyurucu cevaplar almak için yeterli zaman ayırması gerekmektedir (Güler, Halıcıoğlı ve Taşğın, 2015, s.115-116). Örneklem Bursa Zeki Müren Güzel Sanatlar Lisesi 11. sınıf öğrencilerinden seçilmiştir. Araştırmaya katılmayı gönüllü olarak kabul eden ve benzer özellikler taşıyan öğrenciler arasından 12 kişilik bir örneklem grubu seçilmiştir. Bu grupla ayrıntılı çalışmalar yapılmıştır. Etik kurallar nedeniyle, bu yaş grubundaki öğrencilerle görüşme yapabilmek için gerekli izinler öğrencilerin velilerinden alınmıştır.

1. 1. Problem Durumu

Günümüzde eğitimde daha etkili ve verimli bir öğrenme ortamı yaratmak için farklı öğretim modelleri ve yöntemleri araştırılmaktadır. Bu doğrultuda, 5E modeli günümüz eğitim sisteminde sıkça kullanılan bir öğretim modelidir. Bu model, öğrencilere deneyimlemenin ve keşfetmenin önemini vurgularken aynı zamanda öğrencilerin bilgiyi yapılandırmalarına yardımcı olmaktadır (Ergin, Ünsal ve Tan, 2006). Sanat derslerinde 5E modelinin kullanılması, öğrencilerin yaratıcılıklarını geliştirmelerine ve sanatın farklı yönlerini keşfetmelerine olanak sağlayarak öğrenmeyi daha etkili hale getireceği düşünülmektedir. Böylelikle, öğrencilerin sanat eserlerini deneyimlemelerini, keşfetmelerini ve anlamlandırmalarını destekleyerek öğrenme sürecini daha keyifli ve verimli olması beklenmektedir.

Bu çalışmada, Güzel Sanatlar Liselerinde ÜBSA derslerinde 5E modelinin nasıl uygulanabileceği ve öğrencilerin bu modelle nasıl daha etkili bir şekilde öğrenme sağlayabileceği araştırılmıştır. Bu doğrultuda, 5E modeli kullanılarak öğrencilerin öğrenme süreci incelenmiş ve 5E modelinin etkileri değerlendirilmiştir.

1. 2. Araştırma Soruları

Araştırma soruları, araştırmacının öğrenmek istediği konuyla ilgili olarak belirlenen değişkenler arasındaki ilişkileri ve bağlantıları derinlemesine incelemeyi amaçlar (Creswell, 2017, s. 143). Bu nedenle, araştırmanın genel amacını ve kapsamını belirleyen araştırma soruları, çalışmanın yönünü şekillendirir ve elde edilen bulguların anlamlı bir şekilde yorumlanmasına olanak tanır. Araştırma soruları, çalışmanın temel problemine odaklanarak, bu problemin alt bileşenlerini ve olası çözüm yollarını detaylandırır (Ocak, 2021, s. 59-61). Bu çalışmada, konunun derinlemesine incelenebilmesi ve hedeflenen sonuçlara ulaşılabilmesi amacıyla, çalışmanın konusuna ve hedefine uygun olarak hazırlanan bir ana araştırma sorusu belirlenmiştir. Bu ana soru, araştırmanın temel yönünü belirlerken, araştırmanın farklı boyutlarını ele almak amacıyla üç alt araştırma sorusu daha oluşturulmuştur. Alt sorular, ana soruya daha detaylı ve kapsamlı bir şekilde yanıt bulmayı hedefleyerek, çalışmanın geneline yayılan analiz ve yorumlamaların yapılmasına zemin hazırlamaktadır. Bu kapsamda, araştırmanın genel metodolojisi ve yaklaşımı, belirlenen bu sorular etrafında şekillenmiştir.

1. 5E modeli, Üç Boyutlu Sanat Atölyesi dersinde hangi aktif öğretim yöntemleri ile entegre edilebilir?
    a. Güzel Sanatlar Lisesi öğrencilerinin mevcut uygulamalar bağlamında Üç Boyutlu Sanat Atölyesi Dersi işlenişi ile ilgili görüşleri nelerdir?
    b. Üç Boyutlu Sanat Atölyesi dersi 5E modeli ile nasıl planlanabilir?
    c. Üç Boyutlu Sanat Atölyesi Dersinde 5E modeli ile yapılan uygulamalara ilişkin öğrenci görüşleri nelerdir?

1. 3. Araştırmanın Amacı

ÜBSA dersi öğretim programının öğrenme-öğretme yaklaşımı, öğrencilerin yaratıcı düşünme becerilerini geliştirmeye odaklanır. Bu yaklaşım, öğrencilerin kendi hayal güçlerini kullanarak farklı malzemeler ve tekniklerle üç boyutlu eserler yaratmalarını teşvik etmektedir. Öğretmenler, öğrencilere rehberlik ederek onların kendi yaratıcı potansiyellerini keşfetmelerine yardımcı olmalıdır. Öğrencilere çeşitli sanat eserlerini incelerken eleştirel

düşünmelerini sağlamalı ve kendi eserlerini oluştururken özgün bir perspektif geliştirmelerine destek olmalıdır. Böylelikle öğrencilerin öğrenme süreci, deneyimleyerek, keşfederek ve uygulayarak gerçekleşecektir. MEB 2016 yılında yayınladığı ÜBSA dersi öğretim programında yer aldığı gibi, atölye ortamında öğrencilere serbest bir biçimde çalışma imkânı tanınarak kendi yaratıcı süreçlerini keşfetmeleri teşvik edilmelidir. Bu öğrenme-öğretme yaklaşımı, öğrencilerin özgüvenlerini artırmakta, problem çözme becerilerini geliştirmekte, estetik anlayışlarını derinleştirmekte ve sanatın gücünü deneyimlemelerini sağlamaktadır. Bu sayede öğrenciler, sanatın sadece bir aktivite değil, aynı zamanda bir düşünme ve ifade biçimi olduğunu anlamaya başlamaktadırlar (MEB, 2016, s. 6). Öğrenmede sadece bilgiyi aktarmak değil, bilgiyi tekrar oluşturmak, yeni durumlara aktarmak, uygulamak ve sentezlemek ana hedef olarak alınmalıdır. Öğrenme, devamlıdır ve birikime dayanmaktadır. Bu sebeple öğrenme yaşantıları ve faaliyetleri somuttan soyuta, basitten karmaşığa, özelden genele gelişen ve kendi içinde bütünlük gösteren faaliyetler dizisi olarak oluşturulmalıdır. Bu bağlamda, sanat dersini tasarlarken bütüncül bir yaklaşım ile öğrenilecek bilginin hayat karşılığı ve kalıcılığı önemsenmelidir.

Bu çalışmada, Güzel Sanatlar Liseleri öğretim programlarında yer alan Üç Boyutlu Sanat Atölyesi (ÜBSA) dersi kazanımları için yapılan etkinliklerde, 5E modelinin ÜBSA dersi uygulamalarına entegrasyonunun, öğrencilerin sanatsal gelişimleri ve öğrenme süreçleri üzerindeki etkilerini incelemek, bu bağlamda modelin sanat eğitiminde nasıl kullanılabileceğini ortaya koymak bu tezin amacını oluşturmaktadır. Bu amaç doğrultusunda, öğrencilerin öğrenme süreçlerini iyileştirmek ve daha kalıcı bilgi edinmelerini sağlamak hedeflenmektedir. Çalışmada, 5E modelinin keşfetme, açıklama, genişletme ve değerlendirme gibi aşamalarının, öğrencilerin yaratıcı düşünme becerilerini nasıl geliştirdiği ve sanatsal ifade yeteneklerini nasıl derinleştirdiği araştırılmaktadır. Ayrıca, modelin öğrencilerin motivasyonunu artırma, sanatsal teknikleri daha etkin bir şekilde öğrenme ve kendi sanatsal tarzlarını geliştirme süreçlerine olan katkıları da bu çalışmanın odak noktalarından biridir. Bu kapsamda, 5E modelinin sanat eğitimindeki uygulamalarının, öğrencilerin bireysel yeteneklerini ön plana çıkarmalarına nasıl yardımcı olduğu ve genel anlamda sanatsal eğitimin kalitesini nasıl yükseltebileceği değerlendirilmektedir.

1. 4. Araştırmanın Önemi

Eğitimde 5E modeli, öğrencilerin deneyimlerine dayanarak öğrenmelerini teşvik eden bir öğretim yöntemidir. Bu modele göre, öğretmenler derslerini beş aşamalı bir süreçle planlarlar: ilgi çekme (engagement), keşfetme (exploration), açıklama (explanation), uygulama

(elaboration) ve değerlendirme (evaluation). Bu aşamaların her biri öğrencilerin öğrenmeye aktif bir şekilde katılmalarını sağlar ve öğrenmeyi daha anlamlı hale getirir. Bu yöntemin, fen bilimleri derslerinde kullanılması önerilmektedir (Çepni, 2012, s. 67). 5E modeli beşerî alanların yanında sanat alanında da kullanılabilmektedir.

Güzel Sanatlar Liselerindeki ÜBSA dersleri, öğrencilerin yaratıcılıklarını geliştirmelerine ve sanatsal becerilerini artırmalarına olanak tanıyan önemli bir alandır. Bu derslerdeki uygulamalar, öğrencilere teorik bilgi vermenin yanında pratik becerilerini geliştirmek amacıyla tasarlanmıştır. Bu bağlamda, 5E modeli ile yürütülen çalışma, öğrencilerin aktif bir şekilde öğrenmelerini sağlayarak kalıcı öğrenme oluşturmayı hedeflemektedir. Öğrencilerin kendilerini daha aktif bir şekilde öğrenmeye dahil etmelerini sağlayarak, öğrenme sürecinin daha anlamlı ve kalıcı hale gelmesine yardımcı olabilir. Bu şekilde, öğrenciler sanatsal becerilerini geliştirirken aynı zamanda ÜBSA derslerinde öğrencilerin öğrenme sürecini destekleyerek, yaratıcılıklarını ve sanatsal becerilerini geliştirmelerine katkı sağlayabilecektir. Bu nedenle, bu tür uygulamaların daha fazla yaygınlaştırılması ve desteklenmesi önemlidir.

Yaratıcılığı geliştirme açısından sanat derslerinde de 5E modelinin uygulanması, öğrenci merkezli ve etkileşimli öğrenme ortamları yaratması bakımından büyük bir önem taşımaktadır. Bu model, öğrencilerin yalnızca bilgi edinmelerini sağlamakla kalmamakta, aynı zamanda onların keşfetme, problem çözme ve yaratıcı düşünme yeteneklerini de geliştirmektedir (Köseoğlu ve Tümay, 2013, s.88-98; Özbek, 2012). Sanat derslerinde 5E modelinin uygulanması, öğrencilerin sanatsal becerilerini daha derinlemesine keşfetmelerine ve bu süreçte öğrendikleri bilgileri daha kalıcı hale getirmelerine olanak tanımaktadır. 5E modelinin bilginin kalıcılığı konusundaki etkisi, öğrencilerin sadece teorik bilgiye değil, aynı zamanda uygulamalı deneyimlere de dayalı olarak öğrendiklerini pekiştirmeleriyle sağlanmaktadır. Bu bağlamda, bu tez çalışmasının Güzel Sanatlar Liselerinde ÜBSA dersinde, öğrencilerin öğrenme süreçlerini iyileştirmek için 5E modelinin nasıl kullanılabileceği konusunda literatüre önemli bir katkı sağlayacağı düşünülmektedir. Bu çalışma, sanat eğitimi alanında yapılan mevcut araştırmalara yeni bir perspektif kazandırarak, yaratıcı düşünmenin teşvik edilmesi ve sanat derslerinin daha etkili hale getirilmesi açısından eğitimcilere yol gösterici bir kaynak olmayı hedeflemektedir. Aynı zamanda, sanat öğretmenlerinin, 5E modelinin sağladığı fırsatları ve avantajları daha iyi anlayarak, derslerini bu model doğrultusunda yeniden yapılandırmalarına yardımcı olabilecek öneriler sunması beklenmektedir. Bu çalışma, 5E modelinin sanat eğitimindeki potansiyelini vurgulamakla

kalmayıp, bu modelin uygulamalı sanat derslerinde nasıl daha geniş bir şekilde kullanılabileceğine dair pratik örnekler ve öneriler de sunarak, eğitim alanında yenilikçi yaklaşımların benimsenmesine katkıda bulunacağı düşünülmektedir.

1. 5. İlgili Araştırmalar

Araştırmayla ilgili alan yazın incelendiğinde, 5E modelinin öğrenci üzerindeki etkilerini inceleyen çeşitli çalışmaların mevcut olduğu görülmektedir. 5E modeli, öğrencilerin öğrenme süreçlerine aktif olarak katılmalarını sağlayan yapılandırmacı bir öğretim modelidir ve genellikle fen bilimleri alanında geniş bir şekilde araştırılmıştır. Bu çalışmalar, modelin öğrenci başarıları ve problem çözme becerileri üzerindeki olumlu etkilerini ortaya koymuştur. Özellikle, öğrencilerin bilimsel kavramları derinlemesine anlamalarına yardımcı olmak için 5E modelinin nasıl etkili bir şekilde kullanılabileceği konusunda önemli bulgular sunulmuştur.

Sanat eğitimi ve 5E modeline ilişkisi üzerine az sayıda akademik çalışmaya ulaşılabilmiştir. Bu çalışmalardan biri Saral'ın (2019) *"5E Modeline Uyarlanmış Çok Disiplinli Sanat Eğitimi Yönteminin Op-Art İçeriğiyle Uygulanmasının Öğrencilerin Akademik Başarılarına Etkisi"* yüksek lisans tezidir. Bu çalışmanın amacı, 5E modeline göre uyarlanmış çok disiplinli sanat eğitimi yönteminin, öğrencilerin bilgi düzeyleri ve sanatsal becerilerinde anlamlı bir gelişim sağlayıp sağlamadığını araştırmaktır. Çalışma, Beylikdüzü Aşık Veysel Güzel Sanatlar Lisesinin 9. sınıf düzeyinde 14 öğrencisiyle yapılmıştır. Uyguma, Güzel Sanatlar Lisesinin 9. sınıflarında verilen Temel Sanat Eğitimi dersinde yapılmış ve her hafta 4 ders saati olmak üzere 13 hafta sürmüştür. Öğrencilerin akademik başarı seviyeleri üzerindeki etkisini değerlendirmek amacıyla, "son test kontrol gruplu deneysel desen" adı verilen gerçek deneme modellerinden biri kullanılmıştır. Deney grubuna, 5E modeline uyarlanmış ve Op-Art içeriği üzerine odaklanan birçok disiplinli sanat eğitimi programı uygulanmıştır. Kontrol grubuna ise geleneksel yöntem ile ders verilmiştir. Uygulamanın sonrasında her iki gruba da son test uygulanmıştır. Deney ve kontrol gruplarının başarı düzeyleri testten aldıkları puanlara göre değerlendirilmiş ve her iki grubun puanlamaları arasında anlamlı fark olduğu görülmüştür. Temel Sanat Eğitimi dersi bağlamında deney grubundaki öğrencilerinden daha fazla verim alındığı sonucuna varılmıştır. Çalışmanın sonunda araştırmacı, Temel Sanat Eğitimi dersinin öğretim programının içine farklı uygulama örnekleri de katılarak revize edilmesi gerektiği önerisinde bulunmuştur. Ayrıca 5E modelinin ve Çok Disiplinli Sanat Eğitimi Yönteminin, Temel Sanat Eğitimi derslerinde ve diğer sanat derslerinde de kullanılması önerilmiştir.

Bir diğer çalışma da 9. Uluslararası Eğitim Teknolojileri Konferansı Bildirilerinin 488. sayfasında yer alan Süzen'in (2009), *"Görsel Sanatlar Dersi Konularını Öğrenme ve Uygulamada Yapılandırmacı Öğretimin Öğrenci Başarısına Etkisi: Eser Analizi"* adlı bildirisidir. Bu bildirinin amacı: 5E modeliyle ve geleneksel yöntemle uygulanan Görsel Sanatlar dersinin yapılandırılmış anketle akademik başarı sonuçlarını karşılaştırmaktır. Çalışmanın örneklemi, Ankara Refet Bele İlköğretim Okulu 8-B ve 8-C şubelerindeki 60 öğrenciden oluşturulmuştur. 30 öğrenci deney grubunu, diğer 30 öğrenci ise kontrol grupları oluşturmaktadır. Çalışma, haftalık bir ders saati olan Görsel Sanatlar dersi bağlamında iki hafta yani iki ders saati sürmüştür. Deney grubuna 5E modeli ile ders içeriği aktarılmışken, kontrol grubuna geleneksel yöntem ile ders aktarılmıştır. Araştırmada veri toplama aracı olarak anket kullanılmış, çalışma sonucunda her iki gruba aynı anket uygulanmıştır. Veri analizinde ise, SPSS–15.0 paket programında t-testi yapılmıştır. Çalışmanın sonunda 5E modelinin, geleneksel yönteme göre, öğrencilerin sanat eseri analizindeki başarılarına anlamlı katkısı olduğu görülmüştür. Araştırmacı 5E modelinin Görsel Sanatlar dersinde uygulanması gerektiğini ve uygun olduğunu ifade etmiştir. 5E modelini Görsel Sanatlar dersinde uygulamak isteyen öğretmenlere dersi önceden planlamaları ve gerekli dokümanlara ulaşmaları önerilmektedir.

Chan ve arkadaşlarının "*Multimedia technologies for Chinese art and culture education in the museum: a quantitative study using the 5E instructional model*" adlı makale 2 Temmuz 2024'te Library Hi Tech dergisinde yayınlanmıştır. Bu çalışmanın amacı, Hong Kong Sarayı Müzesi (HKPM), Çin'in zengin mirasını çoklu ortam teknolojileriyle sergilemektedir. Bu araştırma, müzenin sergilerinin etkinliğini, ziyaretçilerin çoklu ortam teknolojilerine yönelik algılarını ve bu teknolojilerin Çin sanat ve kültüründeki eğitimsel rolünü incelemektedir. Bu araştırma, 5E Öğretim Modeli rehberliğinde sosyodemografik faktörleri ve kullanıcı algılarını araştıran bir anket ile literatüre katkı sağlamaktadır. Sonuçlar, genç neslin HKPM müzesini ziyaret ederken çoklu ortam teknolojilerini eğitim araçları olarak kullanma konusunda hevesli olduğunu göstermiştir. Müzelerde bu tür teknolojilerin entegrasyonu, ziyaretçilerin Çin sanatını ve kültürünü daha iyi anlamalarını ve takdir etmelerini sağlayarak onlara fayda sağlamaktadır. Sonuçlar, müzelerde eğitim programları ve ziyaretçi deneyimlerini iyileştirmek için çoklu ortam teknolojilerinin kullanımını geliştirmeye yönelik önerileri desteklemektedir. Özellikle Doğu Asya'da, müze eğitiminde son teknoloji çoklu ortam araçlarının etkinliği üzerine yapılmış az sayıda çalışma bulunmaktadır.

Bu tez çalışmasının konusuna ilişkin alan yazın incelendiğinde, Türkiye'de görsel sanatlar eğitiminde 5E modelinin uygulanmasına dair kapsamlı bir nitel araştırmayla karşılaşılmamıştır. Görsel sanatların öğretiminde 5E'nin bir yöntem olarak uygulanmasına yönelik çalışma sayısının yetersiz olduğu ve olan çalışmaların da daha çok nicel yöntemlerle gerçekleştirildiği görülmüştür. Bunun yanı sıra 5E modeli uygulanarak yapılan ya da uygulanmasının önerildiği çoğu akademik çalışmanın da fen bilimleri alanına yönelik olduğu görülmüştür. Ayrıca az sayıda müzik öğretimi alanında 5E modeline dair akademik çalışma bulunmaktadır. 5E modelinin sanat eğitimine entegrasyonu ile ilgili yapılan yabancı literatür taramasında, fen alanındaki çalışmalara kıyasla sanat alanında daha az örnek bulunmuştur.

Türkiye öğretim programları için benimsenen yapılandırmacı yaklaşım bağlamında, 5E modelinin fen öğretiminde olduğu gibi sanat öğretiminde de öğrencinin sanatsal yaratıcılığın destekleyeceği, öğrenmenin kalıcılığını sağlayacağı düşünülmektedir. Bu çalışmanın, sanat öğretiminde 5E modelinin uygulanmasında derslerin planlanması bağlamında örnek oluşturması, karşılaşılabilecek aksaklıkların belirlenmesi ve önlem alınabilmesi için gidilecek yolların tespiti açıcında alana katkısı olacağı düşünülmektedir.

1. 6. Araştırmanın Sınırlılıkları

Bir bilimsel araştırma, araştırmacı tarafından idealize edilmiş olabilir, ama tasarladığı araştırma sahada farklı şekilde sürebilmektedir. Çalışmanın yapıldığı kuruma, topluma göre ya da çalışmanın yürütüldüğü tarihe, örneklem sayısı ve çeşitliliğine bağlı olarak sınırlılıklar oluşmaktadır (Karasal, 2014). Bu bağlamda çalışmanın sınırlılıkları aşağıda verilmiştir.

Katılımcılar: Bu çalışmada veriler, Zeki Müren Güzel Sanatlar Lisesi, Resim bölümü 11. sınıfının 12 öğrencisinden toplanan verilerle sınırlıdır.

Çalışmanın yürütüldüğü ders: Çalışma yalnızca 11. sınıf ÜBSA dersi ile sınırlıdır.

Araştırma yılı: 2022-2023 eğitim-öğretim yılı bahar dönemi ile sınırlıdır.

Veri toplama araçları: Çalışmanın verileri, araştırmacı tarafından oluşturulan ve tez danışmanı tarafından onaylanan 1 odak grup görüşme formu, 1 yarı yapılandırılmış görüşme formu, doküman inceleme ve gözlem ile sınırlıdır.

Uygulama süresi: 4 hafta ve toplam 12 saat ile sınırlıdır. Bu süreye sadece etkinlik uygulaması dahil edilmiştir. Uygulama öncesi 1 hafta ve toplam 2 ders saati odak grup görüşmesi, 1 hafta ve toplam 141 dakika yarı yapılandırılmış bireysel görüşmeler yapılmıştır.

1. 7. Tanımlar

Çalışmanın bu bölümünde, çalışmanın hedefleri dikkate alınarak ve çalışma açısından önemli görülen sözcüklerin tanımlarına yer verilmiştir.

*Ağırşak: "*Yün veya iplik eğrilen iği ağırlaştırmak için alt ucuna geçirilen yarım küre biçiminde, ortası delik ağaç veya kemik parça (Türk Dil Kurumu [TDK, b.t.])."

İğ: "Pamuk, yün vb. nden iplik eğirmekte kullanılan, ortası şişkin, iki ucu sivri ve çengelli olan, alt kısmında ağırşak bulunan, ağaçtan yapılmış araç; cehre (TDK, b.t.)."

Uygarlık: "Bir ülkenin, bir toplumun, maddi ve manevi varlıklarının, fikir, sanat çalışmalarıyla ilgili niteliklerinin tümü; medeniyet (TDK, b.t.)."

Dekoratif: "(Fr. décoratif; ing. decorative; alm. dekorativ; arap. tezyînî): Tezyînî, süslü mahiyetinde, süse ait, süsleyici (Turani, 1975, s. 31)."

*İşlevsel: "*Kullanılabilir, çalışır durumda olan; fonksiyonel (TDK, b.t.)."

Sanatsal: "Sanata ilişkin, sanatla ilgili; sanatlık (TDK, b.t.)."

Deneyim: "Bir kimsenin belli bir sürede veya hayat boyu edindiği bilgilerin tamamı; deney, tecrübe, eksperyans (TDK, b.t.)."

Esasicilik: Bir felsefi sistemden ziyade doğrudan bir eğitim hareketi olarak gelişmiştir. Bu eğitim felsefesi, kültürel mirası aktarma yoluyla toplumu olduğu gibi koruma amacını güder, toplumsal değişim yaratmayı ise hedeflemez (Konca, 2019, s. 48).

Daimicilik: Aklı ve mantığı insan doğasının en yüksek yönü olarak gören bir eğitim felsefesi akımıdır. Bu akımı benimseyen düşünürler, eğitimin evrensel gerçeklere dayandırılması gerektiğini vurgularlar (Konca, 2019, s. 48).

Davranışçılık: İnsan ve hayvan davranışlarını inceleyen psikoloji alanına Davranışçılık adı verilmektedir (Erden ve Akman, 1997, s.123).

Pozitivizm: Araştırmalarını somut olgular, deneyler ve gerçekler üzerine kuran ve metafizik açıklamaları teorik olarak olasılık dışı ve faydasız gören bir felsefi sistemdir. Bu yaklaşım, filozof ve sosyolog Auguste Comte tarafından geliştirilmiştir (Harre, 1997).

Enstrümantalizm: Aletçilik veya araçsalcılık olarak da bilinir ve Amerikalı pragmatist filozof John Dewey tarafından geliştirilen bir öğretidir. Bu yaklaşım, bilimsel kuramları, araç olarak gören ve bu kuramların gerçek dünya problemlerini çözmede nasıl kullanılabileceğine odaklanan bir düşünce sistemidir (Hickman, 2001).

Tümevarım: "Teklik olandan, özel olandan genel olana giden, tek tek olgulardan genel önermelere varan yöntem; istikra, endüksiyon, tümdengelim karşıtı (TDK)."

Tümdengelim: "Tümel bir önermeden tikel bir önermeye, yasalardan olaylara, etkenden etkiye geçme yolu; talîl, dedüksiyon (TDK)."

Pragmatist (Yararcılık/Faydacılık): "Gerçekliği ve eylemi pratik sonuçlar doğrultusunda değerlendiren bir felsefi akımdır. Amerikalı filozof William James tarafından sistematik bir biçimde tanıtılan bu akım, doğruluğu ve gerçekliği tek taraflı olarak yalnızca eylemlerin sonuçları ile değerlendirir ve bu sonuçların sağladığı 'yarar/fayda' perspektifinden bakar (Konca, 2019, s. 48)."

Paradigma: "Değerler dizisi. Herhangi bir işin yapılması için alınan örnek çalışma, yöntem vb (TDK)."

Statik: "Gelişme, ilerleme göstermeyen, duruk (TDK)."

2. BÖLÜM

Bu çalışmanın öncesinde, bilimsel literatür titizlikle taranarak kapsamlı bir kavramsal beslenme çerçevesi oluşturulmuştur. Bu bağlamda, öncelikle eğitim felsefesi üzerine yoğunlaşılmış ve farklı eğitim felsefelerinin öğretim süreçlerine olan etkileri incelenmiştir. Sonrasında, öğretim model ve yaklaşımları detaylı bir şekilde ele alınmıştır.

Araştırmanın bir diğer önemli ayağı, öğretim stratejileri üzerine yapılan incelemelerdir. Bu incelemelerde, stratejilerin öğrenme süreçlerine olan katkıları ve öğrenci merkezli yaklaşımlar üzerinde durulmuştur. Öğretim yöntemleri ise, doğrudan sınıf içi uygulamalara etki eden pratik araçlar olarak değerlendirilmiş ve farklı yöntemlerin etkinlikleri üzerine yapılan çalışmalar gözden geçirilmiştir.

Öğretim teknikleri, öğretim sürecinde kullanılan spesifik araç ve teknikler olarak detaylandırılmış ve özellikle sanat eğitimi bağlamında hangi tekniklerin daha verimli olduğu üzerine odaklanılmıştır. Son olarak, düşünme becerileri konusu ele alınmış ve öğrencilerin eleştirel, yaratıcı ve analitik düşünme becerilerini geliştirmeye yönelik yöntem ve teknikler incelenmiştir.

Bu literatür taramasında, hem ülkemizde yapılan çalışmalar hem de yabancı kaynaklardan elde edilen veriler dikkate alınmıştır. Böylece, araştırmanın teorik temeli sağlamlaştırılmış ve çalışma boyunca kullanılacak yöntem ve tekniklerin seçiminde bilimsel bir temel oluşturulmuştur.

2006 yılı itibariyle MEB öğretim programlarının felsefesi ilerlemecilik anlayışına dayanmaktadır (MEB, 2006). İlerlemecilik, eğitim felsefesi alanında yer alan ve öğrenci merkezli bir yaklaşımı savunan bir akımdır (Keskin ve Şahin, 2018). Bu akım, eğitim sürecinde öğrencinin aktif bir katılımcı olması gerektiğini ve eğitimin öğrencilerin yaşamları boyunca karşılaşacakları sorunları çözmelerine yardımcı olacak beceriler kazandırması gerektiğini vurgular (Öztürk, 2008). İlerlemecilik, Amerikan filozof ve eğitim reformcusu John Dewey tarafından geliştirilen ve popüler hale getirilen bir yaklaşımdır (Kop, 2004).

İlerlemeciliğin temel ilkeleri şunlardır:

1. Öğrenci Merkezlilik: Eğitimde öncelik öğrenciye verilir. Öğrencilerin ilgi alanları, ihtiyaçları ve yetenekleri dikkate alınarak öğrenme süreçleri şekillendirilir.
2. Deneyim ve Uygulamalı Öğrenme: Öğrenciler, bilgi ve becerileri deneyimleyerek öğrenirler. İlerlemecilik, teorik bilginin yanı sıra pratik deneyimlerin önemini vurgular.
3. Eleştirel Düşünme ve Problem Çözme: Öğrenciler, eleştirel düşünme ve problem çözme becerilerini geliştirmeye teşvik edilir. Eğitim, sadece bilgi aktarımı değil, aynı

zamanda öğrencilere sorunları çözme ve kendi öğrenme süreçlerini yönetme becerileri kazandırmayı hedefler.

4. Sosyal Sorumluluk: Eğitim, öğrencileri topluma ve çevrelerine karşı sorumlu bireyler olarak yetiştirmeyi amaçlar. İlerlemecilik, eğitimin bireyleri sadece kendi kişisel başarıları için değil, topluma katkıda bulunacak şekilde hazırlaması gerektiğine inanır.
5. Esneklik ve Yenilikçilik: İlerlemecilik, eğitimde katı kurallar yerine esnek ve yenilikçi yaklaşımlar benimser. Öğrencilerin yaratıcı düşünme becerilerini geliştirmelerine olanak tanır (Yağcı, 1998).

İlerlemecilik, öğrencilerin bilgiye aktif bir şekilde katıldıkları, iş birliği içinde çalıştıkları, sosyal ve duygusal gelişimlerini destekleyen bir eğitim ortamı yaratmayı amaçlamaktadır (Dewey, 2021). Bu yaklaşım, öğrencilerin sadece akademik başarıya değil, aynı zamanda yaşam boyu öğrenmeye ve toplumsal sorumluluğa da değer vermelerini sağlamaya çalışmaktadır (Keskin ve Şahin, 2018).

İlerlemecilik felsefesi ile yapılandırmacı yaklaşım, eğitimde öğrenciyi merkeze alan ve öğrenme sürecini aktif bir deneyim olarak gören iki önemli paradigmadır (Yağcı, 1998). İlerlemecilik, John Dewey'in öncülüğünde, öğrenmenin bireyin toplumsal ve bireysel yaşamına anlam katacak şekilde yapılandırılması gerektiğini savunurken, yapılandırmacı yaklaşım, öğrencilerin bilgiyi kendi deneyimleri ve etkileşimleri yoluyla aktif olarak inşa etmelerini vurgular (Dewey, 1996). İlerlemecilik, eğitimi yaşamla iç içe geçmiş bir süreç olarak tanımlarken, yapılandırmacılık bu sürecin nasıl gerçekleştiğine dair teorik bir temel sunar. Her iki yaklaşım da öğrencilerin eleştirel düşünme, problem çözme ve yaratıcı becerilerini geliştirmeye odaklanır, böylece öğrenme, bireyin hayat boyu süren bir gelişim süreci olarak ele almaktadır (Bruner, 2021). Bu bağlamda, ilerlemecilik ve yapılandırmacılık, eğitimi statik bilgi aktarımından dinamik ve kişiselleştirilmiş bir bilgi inşasına dönüştürerek, öğrencilerin eğitim sürecinde aktif katılımcılar olmalarını teşvik etmektedir. Bu çalışmayla uyum sağlayanlar ilerlemecilik felsefeleridir. İlerlemecilik felsefesi ve John Dewey'in eğitimin yaşamla doğrudan ilişkisi boyutundan bu çalışmada yoğunlukla faydalanılmıştır.

2. 1. Sanat Eğitimi ve Yapılandırmacılık

Eğitimde yapılandırmacı yaklaşım modelinin olgunlaşması 1970'ler sonrasına dayanır. Yapılandırmacılığın tarihsel kökleri tek gerçek bilginin var olduğu düşüncesinin eleştirilmesine dayanır. Aktan'a (2015) göre 1850 ile 1940 arasında eğitim pozitivist yaklaşımın genel egemenliğinde geçmiştir. Bu dönemde bilimdeki pozitivizme eğitimde davranışçılık eşlik etmiştir. Pozitivizm ve davranışçılığın eğitimde birleşmesi, "tek doğru" eğitimini yüceltmiştir (Aktan, 2015). 1950'lerde Thomas Khun; bilimin paradigma

değişimleriyle ilerlediğini savunmuştur, tek doğrulu bilim ve eğitim anlayışına karşı çıkmıştır. Paradigma değişimi kavramı kısa sürede eğitime yansımış ve eğitimde de tek doğrulu anlayıştan paradigmatik yapıya geçilmiştir (Khun, 1995). Çoğulcu paradigmatik eğitimini savunan Piaget, Dewey ve Bruner'in aslında Khun'un bu fikri eğitim için temellendirdiğini görmüşlerdir (Sönmez, 2011, s.146). Bu noktada Thomas Khun'un bilim felsefesiyle Piaget'in eğitimde bilişsel yaklaşımı birleşip ve yapılandırmacılığı oluşturduğu sonucuna ulaşılabilmektedir.

Yapılandırmacılık Piaget'in bilginin nasıl oluştuğu üzerine kurduğu söyleme dayanmaktadır. Piaget hazır bilgi aktarımıyla kaliteli öğrenme oluşamayacağını, tam tersine bilginin zihinde araştırmalar, örgütlemeler, denge ve dengesizliklerle tekrar tekrar yapılandırıldığını düşünür (Piaget, 2019). Bilgi hazır bir şablonla öğretmenden öğrenciye geçiş şeklinde transfer edilerek öğrenme oluşturulamaz. Tam tersine öğrenme, öğrencinin merak ederek, araştırarak, kurgulayarak oluşturduğu bir yapı olmalıdır (Ekinci, 2013, s. 627-628; Wadsworth, 2015, s. 147-148).

Sanat eğitimi, öğrencilerin yaratıcı ve eleştirel düşünme becerilerini geliştirmeyi amaçlayan bir alandır. Son yıllarda eğitimde etkili yöntemlerin geliştirilmesi üzerine yapılan çalışmalar, yapılandırmacı yaklaşımın önemini vurgulamaktadır. Yapılandırmacı yaklaşım, öğrenme sürecinde öğrencilerin aktif rol oynamalarını ve bilgiyi deneyimleyerek öğrenmelerini teşvik etmektedir. Bu bağlamda, sanat eğitiminde yapılandırmacı yaklaşımın benimsenmesi, öğrencilerin sanatsal yeteneklerini ve yaratıcı düşünme becerilerini güçlendirmede önemli bir rol oynamaktadır.

2006 yılında, Türkiye'de görsel sanatlar öğretim programlarının yapılandırmacı yaklaşım doğrultusunda yeniden düzenlenmesi, bu alandaki pedagojik değişikliklerin bir yansımasıdır. Bu yeniden düzenleme, sanat eğitiminin daha öğrenci merkezli ve keşfetmeye dayalı bir hale getirilmesini amaçlamaktadır. Yapılandırmacı yaklaşımın bu programlara entegrasyonu, öğrencilerin sanatsal süreçlere daha derinlemesine katılmalarını ve kendi öğrenme deneyimlerini şekillendirmelerini sağlamaktadır. Bu yöntem, öğrencilere sanatı sadece bir ürün olarak değil, aynı zamanda sürekli bir öğrenme ve keşfetme süreci olarak görme fırsatı sunar.

Sonuç olarak, yapılandırmacı yaklaşımın sanat eğitimine entegrasyonu, öğrencilerin teknik ve yaratıcı yeteneklerini geliştirmelerine olanak tanımaktadır. 2006'daki öğretim programı reformları, bu felsefenin eğitim sistemine nasıl entegre edilebileceğini ve sanat derslerinin nasıl daha etkili hale getirilebileceğini göstermektedir. Bu yaklaşım, sanat

eğitiminin kalitesini artırmak ve öğrencilere daha anlamlı öğrenme deneyimleri sunmak için önemli bir adım olarak değerlendirilmektedir.

2. 1. 1. 2006 Sonrası Yapılandırmacı Öğretim Programlarında John Dewey'in İlerlemecilik Felsefesinin Yansımaları: John Dewey "Okul, hayata hazırlık aşaması değil; hayatın ta kendisidir!" demektedir. Gerçek ve hakikatin bireyden bağımsız olarak var olduğu, yaşamın anlamının bu hakikati bulmak olduğu düşüncesi ile Dewey felsefesini anlamak zordur. Çünkü Dewey, hayat pratiklerinden hareketle gerçekliği insanın kurduğunu ve üst gerçeklik olmadığını söylemektedir (Aycan, 20017; Bender, 2005).

John Dewey'e göre her türlü bilgi kaynağının kökü deneyimdir (görüngüdür). Dewey'in düşüncesi empirizme dayanmakta olup, mutlak bilgi hakikatini ve rasyonalizmi reddetmektedir. Deneyimci olan Dewey, insanın pasif deneyimlerle, sadece dinlemeyle eşyayı anlayamayacağı, ihtiyaçlarını merkeze alarak ve aktif bir süreçle bilgiyi kendisinin inşa etmesi gerektiğini savunmaktadır. Bu nedenle Dewey'i anlamak için rasyonalizm ile empirizm ayrımını bilmek gerekmektedir. Ancak bu şekilde Dewey pragmatizmi anlaşılabilmektedir. (Dewey, 2015; Öztürk, 2008).

Görsel sanatların yaşama yakınlığı ve pragmatizmi, ilerlemecilik felsefesi ile temellendirilmiştir. Bu temellendirme; rasyonalizm, empirizm ve pragmatizm düşünsel perspektifinden bir harmanlama ile öğrenciye ulaşılmaya çalışılmıştır. Rasyonalizm öğrencide 'doğuştan var olan algı kalıplarının farkındalığı' ön kabulünü kullanarak ön bilgiler canlandırmıştır. Empirizm ise öğrencilerin izlenimlerini algı kalıplarına yerleştirmesi, organize etmesi anlamında önemsenmiştir. Pragmatizm ise çalışmaların işlevsel, sanatsal ve dekoratif boyutlarının yaşamla ilişkilendirilmesi bağlamında temel zemin oluşturmuştur.

2. 1. 1. 1. Rasyonalizm (Akılcılık, Usçuluk): Rasyonalizmin bir temsilcisi olan Platon'a göre tanrının mutlak aklından pay alarak dünyaya gelen insan, doğruyu bulmaya ve öğrenmeye yönelmektedir. Bu görüşe göre doğrunun varlığı kesindir ve insan bu doğruyu bulabilecek ya da bulamayacaktır. İnsan doğruyu bulma adına hayatını vakfetmektedir (Popper, 1994, s. 48-48). Doğrunun olduğu yer tanrısal bir alanı ifade etmemektedir. Gökberk'e göre bu dönem için tanrı doğru bir tanımlama değildir. Platon için idealar dünyası, Aristo için kendi devinmeyen devindirici, Platinus için ise 'bir' kavramı daha doğru kavramlardır. Rasyonalistler göre üst hakikat, üst akıl, gerçeklik olarak vardır ve insan bunun peşinde koşmalıdır. Rasyonalizm Antik Yunan ve Ortaçağın tamamında ortak bakış açısı olup günümüze kadar etkisini göstermektedir. Rasyonalizmin eğitime yansıması, Esasicilik ve Daimicilik kavramları ile bilinmektedir. Esasicilik ve Daimicilik ayrıntılarda birbirlerinden ayrılsalar da temelde aynı düşünceye hizmet etmektedir. Bu düşünce yapısına göre mutlak bilgi

esastır, değişen bilgi değersiz olup değişmez bilginin aktarımına dayanmaktadır. Rasyonalist bakış açısının bilgiye ulaşma ya da bilginin hakikatini, hazır bilgiyi bulma düşünce şekli tümdengelim olarak yorumlanmaktadır. Ortaçağda Avrupa Hıristiyan geleneği, akıl yürütmenin doğru yolunu sadece tümdengelim ile temellendirmiştir, tümevarımı eksik indüksiyon (eksik tümevarım) olarak küçümsemiştir (Gökberk, 2000, s. 53-67). Ancak yeniçağ biliminde tümevarım önemsenmiş, ayrıca günümüz biliminin temelini oluşturmuştur. Rasyonalist bakış açılarıyla kapalı toplumlar oluşmaktadır. Bu toplumlarda hazır bilgi aktarımı esas alınmakta ve genelde değişime kapalı bir yaşantı sürmektedirler (Khun, 1989).

2. 1. 1. 2. Empirizm (Deneyimcilik): John Locke (1632-1704) ve David Hume (1711-1776) empirizmin öne çıkan isimleridir. Empiristler bilginin kökeninin deneyimden geldiğini savunmaktadırlar. John Locke yeni doğan insan yavrusunu Tabula Rasa'ya (boş bir levha) benzetmektedir. Boş levha teorisini 'Doğuştan gelen doğru yoktur, bilgiyi deneyimlerle biz kurarız' şeklinde ifade edilmektedir (Gökberk, 2000, s. 293-301). John Dewey 'Senin gerçekliğin, senin ihtiyacın ile senin zihninde şekillenir' sözleriyle aktif olarak deneyimlemenin önemini vurgulamaktadır. Dewey'e göre dış dünyanın deneyimlenmesiyle öğrenme gerçekleşecektir. (Dewey, 2015, s. 41-58). Böylelikle John Dewey'in ilerlemeciliğine ulaşılmaktadır. Eğitim alanında ilerlemecilikte bilgi değişmekte ve bilginin özü, hakikati diye bir düşünce şekli reddedilmektedir. Böylelikle bilginin öznelliğine vurgu yapılmaktadır (Kop, 2004). Popper'e göre bilim yanlışlamalarla ilerler ve paradigma değişimleri olmak zorundadır. Örneğin Newton teorisi yanlış değildir fakat kara deliklerde geçerliliğini kaybetmektedir. Einstein, Newton teorisinden yola çıkarak yeni bir bilgi kurmuş ve bu bilginin de geçerli olduğu olanlar saptanmıştır. Burada hareketle görmenin sınırlarına göre bilgiye ulaşıldığı söylene bilmektedir. Görme arttıkça bilme de çoğalacak, değişecek ve artacaktır. Ama şimdilik mikro alem ve astro büyüklükleri görememektedir. İlerlemeci bakış açıları açık toplum oluşturmaktadır. Açık toplumlar değişmekte, öğrenmekte ve gelişmektedir. Yanlışlamalar bilimi geliştirmektedir (Khun, 1995).

2. 1. 1. 3. John Dewey Pragmatizmi: Dewey "Bilgiyi biz kurarız. O zaman bırakın okulda çocuklar kursun (Dewey, 2019)." sözleriyle **t**ümdengelimle hazır bilgi vermemesi gerktiğini, çocukğun okulda tümel (hazır) bilgiyle değil, tikel (öznel) problem durumlarıyla karşılaşması gerektiğini savunmaktadır (Dewey, 2019). Bu görüşe göre birey problem durumlarını deneyimleyerek yeni şeyler öğrenilmelidir. Dewey'in ilerlemeciliği, mutlak bilginin olmadığı, bilginin oluşturulduğu, pragmatikliği ise bilginin prosesten (işleyen süreçten) hareketle inşa edileceği şeklindedir (Kop, 2004). Dewey enstrümantalisttir, çünkü bilgiyi araç olarak görmektedir. Onun için üst hakikat yoktur, tapınılacak bilgi yoktur ve

insanın inşa ettiği bilgi vardır. Bilgi ve bilim refahı, gelişimi ve evrimi inşa ettiği için araçtır (Bilgiç, 2015; Dewey, 2015).

2. 1. 2. Bilgiyi İnşa Etme Yolları: Günümüz güzel sanatlar lisesi öğretim programlarının öğretim stratejilerinin kavramsal çerçevesinde yoğunlukla buluş ve araştırma-inceleme merkeze alınmıştır (MEB, 2016). Sunuş stratejisi ise az oranda ve gerekli yerlerde kullanılmıştır. Yapılandırmacı bir öğretim programının ders içi etkinliklerini uygulamada kullanılan birçok model, yönten ve teknik bulunmaktadır, 5E modeli de yapılandırılmış öğretimin uygulanmasında geçerli bir yol olarak görülmektedir. 5E modeli, yapılandırmacı yaklaşımı temel alan ve öğrenme sürecini beş aşamada yapılandıran bir öğretim modelidir. Bu modelin aşamaları; ilgi çekme (engagement), keşfetme (exploration), açıklama (explanation), uygulama (elaboration) ve değerlendirme (evaluation) şeklindedir (Köseoğlu ve Tümay, 2013, s. 88-93). Bu model, öğrencilerin konuyu aktif bir şekilde öğrenmelerini ve bilgiyi kendi deneyimleri üzerinden yapılandırmalarını teşvik etmektedir (Bıyıklı ve diğerleri, 2008, s.26-28).

Bu çalışmada, 5E modelinin uygulamaları gereği, sunuş stratejisi geri planda kalmaktadır. 5E modelinin uygulama aşamalarında çoğunlukla buluş stratejisinden yararlanılmıştır. Keşfetme aşaması buluş stratejisi ile başlamakta, daha sonra sınıf dışına taşan öğrenci çalışmaları araştırma-inceleme stratejisiyle birleştirilmiştir. Açıklama aşaması tamamen buluş stratejisine dayandırılmıştır. Uygulama (derinleşme) aşamasında ise araştırma-inceleme stratejisinden yararlanılmıştır. Son olarak değerlendirme aşaması; yansıtıcı düşünme, meta bilişsel düşünmenin aktivasyonu ile ilişkilendirilmiştir.

2. 1. 2. 1. Sunuş Stratejisi: Sunuş stratejisi Ausubel'in anlamlı öğrenme yaklaşımı sınıfa yansıtılmasında kullanılmaktadır (Senemoğlu, 2005, s. 478). Sunuş, anlamlı öğrenmenin temel ve vazgeçilmez stratejisi iken, diğer yaklaşımlarda ara sıra kullanılan destek yapı niteliğindedir (Schunk, 2009, s. 283-284). Sunuş stratejisi, dersin tümüne yayılırsa sıkıcı hale gelebilir, gerekli bölümlerde ve özellikle derse girişte ön koşul öğrenme eksiklerinin giderilmesinde yoğun olarak uygulanabilmektedir (Sünbül, 2011).

Sunuş stratejisi aşağıdaki basamaklarla işlemektedir:

1. Öğretmen ön koşul öğrenmeleri denetler ve eksikleri tamamlar.
2. Öğretmen ön koşul öğrenmeler üzerine yeni konuyu bina eder ve mümkünse kavram haritası ile genel bilgi, kavram, ilke ve ilişkileri sunar.
3. Öğretmen genel yapıyı sunduktan sonra ayrıntılara girer ve örnekler verir.
4. Öğretmen öğrencilerden yeni örnekler ister (Çepni, 2012, s.59-60).

Anlamlı öğrenme yaklaşımı kullanılacağı durumlarda tümdengelim yoluyla dersin ana hatlarının açıklanmasında yardımcı olmaktadır. Bu süreçte ön organize edici olarak kavram haritaları ve görseller kullanılması tavsiye edilmektedir. Sunuş stratejisinde "bütün-parça-tekrar bütün" süreci dikkate alınmalıdır. Kavramsal ilişkiler örnek ve örnek olamayan durumlarla sunulmalı ve somutlaştırılmalıdır. Sunuş yolu bilgi ve kavrama düzeyi hedefler için uygundur. Üst düzey hedeflerde işlerliği yoktur (Schunk, 2009, s. 290-292; Sönmez, 2011). Kalabalık sınıflarda ve zamanın sınırlı olduğu durumlarda kullanışlı olması açısından sıklıkla uygulanmaktadır. Sunuş stratejisinde merkezi öğeler öğretmen ve konu alanıdır, ancak sunuş yolunu öğrenciyi de olayın içine çekebilecek tarzda gerçekleştirmek mümkündür. Öğretmen sunuş stratejisinde düz anlatımdan kaçınmalı ve gösteri, soru-cevap gibi teknikleri kullanarak öğrenci konsantrasyonunu yükseltmelidir. Bu durum yaparak-yaşayarak öğrenmeyi sağlayamasa da öğrencinin zihinsel olarak aktifleşmesini sağlamaktadır. Anlamlı öğrenme yaklaşımı, sunuş stratejisi, anlatım yöntemi, soru cevap ve gösteri teknikleri birbirleri ile kenetli bir yapı göstermektedir. Sunuş stratejisi öğretmenin jest, mimik, göz teması ve beden dilini etkili kullanma süreçleri ile desteklenmelidir (Senemoğlu, 2005, s. 482-483; Sünbül, 2011, s. 106-112).

2. 1. 2. 2. Buluş Stratejisi: Buluş stratejisinde öğretmen uygun ortamı oluşturmalı, öğrenci kavrayışını hızlandıracak bazen soru ve bazen de ipuçları ile öğrencilerin hedeflenen ilke ve genellemelere ulaşmasına rehberlik etmelidir (Sönmez, 2011, s. 106; Senemoğlu, 2005, s. 469). Buluş stratejisinde bilgi öğretmen tarafından verilebilir ancak ilke ve genellemeler kesinlikle hazır olarak sunulmamalı, öğrencinin aktif katılımı sağlanarak öğrenci tarafından bulunması sağlanmalıdır (Erden ve Akman, 1997 s. 170-174). Öğrenme süreci parçalardan bütüne doğrudur. Yani öğrenci ilke ve genellemelere tümevarım yoluyla ulaşmaktadır. Bilgiler hazır olarak verilmediği için üst düzey bilişsel becerilerin geliştirilmesine uygun bir stratejidir (Sönmez, 2011, s. 107).

Buluş stratejisinde, esas olarak kavrama hedeflenmektedir, ancak zaman zaman analiz ve değerlendirmede kavramaya eşlik etmektedir. Buluş yoluyla öğrenme keşif yoluyla öğrenme olarak da adlandırılmaktadır. Buluş stratejisi iç görüsel öğrenme, merak, keşif yeteneği, yaratıcı düşünme, eleştirel düşünme becerilerini kazandırmakta işlevsel görülmektedir (Senemoğlu, 2005, s. 471). Yapılandırmacı yaklaşım, buluş stratejisi, tartışma yöntemi, örnek olay yöntemi, soru-cevap tekniği, beyin fırtınası tekniği birbiri ile uyumlu ve kenetli kavramlardır. Buluş stratejisinin kalabalık gruplarda uygulanması zordur. Geniş zamana ihtiyaç duyulabilir. Buluş stratejisinin derste işlerliğinin sağlanması için aşağıdaki süreçlere dikkat edilmelidir (Ekici ve Güven, 2013, s. 634-636).

Buluş stratejisi aşağıdaki süreçlerle işlemektedir:

1. Öğretmen öğrencilerin zihninde nispi dengesizlik oluşturarak merak duygusunu kışkırtır.
2. Öğretmen örnekler sunar veya örnekleri öğrencinin gözlemesine rehberlik eder.
3. Öğrenci örneklerin özelliklerini tanımlar.
4. Öğretmen ek örnekler sunar.
5. Öğrenci ek örnekleri tanımlar ve ilişkilendirir.
6. Öğretmen örnek olmayan durumlar sunar.
7. Öğrenci örnek olan ve olmayan durumları ayırt eder.
8. Öğrenciler ilke ve genellemeleri ifade ederler (Sakin, 2020, s. 72).

Buluş stratejisi öğrenme psikolojisinde geçen iç görüsel öğrenmenin sınıf ortamına uyarlanmasına dayanmaktadır. Newton'un, Arşimet'in buluşları yapılandırılmamış buluş olarak tanımlanmaktadır (Senemoğlu, 2005, s. 472-473). Sınıf ortamına yansıtılan yapılandırılmış buluş olup sistemin yapılandırılmış olarak planlanmasındaki amaç öğrenciyi öğretmen rehberliğinde kışkırtıcı sorularla bağlantıyı keşfetmeye yönlendirmektir. Yapılandırılmamış buluşlar uzun zaman gerektirmesine rağmen, planlanmış yapılandırılmış buluş zamansal tasarruf sağlamaktadır (Akbaba, 2010, s. 102-103; Erden ve Akman, 1997 s. 170-174; Schunk, 2009, s. 280-283).

2. 1. 2. 3. **Araştırma-İnceleme Stratejisi:** Araştırma-inceleme stratejisi John Dewey tarafından savunulmuştur (Sakin, 2020, s. 73). Hedeflere yönelik öğrenme süreçlerinin öğrenciler tarafından araştırılmasına ve incelenmesine dayanır. Araştırma-inceleme stratejisi proje tabanlı öğrenme ve probleme dayalı öğrenme yaklaşımları ile uyumludur. Ayrıca tartışma, deney, gözlem vb. yöntem ve tekniklerle ilişkilendirilebilir bir stratejidir. Genellikle öğrenciye bir problem durumu, alanı ve amaçları hissettirilir (Sönmez, 2011, s. 111-114). Öğrenci tarafından sorun tanımlanır. Öğretmen öğrencinin araştırma ve inceleme sürecine rehberlik eder. Uygulama, analiz, sentez, değerlendirme kazanımlarına uygun bir stratejidir. Öğrenci sayısı kalabalık sınıflarda uygulanması zordur. Yeterli zamana ihtiyaç duyulur. Öğrenci araştırma-inceleme sürecinde problem çözme adımlarını kullanır. Problem çözme sürecinde öğrenci aktiftir. Öğretmen ise bu sürece rehberlik eder. Tümevarım ve tümdengelim yaklaşımları beraber kullanılır. Bilimsel düşünme, yaratıcı düşünme, hipotetik düşünme, eleştirel düşünme becerilerini geliştirir. Ön koşul öğrenmelerin yetersiz olduğu durumlarda işlevsel olarak kullanılamaz. Araştırma-inceleme stratejisinde öğretmen yapılandırılmamış problem veya senaryo durumları sunması beklenir. Öğrenci ise yapılandırılmamış problemi hisseder, tanımlar ve problem çözme süreçleri ile araştırmalar-incelemeler yapar. Araştırma-

inceleme stratejisinde süreç bireysel veya iş birlikli olarak yürütülebilir (Sünbül, 2011, s. 118-120).

Araştırma-inceleme stratejisinde aşağıdaki süreçle işlemektedir:

1. Öğretmen problemi yapılandırılmamış olarak öğrenciye hissettirir.
2. Öğrenci problemi hisseder.
3. Öğrenci problemi tanımlar.
4. Öğrenci problemle ilgili bilgi toplar.
5. Öğrenci hipotez kurar.
6. Öğrenci hipoteze yönelik veri toplar.
7. Öğrenci hipotezi test eder.
8. Öğrenci sonuca ulaşır.
9. Sonuçlar raporlaştırılır, sunulur ve sınıfça tartışılır (Ekici, 2013).

2. 2. Öğretim Model ve Yaklaşımları

2. 2. 1. Proje Tabanlı Öğrenme Yaklaşımı: Proje tabanlı öğrenme, Dewey'in yansıtıcı düşünme basamaklarından faydalanarak, araştırma-inceleme ve buluş ile öğrenme yönteminin esaslarından geliştirilen, öğrencinin proje geliştirerek öğrenmesinin sağlandığı bir yaklaşımdır (Gözütok, 2007, s. 160). Öğrencilerin bilgi ve kavrama düzeyindeki kazanımlarını uygulama, analiz ve değerlendirme düzeyine yükseltmek için kullanılmaktadır. İçerikle ilgili bilgi ve kavrama düzeyi hedefler oluştuktan sonra proje çalışmasına geçilmesi tavsiye edilir; ancak bazı teorisyenler dersin doğrudan, tamamıyla ve en baştan itibaren proje temelli olarak yürütülebileceğini savunmuşlardır. Böyle bir durum proje tabanlı öğrenmenin radikal uygulaması olarak görülebilir (Sünbül, 2011, s.175). Milli eğitim sisteminde proje tabanlı öğrenmenin bilgi ve kavramlar oluştuktan sonra sürece katıldığı görülmektedir (MEB, 2018).

Bir proje tabanlı ders tasarımında ilk olarak üniteye girişte bir bilgi sunulmadan doğrudan bir takım soru ve ipuçlarıyla öğrencilerin proje fikri oluşturmaları, daha sonra da öğretmenin rehberliğinde araştırma-inceleme süreçleri ile projenin yürütülmesi istenmektedir. Süreç sonunda ortaya bir ürün çıkarılmalıdır. Projenin ikinci uygulama türünde ise üniteye girişte sunuş veya buluş yolu ile öğrenci bilgileri yapılandırılmaktadır. Daha sonra projeye geçilir. Bu durumda proje temel ve tüm öğretim sürecini yöneten bir yaklaşım değil, bilgi ve kavramların, üst düzey kazanımlara dönüşmesi için bir araçtır. Proje tabanlı öğrenmenin her iki uygulanış tarzında da proje konusunun genel hatlarla ve yapılandırılmamış şekilde öğrenciye verilmesi esastır (Çepni, 2012, s.196-198). Projenin ne üzerine olacağına öğrenci

karar vermelidir. Örneğin öğretmen arabalarda kullanılan petrolün çok pahalı olduğunu ve ne tür çözümler üretilebileceğini sormalıdır. Bu noktadan sonra güneş paneli ile çalışan küçük ebatlı bir taşıt geliştirme fikri öğrencilerden gelmelidir. Proje fikrinin yapılandırılması aşamasında beyin fırtınası, tartışma gibi yöntemler kullanılabilir. Proje tabanlı öğrenme fen derslerinde hipotezlerin test edilmesi için laboratuvar çalışmalarına gerek duyabilir (Çepni, 2012, s.196-198). Sosyal Bilgiler ve Tarih gibi derslerde ise dersin içeriğinde göre röportaj, yerel tarih çalışması, sözlü tarih çalışması gibi yöntemlerden yararlanılabilir. Proje temelli öğrenme; John Dewey, Bruner, Kilpatrik tarafından incelenmiş, geliştirilmiş ve tavsiye edilmiştir (Bayraktar, 2015). Proje çalışmalarında öğrenciler derste öğrendikleri konularda derinlemesine çalışmalara girişirler. Proje çalışmalarında öğrenci pasif öğrenen konumunda değil, uzman araştırmacı konumundadır. Proje çalışmalarında yeni bir ürün ortaya koyma ön plana çıkmaktadır. Bu durum proje temelli öğrenmeyi probleme dayalı öğrenmeden ayıran temel unsurdur. Proje tabanlı öğrenmede öğrenciler süreç sonunda bir ürün ortaya koymalıdır. Proje tabanlı öğretim öğrencilerin yaratıcı düşünme, araştırma, yansıtıcı düşünme, bilimsel düşünme becerilerini geliştirmektedir. Projeler bireysel olarak yürütülebileceği gibi, iş birlikli öğrenme grupları ile de yürütülebilmektedir (Sünbül, 2011, s.179). Proje çalışmaları portfolyo dosyasında toplanmalıdır. Proje ürünleri sınıftaki diğer öğrencilere sunulmalı, paylaşılı ve sınıfça değerlendirilmesi yapılmalıdır. Proje görevleri gerçek hayatla ve program içeriği ile ilişkili olmalıdır. Projeler öğrencinin hayal gücünü ve yaratıcılığını harekete geçirmelidir ve proje tabanlı öğrenme yaklaşımı araştırma-inceleme stratejisi ile uyumlu çalışmalıdır (Sönmez, 2011, s.122-131).

Öğretmenin verdiği veya öğrencinin planladığı projeler ilgili ders ve ünite ile bağlantılı olmalıdır. Projenin temel amacı derste öğrenilenlerin üst düzey kazanıma dönüşmesidir. Hatta çoğu durumda projenin o ders ve o ünite ile ilgili olması bile yeterli görülmez. Projenin o dönemde öğrencinin aldığı diğer derslerle de ilişkilenerek disiplinler arası bir yaklaşıma katkı sunması beklenmektedir. Disiplinler arası program yaklaşım ile proje tabanlı öğretim uyumlu olarak çalışmaktadır (Sünbül, 2011, s.182).

Öğrenci veya iş birlikli öğrenci grupları bir proje görevini üstlendiklerinde bu projenin süreçte ve üründe nasıl değerlendirileceğini gösteren bir rubrik (dereceli puanlama anahtarı) öğrenciye verilmelidir. Bu form öğrenciye projenin nasıl değerlendirileceği hakkında bilgi verir. Ayrıca bu tarz değerlendirme formları proje boyunca öğrenciye rehberlik eder ve yol haritası görevini üstlenir (Bayraktar, 2015).

Proje tabanlı öğretim süreci aşağıdaki gibi işlemektedir:

1. Öğretmen sınıfa bir senaryo getirir.

2. Öğretmen rehberliğinde öğrenciler senaryodaki problemi (sorunu) fark ederler.
3. Öğrenciler senaryodan hareketle sorunu yapılandırırlar.
4. Öğrenciler bir proje fikri geliştirirler.
5. Projenin işlerliği için öğrenciler araştırma yaparlar.
6. Araştırmalar sonrası öğrenciler hipotez veya hipotezler kurarlar.
7. Öğrenciler hipotezlerini test ederler.
8. Doğrulanan hipotezlerle proje temellenir.
9. Proje dinamik bir süreçle işlerlik kazanır.
10. Proje sınıfa sunulur, paylaşılır, tartışılır (Gözütok, 2007, s. 163-166; Sönmez, 2011, s.123-128).

Tüm bu süreçte öğretmen; öğrencinin danıştığı, bilmediği noktaları sorduğu, fikir aldığı rehber konumundadır. Öğrenci projeyi bireysel veya grupça çalışırken öğretmene çalışmasını gösterip fikir alabilir. Başarılı bir proje süreci sorumluluk alma, öz denetim, öz yeterlilik, başarı duygusu gibi duyuşsal hedeflerin oluşumunu desteklemektedir. Ayrıca bilimsel düşünme, yaratıcı düşünme gibi bilişsel becerileri ve çalışmanın yapısına göre farklı psikomotor becerileri geliştirebilmektedir (Bayraktar, 2015).

Proje tabanlı öğrenme öğrenciye aynı içeriğe yönelik farklı proje türleri tasarlama imkânı verildiği için çoklu zekâ yaklaşımıyla uyumlu çalışmaktadır. Proje tabanlı öğrenmenin en önemli problemi zaman alıcı çalışmalar olmasıdır. Projelerin sunum ve değerlendirme süreçleri öğrencinin kendi deneyimleri üzerine yansıtıcı düşünme, metabilişsel düşünme fırsatı sunmaktadır. Proje tabanlı öğrenme ilerlemecilik ve yeniden kurmacılık eğitim felsefelerinden hız almaktadır (Sünbül, 2011, s.175-197).

2. 2. 2. Probleme Dayalı Öğrenme Yaklaşımı: Probleme dayalı öğretim (PDÖ), araştırma-inceleme stratejisi ile uyumludur. Bilişsel alanın uygulama, analiz, sentez ve değerlendirme basamaklarının kazandırılmasında etkili bir yaklaşımdır. John Dewey tarafından geliştirilmiştir. PDÖ yaklaşımı bilimsel araştırma süreci ile çalışmaktadır (Gözütok, 2007, s. 152; Küçükahmet, 1998, s.60-63; Sünbül, 2011, s.185).

1. Problemi hissetme, farkına varma, sınırlandırma
2. Problemle ilgili kaynak tarama, bilgi toplama
3. Problemi tanımlama
4. Problemle ilgili hipotez (denence) kurma
5. Uygun ölçme araçları ve yöntemleri işe koşma
6. Hipotezi test etme
7. Çözüme ulaşma (Gözütok, 2007, s. 153; Sünbül, 2011, s.193).

PDÖ yaklaşımında öğretmen bir sorun durumunu senaryo olarak sınıfa getirir ya da öğretmen dolaylı sorularla sorunu öğrenciye hissettirebilir; ancak problemi tanımlamak, sınırlandırmak ve anlamlandırmak kesinlikle öğrenci tarafından yapılmalıdır. PDÖ yaklaşımı bireysel veya iş birlikli halde uygulanabilir. Problemin öğrenci tarafından hissedilmesi sürecinde öğretmen ipucu olarak 5N 1K soruları sorabilir. Bu sorular öğrencinin problemi yapılandırmasına yardımcı olmaktadır (Gözütok, 2007, s. 155). PDÖ yaklaşımı, içgörü kazanma, neden sonuç ilişkilerini bulma becerisi, süreç içinde öğrenciye bilimsel düşünme, bilişsel tutum geliştirme becerileri kazandırmaktadır. PDÖ tümevarım ve tümdengelim beraber kullanılmaktadır. Ayrıca eleştirel düşünme, yaratıcı düşünme ve sorgulama gücünü geliştirmektedir (Kılınç, 2007). PDÖ yaklaşımı ile proje temelli öğrenme iç içe kullanılabilir; ancak aradaki önemli fark problem çözmenin sonunda sadece bir çözüme ulaşma varken, proje sonunda nesnel bir ürünün ortaya konmasıdır. PDÖ öncesinde temel öğrenmelerin var olmasını gerekli kılmaktadır. Öğrencinin o konu hakkındaki bilgi ve kavramları yeterli değilse süreçten verim alınamamaktadır (Akbaba, 2010, s.113-115).

PDÖ yaklaşımında tek doğru çözüm yoktur. Çeşitli ve yaratıcı çözüm yolları geliştirilebilir. PDÖ yaklaşımı deney, gözlem teknikleri ile uyumlu olarak çalışmaktadır. PDÖ uygulamada iki türde ortaya konabilir. Radikal problem çözme yaklaşımında sunuş ve buluş stratejilerine hiç yer verilmeden öğretmen bir problem senaryosunu yapılandırılmamış olarak öğrenciye verir. Öğrenciler senaryodan problemi yapılandırır ve araştırma-incelemeye koyulurlar. Araştırma inceleme sürecinde öğretmen sadece rehber konumundadır. PDÖ yaklaşımının bu radikal uygulanma şekli Amerika'da bir tıp fakültesinde uygulanmıştır (Kılınç, 2007). PDÖ yaklaşımını ikinci uygulama türünde ise problem bir yöntem olarak, diğer yöntemlerle beraber kullanılır. Öğretmen ünitenin girişinde buluş, sunuş stratejileri ile öğrenci bilgilerini yapılandırır. Ünitenin bir bölümünde problem çözme yönteminden yararlanılabilir (Senemoğlu, 2005, s.536-542).

2. 2. 3. Çoklu Zekâ Kuramı: İkinci Dünya Savaşı'ndan önce geliştirilmeye başlanan ve 1950'Ierden sonra pek çok alanda kullanılan 'eski' zekâ testlerinin temel varsayımı zekâyı tek boyutlu olarak tanımlamaktaydı. Bu testlerde teorik bakış yoğunlukla mantıksal-matematiksel zekayı merkeze almaktaydı. Gardner eski zekâ testlerinin yapısını tek boyutlu olmasından dolayı eleştirmiş ve sekiz boyutlu çoklu zekâ yaklaşımını oluşturmuştur (Altan, 2011; Başaran, 2004). Gardner'a göre zekâ sekiz boyuttan oluşmaktadır. Her insanda az ya da çok bu zekâ türlerinin tümü bulunmaktadır. Ancak bazı zekâ türleri bireysel farklılıklara dayalı olarak bazı insanlarda daha baskın veya daha örtük kalmış olabilir. Sekiz zekâ boyutunun tümü birbiri ile ilişkilidir (Sönmez, 2011, s. 160-161). Bu zekâ türleri birbirinden bağımsız hareket

etmemektedir. Zekâ tümüyle kalıtımsal değildir, zekânın alt ve üst sınırları kalıtımla çerçevelense de bu sınırların hangi noktasına yükselebileceğimiz çevre etkisi ile ilgilidir. Aileden, okuldan, akran çevresinden edindiğimiz çevre etkileri ve stratejiler bazı zekâ türlerini daha hızlı geliştirmemize neden olabilir. Bu yüzden eğitim etkinlikleri düzenlenirken tek bir zekâ boyutu merkeze alınmamalıdır. Etkinlikler tüm zekâ boyutlarını dikkate alır şekilde zenginleştirilmelidir. Zekâ başkalarına öğretilebilir, eğitimle geliştirilebilir bir nitelik taşımaktadır (Gözütok, 2007, s. 90-98).

Gardner'ın çoklu zekâ kuramı her çocuğa kendi baskın zekâ türüne göre eğitim verilmesi gerekliliği gibi algılanabilmektedir. Bu bakış açısı tamamıyla hatalıdır. Çoklu zekâ yaklaşımının eğitime yansımasında bu argümanın tam tersi kullanılmaktadır. Baskın veya geri planda olsun çocuklara tüm zekâ türlerine hitap eden etkinlikler düzenlenmeli, çoklu zekanın tüm imkanlarından yararlanılmalıdır. Tüm zekâ türlerine hitap etme iki farklı şekilde hayata geçirilebilir (Talu, 1999). Örneğin; sunuş, buluş veya araştırma inceleme stratejilerinde eğitim hizmetleri ve sunumlar tek zekâ türüne hitap etmek yerine mümkün olabildiğince farklı zekâ türlerine hitap edecek şekilde hazırlanabilir.

Altan'a (2011) göre Gardner sekiz zekâ türü aşağıda tanımlamıştır:

1. Mantıksal-matematiksel zekâ: Akıl yürütme, analiz etme, sentezleme, ilişkileri bulma, problemlere analitik yaklaşma, rasyonel değerlerle düşünme becerileri içerir. Matematikçi, fizikçi, kimyacı gibi tüm pozitif fen bilimleri uzmanlarında, bilgisayar programlayıcılarında, bilim adamlarında, mühendislerde gözlenen zekâ türüdür.

2. Görsel-uzamsal zekâ: Şekil, görüntü, koreografi, düzenleme ve ayrıntıları zihinsel süreçlerde organize etme ve saklama becerisi ile ilgilidir. Bilgi işlem teorisinde uzun süreli belleğin anısal bellek bölümü ile doğrudan ilgilidir. Mimar, dekoratör, ressam, heykeltıraş, tasarımcı gibi mesleklerde öne çıkan zekâ türüdür.

3. Bedensel-kinestetik zekâ: Psikomotor beceriler ve hareketlerle öğrenme esasına dayanır. Spor, dans, folklor, yazı yazma gibi becerilerle ilgilidir. Uzun süreli belleğin işlemsel bölümü ile doğrudan ilgilidir. Sporcu, dansçı, cerrah gibi mesleklerde öne çıkan zekâ türüdür.

4. Müzikal zekâ: Müzik, ritim ve duyma organının hassasiyeti, ayırt edicilik özelliği ile ilgilidir. Müzisyen, orkestra şefi, kompozitör, aranjör gibi mesleklerde ön plana çıkar.

5. Sözel-dilsel zekâ: Etkili konuşma, etkili dinleme becerileri ile ilgilidir. Anlama, anlatma, üretici yazma yeteneklerini gerektirir. Yazar, şair, hatip, edebiyatçı, dil uzmanı gibi mesleklerde ön plana çıkar.

6. Sosyal zekâ: İnsanlar arası iletişim becerisi ile ilgilidir. Yüz mimiklerini, jestleri, vücut dilini anlama, empati kurabilme ve etkili sosyal ilişki kurabilmeyi gerektirir. Liderler, politikacılar, öğretmenler, televizyon yıldızları, aktörler ve psikologlarda ön plana çıkar.

7. İçsel-öze dönük zekâ: Bireyin kendi içsel, zihinsel, duyuşsal süreçlerini inceleyebilme becerisi ile ilgilidir. Metabilişsel düşünme, yansıtıcı düşünme becerilerini gerektirir. Felsefeciler, din adamları, düşünürlerde yoğun olarak gözlenir.

8. Doğa zekâsı: Doğayı sevmek, tanımak, doğayla eşgüdüm içinde yaşama beceri ve davranışları ile ilgilidir. Biyolog, zoolog, ziraatçı, doğa araştırmacısı gibi mesleklerde baskın bir özellik olarak gözlenir (Altan, 2011; Gardner, 2004, s. 101-399).

Çoklu zekâ kuramına dayalı olarak öğretim etkinliklerini düzenlemenin en iyi yolu; oluşturulması hedeflenen öğrenmelere yönelik öğrencilere farklı görev alternatifleri sunmaktır (Gardner, 2004, s.528-531; Gözütok, 2007, s. 90-93; Sönmez, 2011, s.160-164; Sünbül, 2011, s.161-174). Örneğin ilkokulda aile, akraba kavramları işlenirken bu konuyu anlama, yorumlama becerilerine yönelik olarak sekiz alternatif görev sunulabilir.

2. 2. 4. İş Birlikli Öğrenme Yaklaşımı: İş birlikli öğrenmede öğrencilerin rekabet ortamı oluşturmayan, birbirlerine yönelik olumlu bağlılık geliştirmeleri esastır. Bu süreçte olumlu duygu hali ile birlikte gelişim amaçlanmaktadır (Açıkgöz, 2011, s. 175-176). Öğrencilerin birbirlerinden öğrenmesini temel alan yaklaşıma iş birlikli öğrenme adı verilmektedir (Doymuş, Şimşek ve Şimşek, 2005). İş birlikli öğrenme Dewey, Vygotsky ve Slavin tarafından, Vygotsky'nin gelişim psikolojisi ile ilgili fikirleri üzerine temellendirilmiştir (Sönmez, 2011, s. 132). Buluş stratejisi, araştırma-inceleme stratejisi ile uyumlu çalışmaktadır. Sadece sunuş stratejisi ile uyumsuzdur; ancak buluş veya araştırma-inceleme stratejisinin temel alındığı öğretim ortamlarında iş birlikli öğrenme grupları oluşturulduktan sonra zaman zaman ve gerekli olduğu durumlarda sunuş stratejisi ve anlatım kullanılabilir. İş birlikli öğrenme yaklaşımında konu alanına göre gruplar 4-6 kişilik heterojen yapılara ayrılır. Bu ayrımdan sonra her öğrencinin elde ettiği çalışma ve kazanımdan diğer öğrencilerin de yararlanması amaçlanmaktadır (Senemoğlu, 2005, s. 497-498).

İş birlikçi öğrenme yaklaşımının bazı özellikleri vardır.

1. Öğrenme gruplarının heterojen yapıda olması çok önemlidir. Heterojenlikten kasıt başarı düzeyi, öğrenme stili, beceri çeşidi, ırk, cinsiyet yönünden tamamen karma (harmanlanmış) grupların oluşturulmasıdır. Öğrenci farklılıklarından yararlanarak öğrencilerin etkileşmesi ve birbirlerinden öğrenmesi amaçlanmaktadır. Çalışkan öğrencilerin bir grup, öğrenme yetersizliği gösteren öğrencilerin diğer grup olarak ayrıldığı yapılar işbirlikçi öğrenme yaklaşımı olarak tanımlanamazlar.

2. İş birlikli öğrenme; ortak bir proje, problem veya araştırma üzerinde iş birliğine dayalı amaç oluşturur.
3. Ortak amaca yönelmede yüz yüze etkileşim ve birbirinden öğrenme temel eksendir.
4. Ortak amaca yönelen işbirlikçi grup içinde olumlu bağlılık duygusu oluşması esastır. Kıskançlık, haset, çekememezlik, benmerkezcilik bireysel yarış isteği gibi tavırlar iş birlikli öğrenmenin ruhuna aykırıdır. Bu tür olumsuzluklar öğretmen rehberliğinde olumlu bağlılığa dönüştürülmelidir.
5. İş birlikli öğrenmede ürün ortak çalışmanın eseridir. Ürünün yüksek not gibi bir karşılığı varsa bu ödül birey sel değil grup ödülü olarak verilir. İş birlikli öğrenmede ödül gruba aittir ve ortaktır.
6. İş birlikli öğrenme sürecinde öğrenci hem bireysel hem de grup sorumluluğuna sahip olmalıdır.
7. İş birlikli öğrenme değerlendirmeleri grup değerlendirme formları ile yapılabilir.
8. İş birlikli öğrenmede liderlik paylaşılmıştır. Tek bir lider yoktur; ancak sorumluluklar çerçevesinde liderlik rolleri değişkendir. Örneğin projenin bir yönünden bir öğrenci sorumlu iken, başka bir yönünden diğer öğrenci sorumlu olabilir.
9. İş birlikli öğrenmede hem öğrenme süreci hem de ürün değerlendirilir. Sadece ürünün kaliteli olması başarılı öğrenmenin yegâne kriteri olarak tanımlanamaz. Sürecin başarılı işleyişi de önemsenmektedir.
10. İş birlikli öğrenmede ödül ortak olmasına rağmen, öğretmen gözlemleri ile bireysel değerlendirme de grup değerlendirmesi de yapabilir. Örneğin grup çok başarılı çalışmalar ortaya koyduğu halde bir öğrencinin sürece katkı yapmadığını gözleyebilir. Bu tür gözlemler öğretmenin sürece daha iyi rehberlik etmesine yardımcı olmaktadır.
11. İş birlikli öğrenme yaklaşımı sosyal beceriler ve duyuşsal davranışları kazandırmada çok etkilidir (Açıkgöz, 2011, s. 174-184; Johnson & Johnson 1999; Sünbül, 2011, s.225-232).

2. 2. 5. Aktif Öğrenme Yaklaşımı (Etkin Öğrenme):

Aktif öğrenme son yıllarda daha yoğun olarak eğitim sistemlerinde yer alan, öğrencilerin pasif bir dinleyici olarak değil, yaparak yaşayarak öğrenmeleri gerektiğine vurgu yapan bir yaklaşımdır. Aktif öğrenme yaklaşımında sadece başarılı, istekli, gönüllü öğrencilerin değil, tüm öğrencilerin etkinliklerle ve yaparak-yaşayarak öğrenmesi önemsenmiştir (Jayawardana, Hewagamage ve Hirakawa, 2001).

Aktif öğrenme yaklaşımında çocuğa öğrenme malzemesi olarak hazır bir kalıp bilgi (hazır balık) verilmemelidir. Öğrenci aktif öğrenme ile kendi deneyimleri sayesinde balık

tutmasını yani öğrenmeyi öğrenmelidir (Mattson, 2005). Aktif öğrenme sürecinde öğrencinin kendine özgüveni, öz yeterlilik algısı önemsenir ve desteklenir. Öğrencinin öğrenme yaşantısına istekli ve olumlu enerji ile katılması sonucunda verimli öğrenmelerin oluşabileceğinin altı çizilmektedir. Aktif öğrenme süreci öğrencilerde öz denetim ve öz düzenleme becerilerini geliştirebildiği ölçüde başarılı olmaktadır. Süreç içinde öz denetim ve öz düzenleme becerileri geliştirilmezse öğretim dışsal güdümlü olarak kalmakta ve aktif öğrenme olarak adlandırılamamaktadır (Euge`ne, 2006). Aktif öğrenme, dışsal denetim odaklı öğrencileri içsel denetim odağına sahip, kendi öğrenme süreçlerinden sorumlu bireyler haline getirmeyi amaçlamaktadır. Aktif öğrenmede öğrenci duyarlılığı ve duyarlılığa dayalı bireysel karar verme becerisi önemsenmektedir. Aktif öğrenme yaklaşımı statik ve ezberci öğrenmenin tersi olup öğrencinin merak, kuşku (şüphe), deneme-yanılma, araştırma, inceleme becerilerini önemsemektedir (Katırancı, 2020, s. 140). Aktif öğrenme yaklaşımı buluş ve araştırma-inceleme stratejisi ile uyumludur ve bireysel, iş birlikli, sınıfça öğrenme süreçlerinin tümünde kullanılabilir. Hangi türde kullanılırsa kullanılsın öğrencide oluşması gereken bazı duyuşsal, bilişsel ve psikomotor davranış iklimini gerektirir (Açıkgöz, 2011, s.17-40).

Aktif öğrenme yaklaşımına dayalı olarak düzenlenen yöntem ve teknikler tüm öğrencileri hesaba katacak şekilde planlanmalıdır. Öğrencilerin kendi deneyimlerinden öğrenmeleri öğretmen tarafından desteklenmeli ve cesaretlendirilmelidir. Öğrencilerin bilgi kaynaklarına en doğrudan yöntemlerle karşılaşması sağlanmalıdır. (doğaya çıkma, nesnelerin gerçeğiyle karşılaşma, kendisi deneme vb.) Öğretimin değerlendirilmesinde öz değerlendirmeye özel önem verilir. Aktif öğrenme yaklaşımında rol oynama, drama, münazara, örnek olay incelemesi, düşün-eşleş-paylaş, görüş geliştirme, istasyon gibi öğrencilerin etkin rol aldığı yöntem ve tekniklere yoğun şekilde yer verilir. Aktif öğrenme kuramsal temellerinde yapılandırmacılık, iş birlikli öğrenme, çoklu zekâ yaklaşımlarından etkilenmiştir. Aktif öğrenme yaklaşımını sayılan model ve kuramlardan bağımsız düşünmemiz imkansızdır (Açıkgöz, 2011, s.127-243).

2. 2. 6. Disiplinlerarası Öğrenme Yaklaşımı: Disiplinler arası yaklaşım program geliştirme derslerinde içerik yapısının düzenlenmesi için bir bakış açısı olarak kullanıldığı gibi öğretim yöntem ve teknikleri (ÖYT) dersinde de öğretim yaklaşımı olarak incelenmektedir. Son yıllarda daha fazla önem kazanan bu yaklaşım derslerin birbirinden bağımsız olarak sunulmasını eleştirmiş, öğrencilerin hayatta karşılaşacağı durumlarda farklı ders bilgilerinin birleştirilmesi gerekliliğine vurgu yapmaktadır.

Disiplinler arası öğretim yaklaşımının temel amacı, farklı ders ve içeriklerin bir tema etrafında birleştirilerek öğrencilere bağlantılı düşünme olanaklarının sunulmasıdır. Disiplinler

arası yaklaşım tematik yaklaşım olarak da tanımlanabilmektedir. Disiplinler arası yaklaşımın program geliştirme yönü içerik yapısının oluşturulurken derslerin birbiri arasında bağlantı kurularak örgütlenmesine vurgu yapmaktadır (Kırışoğlu, 2015, s.42-43; Yıldırım, 1996). Disiplinler arası yaklaşımın öğretim ilke ve yöntemlerine yansıması ise öğretmenlerin eğitim durumlarını oluştururken dersler arası bağlantıları dikkate almasının altını çizer (Coşkun Onan, Coşkun & Ersoy, 2021). Disiplinler arası yaklaşım milli eğitim programlarında bazı konularda kullanılmaktadır. Örneğin "afet ve afetten korunma kazanımları", "öğrencilerde kariyer geliştirme bilinci kazanımları", "ülkemizdeki ören yeri, müze, tarihi eser vb. zenginlikleriyle ilgili kazanımlar Türkçe, fen bilgisi, matematik, görsel sanatlar, sosyal bilgiler gibi derslerde konunun dersle ilgili cepheleri incelenerek işlenmektedir. Milli eğitim programlarında bu durum ara disiplin kazanımları olarak adlandırılmaktadır (MEB, 2006). Bu yönüyle hali hazırdaki Türk eğitim programları disiplinler arası yaklaşımları sınırlı durumlarda ara disiplin kavramıyla uygulamaya sokmaktadır (Alp, 2023).

2. 2. 7. 5E Öğretim Modeli: Öğrenmenin kalıcılığı, gerçek hayatla öğrenmelerin bağlantısının kurulması, eğitim-öğretimin pragmatik yönünü ortaya koymaktadır. Kalıcı olmayan öğrenmeler sonucunda kavramlar ezber boyutunda kalacak ve hayatla bağlantısı kurulamayacaktır (Dewey, 2019, s. 23-39). Son yıllarda post-modernist bir yaklaşımla hazırlanan öğretim programlarının öğrenciye ve öğretmene farklı olanaklar sunduğu görülmektedir (Onan, 2015a). Thomas Khun'a (Khun,1995) göre farklı paradigmalar bilime itici güç sağlayacaktır. Bilime katkı sağlayacak bireylerin eğitimleri, onların düşüncelerini sınırlamayacak, yaratıcılıklarına ket vurmayacak ve özgün ürünler ortaya koymalarına yardımcı olacak nitelikte olmalıdır (Khun, 1995). Piaget, Bruner, Vygotsky, Glasserfeld, Kolb, Carplus gibi psikolog ve eğitimciler farklı düşünme kalıplarının eşdeğer düzlemde demokratik bir eşitlik içinde tartışılmasını eğitime olumlu katkı sağlayacağını düşünmüşlerdir. Bu eğitimcilerin ortak noktası modernitede olduğu gibi, okullarda tek doğrunun öğretilmesi fikrine karşı çıkışlarıdır. Bilgi hazır olarak aktarılmamalıdır, bilgiyi öğrenci kendisi kurmalı ve yapılandırmalıdır. Buna ek olarak hiçbir öğrencinin yapılandırması diğerinden daha kıymetli olmamalıdır. Değerli ve kıymetli olan, öğrencinin orijinal kendi sentezlerini ulaşabilmesidir. Eğitimdeki bu yaklaşım matematik, fizik, kimya, biyoloji gibi derslerde eleştirilmiş ve yanlış bilgi yapılanmalarının pekiştirildiği anlamında yorumlanmıştır. Gerçekte bu psikologlar yanlış bilgiyi yapılandırmalarının pekiştirilmesinden bahsetmemektedir. Onların kastı aynı doğruya farklı öznel yapılandırmalarla ulaşma ülküsü ile ilgilidir (Jobrack, 2013).

Sanat öğretiminde kalıcı ve yapılandırılmış öğrenmeler sağlanmasında kullanılabilecek çeşitli yöntem, strateji ve modeller bulunmaktadır. İrdeleyici ve araştırmacı bir yaklaşım ile

hazırlanan 5E modeli, fen eğitiminde sıklıkla uygulanan bir yöntemdir. 5E modeli öğrencileri araştırmaya, bilimsel kavramları yapılandırmaya ve bu kavramların diğer kavramlarla bağlantısını kurmaya teşvik eden, aktif bir süreçte devam eden bir yöntemdir (Köseoğlu ve Tümay, 2013, s.88-98; Özbek, 2012).

5E modeli, yapılandırmacı yaklaşıma dayalı bir öğretim modeli olup, öğrenme sürecini beş aşamada düzenler. Bu aşamalar şunlardır:

Giriş-Merak uyandırma-İlgi çekme (Engagement) basamağında öğrencilerin ilgisini çekme süreci, öğrencilerin ön bilgilerini canlandırma ve harekete geçirme ve neyi, neden öğrenmek istiyoruz sorusunu aktive etme yer almaktadır. Bu aşamada, öğrencilerin dikkatini çekmek ve onları konuya ilgi duymaya teşvik etmek amaçlanır. Öğrencilerin mevcut bilgilerini ortaya çıkarmak ve yeni konuya giriş yapmak için çeşitli sorular, etkinlikler veya problemler kullanılmaktadır. (Köseoğlu ve Tümay, 2013, s. 88-89).

Keşif (Explore) basamağında öğrenciler, gözlem, araştırma, deney gibi keşif sürecini planlama, zihinsel analiz ve bağlantıları kavrama, keşfetme süreçlerinden geçeceklerdir. Öğrenciler bu aşamada, konu hakkında kendi deneyimlerini yaparak veya gözlemler yaparak bilgi edinmekte ayrıca aktif katılımın vurgulandığı bu süreçte, öğrenciler deneme-yanılma yoluyla öğrenmekte ve yeni kavramlar keşfetmektedirler (Bıyıklı ve diğerler, 2008, s. 27).

Açıklama (Explain) basamağı, öğrencinin kendi keşfetme sürecinin sonuçlarının açıklanmasıdır. Bu aşamada öğrenci, yapılandırılmış bilgiye ulaşılır. Öğrenciler keşfettikleri bilgileri anlamlandırmaya çalışır. Öğretmen, öğrencilere rehberlik ederek bu bilgilerin daha net ve doğru bir şekilde anlaşılmasını sağlar. Öğrenciler, öğrendiklerini tartışır ve açıklamalar yaparak kavramları pekiştirirler (Bybee, Taylor, Gardner, Scotter, Powell, Westbrook & Landes, 2006).

Derinleşme-Genişletme (Elaborate) basamağında öğrenilenlerin bilgiyi yeni durumlara transfer etme, yapılandırılmış bilgiyi genişletmesi beklenir. Öğrenciler bu aşamada, edindikleri bilgileri genişleterek farklı durumlara ve problemlere uygulama fırsatı bulurlar. Bu süreç, öğrencilerin bilgiyi daha derin bir seviyede anlamalarını sağlar ve öğrenilen kavramların pekiştirilmesine katkıda bulunur (Bıyıklı ve diğerler, 2008, s. 27-28; Köseoğlu ve Tümay, 2013, s. 91-92).

Son olarak değerlendirme (Evaluate) basamağında öğrencilerin kendi öğrenme süreçlerini bireysel ya da grupça değerlendirmesi beklenir. Öğrencilerin öğrendiklerini değerlendirmeleri ve kendi öğrenme süreçlerini gözden geçirmeleri sağlanır. Bu aşama hem öğretmenin hem de öğrencilerin geri bildirim alarak öğrenme sürecinin etkinliğini değerlendirmesine olanak tanımaktadır. (Çepni, 2012, s.67-68; Duran & Duran, 2004).

Bu beş aşama, öğrenme sürecini daha yapılandırılmış ve etkili hale getirirken, öğrencilerin aktif bir şekilde katılım göstermelerini ve bilgiyi anlamlı bir şekilde özümsemelerini sağlamaktadır (Bybee ve diğreleri, 2006). Öğrenciyi merkeze alan 5E öğrenme modeli ile uygulanan derslerde, öğrenmelerin daha kalıcı olduğu, geleneksel öğretime göre öğrenme ortamlarında daha verimli sonuçlar verdiği görülmüştür (Köksal, 2014, s.1470). Örneğin ilkokul 3. sınıf öğrencileri için tasarlanmış 5E modeli ile yapılacak bir görsel sanatlar dersi şu şekilde planlanabilir; Öğretmen derse başladığında ilk olarak öğrencilerine "Daha önce hiç mutluluk, şaşkınlık, heyecan, korku ve üzüntü gibi duyguları ifade eden resimler gördünüz mü?" şeklinde bir soru yöneltebilir. Sonrasında öğretmen, seçtiği non-figüratif birkaç resim ile figürün duygusunun belirgin olduğu çalışmaları öğrencilerine gösterir. Bu resimler arasında farklar olup olmadığı, varsa nasıl farklar olduğu sorulmalıdır. Öğretmen burada, öğrencinin ön bilgilerini canlandırarak ve merak uyandırarak 5E modelinin birinci basamağı olan giriş aşaması uygulamış olacaktır. Öğretmen keşif basamağına geçtiğinde bu sefer öğrencilere farklı duyguları ifade eden çalışmalar gösterilmelidir. Öğrencilerden bu resimlerdeki duygu durumlarını sınıflandırmaları istenmelidir. Bu sınıflamayı öğretmenin önceden hazırladığı ya da öğrencilerin defterlerine çizmelerini istediği bir tabloda resimlerde gördükleri duygu durumlarını ifade etmeleri beklenmelidir. Açıklama aşaması kavramları açıklaması ve öğretmenin konuyu anlatması şeklinde anlaşıla bilmektedir. Ancak açıklama aşaması çoğunlukla buluş yöntemi kullanılarak, istenilen kavramı öğrencinin bulmasına dayalıdır. Burada öğretmen öğrencilerine "Sanat, insanların kendi duygularını yansıtması için kullanılabilir mi?" diye sorabilir. Öğrencilerin fikir yürüterek durumun olabilirliği hakkında yorumlar yapmaları beklenmelidir. Öğretmen bu aşamada ünlü ressamların resimlerinden, duygu durumları açıkça belli olan figürlerin olduğu resimler gösterilebilir. Resimler üzerinde tartışılır. Böylece açıklama basamağı tamamlanmış olacaktır.

5E modelinin bir sonraki aşaması derinleşme basamağıdır. Burada öğretmen öğrencilerinden, vermek istediği kavramı başka bir dersle ya da günlük hayattaki bir olayla, olguyla ilişkilendirmelerini istenebilir. Yakın zamanda çevrelerinde doğal afet yaşanmışsa ya da medyadan böyle bir durumu izlenmişse burada duygu durumlarının yüz ifadelerine nasıl yansıdığı tartışılabilir. Ardından öğrenciler gruplara ayrılarak çalışabilirler. Öğrencilere konuyla kopuk olmamak şartı ile yeni bir problem durumu ya da yeni bir soru sorulabilir. "Yüzümdeki Çizgilerin Yansıması" etkinliğinde problem, "Duyguları kâğıt üzerinde ifade ederken hangi renkleri daha çok kullanırsam resmin ifade gücü artacaktır?" şeklinde bir soru öğrenci gruplarına sorulabilir. Grup ya da bireysel olarak çalışmalarını yapabilirler.

5E modelinin son basamağı değerlendirmedir. Bu aşamada değerlendirme, sadece öğretmenin öğrenciyi değerlendirmesi şeklinde algılanmamalıdır. Burada öğretmenin değerlendirmesinin yanında öğrencinin kendini, grubunu ya da akranını değerlendirmesi de söz konusudur. Bu çalışmada, öz değerlendirme formu ile öğrencinin kendisini değerlendirdiği varsayılacak olursa; öğrencilere öz değerlendirme formları dağıtılmalı ve süreç dosyalarına eklenmesi istenmelidir. Öz değerlendirme formunda sorulacak sorular 'Başkalarının anlattıklarını ve önerilerini dikkatle dinledim.', 'Yaptığım çalışma duygularımı ifade etmektedir.', 'yaptığım çalışmada duygularımı ifade edebilecek renkler kullandım.', 'Grup çalışmasında arkadaşlarıma destek oldum.', 'Çalışma sırasında zamanımı akıllıca kullandım.' Şeklinde yöneltilebilir. Bu soruları çoğaltmak mümkündür. Soruların cevapları açık uçlu değil derecelemeli olarak sınırlandırılmalıdır.

2. 2. 8. Beyin Temelli Öğrenme: 1890'lı yıllardan itibaren psikoloji, felsefeden ayrılarak özerk bir bilim dalı haline gelmiştir. Modern psikolojinin başlangıcı Wilhem Wundt'a dayandırılır. Wundt'un ilk araştırma noktalarından birisi de algılama ve öğrenme olmuştur (Schultz ve Schultz, 2016, s. 768). Daha sonraları 1910'lar da Gestalt ekolü psikologları da algılama ve öğrenme üzerine çalışmışlardır. 1920 ile 1970 arasında, öğrenmenin Ne'liği daha çok davranışçı ekol tarafından araştırılmış ve bu yıllarda beynin işlevi ve fizyolojisi geri planda kalmıştır. Ancak 1970'lerden sonra bilişsel psikolojinin tekrar ön plana çıkmasıyla beynin işlevi önemsenmiş ve derinlikli olarak araştırılmıştır (Senemoğlu, 2005, s. 240-242). Günümüzde beyin temelli öğrenme olarak tanımlanan yaklaşım tarihsel köklerini 1890'ların Wundt yapısalcılığı ve Alman Gestalt ekolünden alır. 1920 ile 1970 arasında beyin temelli öğrenmeye önemli bir katkı yoktur. 1970'lerden sonra gelen alt yapı ise birkaç noktaya dayanır. Birincisi Hebb'in Nörofizyolojik kuramı, ikincisi; Gagne ve Nessier'in Bilgi işlem kuramıdır (Schunk, 2009, s. 131-132). Üçüncü katkı ise yapılandırmacılık ve çoklu zekâ kuramından gelmiştir. Dördüncü olarak Caine ve Caine beyin temelli öğrenmenin eğitim durumlarında nasıl kullanılabileceğini araştırmışlardır (Caine, 2002). Beşinci ve en önemli katkı ise tıp alanında yapılan çalışmalardır.

Yapılan çalışmalar öğrenme denen şeyin sinir hücreleri arasında kurulan snaps olduğunu göstermektedir. Yani öğrenme sadece psikolojik soyut bir olgu değil, fiziksel ve fizyolojik bir süreçtir. Karaciğerin yağlanması, kol kasının atrofiye olup büyümesi, saçın uzaması gibi maddesel bir karşılığı vardır. Öğrenme maddeden bağımsız ruhsal bir şey değildir. Yine araştırmalardan öğrendiğimiz üzere, doğumdan sonra sinir hücrelerinin miyelinlenmesi, olgunlaşmayı oluştururken, nöron uçlarının dentritlenmesi ve bu dentritlerin birbiri ile snaps yapması öğrenmenin maddi ve fizyolojik karşılığını oluşturmaktadır (Başbuğ, 2007).

Daha önce izlediğimiz bir filmin sahnesini hatırlamak, daha önce kurulmuş bir snapsa bilincin gidip tekrar görmesinden başka bir şey değildir. Böyle ise karşımıza çok önemli bir sorun çıkmaktadır: "öğrenciler izledikleri 40 dakikalık bir görsel sanatlar dersi filmini veya 40 dakikalık tarih dersi filminin tümünü neden hatırlayamamaktadır?" Bilimsel araştırmalar bunu cevabını şöyle vermektedir: birinci neden; beyinde yer alan talamusun uyaranları kortekse geçirirken bilinçli bir ayraç görevi görmesidir. Öğrenciler o anda içsel uyaranlarla başka bir şeyle meşgulse derse ait uyaranlar kortekse girmemekte ve kaydedilmemektedir. Bu bize güdülenmenin ve zihnin odağının önemini göstermektedir. İkinci olarak; alınan uyaranlar talamustan geçse dahi snaps oluşturması için kaydet tuşuna basılması gerekmektedir. Beynin kaydet tuşu ise hipokampustur. İlginçtir ki hipokampus dışarıdan zorla kaydetmeye kapalıdır ve kaydet tuşunu çalıştıran yegâne unsur limbik sistemin konforlu ve mutlu halde olmasıdır (Solso ve diğerler, 2007, s. 30-32). Bu yüzdendir ki öğrenci, tehdit ve gerilim anlarında kaydet tuşunu zorlamakta ama asla gerçek bir kayıt olamamaktadır. Yapılan araştırmalar gerçek kaydın huzurlu, mutlu ve özgüvenli ortamda gerçekleştiğini göstermektedir (Gözüyeşil ve Dikici, 2014). Buradan yola çıkarak ve eğitime yansıma olarak şu yargıya ulaşabilir. Ders içi tehdit edici gerilimli ortamlar öğrenmenin temel engelidir. Buna ek olarak mutlu, meraklı, neşeli ve özgüvenli ruh halinin limbik sistemi olumlu aktive ederek kaydet tuşunu zorlamaya gerek kalmadan otomatik olarak kaydettiği görülmektedir. Solso ve diğerlerine göre (2007), ikinci bir olgu ise öğrencilerin zorlama tekrarlarla dışarıdan baskı ve rota tekrarı ile kaydet tuşunu zorlamalarıdır. Bu zorlama sınava kadar ezber bilgileri kaydetmekte ama sınavdan hemen sonra delik bir kova gibi alınanları boşaltmaktadır. Bunu sebebi de huzur ve mutlulukla yani fizyolojik karşılığı olarak melatonin ve seratonin hormonlarıyla desteklenmeyen zorlama kodlamaların snapslarda hemen çözünme ve bozulma üretmesiyle ilgilidir. Yapılması gereken ise huzurlu bir sınıf ve sonrasında huzurlu bir bireysel çalışma ortamıyla kaydet tuşunu spontan ve otomatik çalışmasıdır (Solso, Maclin ve Maclin, 2007, s. 30-32).

Senemoğlu'na göre (2005) beyin araştırmalarının gösterdiği bir başka nokta ise bilginin alınması, işlenmesi ve saklanmasının üç ayrı aşama olduğudur. Birinci aşama dış dünya uyaranlarının alınmasıdır ki bu süreç duyusal kayıttan kısa süreli belleğe geçiş ile ilgilidir. Bu geçişte çoğu öğrenci verilerin %90'ını kaybetmektedir. Kısa süreli belleğe geçen bilgi oranının yükseltilmesi ilgi, güdülenme ve dikkat çekmeyle ilgilidir. Bu süreç beyin temelli öğrenmede farklı tekniklerle artırılabilir. Örneğin görsel sanatlar dersinde arka planda hafif tonda çalan rahatlatıcı bir müzik ve bu müzikle uyumlu öğretmen ses tonu duyusal kayıttan kısa süreli belleğe geçişi kolaylaştırabilir. Uyaranların geçişini kolaylaştırmanın bir başka yolu ise mümkün olduğunca fazla duyu organına hitap etmektir. Ders anlatılırken öğretmenin sadece

sözsel anlatmaması tahtada çizimle veya akıllı tahtada görsellerle desteklemesi verimi artırabilir. Hatta kazanıma uygun derslerde söz ve görsel öğrencilere dokunmaları için verilebilecek üç boyutlu materyal de verimi artırabilir (Senemoğlu, 2005, s358-362).

Kısa süreli bellek kapasitesi sınırlıdır, 5 ile 9 birim arasındadır ve bu kapasite artırılamaz. Ancak daha verimli kullanılabilir. Bilginin işlenmesinden sonra saklanması önemli bir problemdir. Saklama nasıl yapılandırıldığı ile ilgilidir. Yeni bilgi öğrencinin kendi ön bilgileri üzerine inşa edilirse uzun süreli bellekte kodlama kolaylaşır (Solso ve diğerleri, 2007, s. 204-205; Terry, 2012, s. 332-339). Örneğin; perspektif, kitaptan çıkan yeni bir bilgiymiş gibi aktarılırsa öğrenme zorlaşır. Oysa perspektif kavramı öğrencinin gözünün her gün yaptığı doğal bir algılama olarak anlatılırsa daha kolay anlaşılır. Öğrenci "benim gözüm zaten perspektifi biliyormuş, tek yapmam gereken bunu parmaklarımla kâğıda aktarmak" diye düşünebilir.

Solso ve diğerlerine göre (2007) beyin temelli tıp araştırmalarının gösterdiği bir olgu da uzun süreli bellek kapasitesinin sınırsız olduğudur. Eğer bilgiler düzenli örgütlenmeler halinde öğrenciye sunuluyorsa saklamak ve geri getirmek kolaylaşmaktadır (Solso ve diğerleri, 2007, s. 218-225). Ancak bu noktada çok önemli bir hata hem öğretmenler hem öğrenciler tarafından yapılabilmektedir. Pek çok öğretmen kodlamayı akronim, akrostiş gibi bellek destekleyici ipuçlarından ibaret zannedebilmektedir. Schunk'a göre (2007) uzun süreli bellekte kalıcılık sağlamak için asla yapay kodlamalardan başlamamak gerekmektedir. Önce yapılması gereken, anlamlandırma stratejileri kullanmaktır. Anlamlandırma stratejileri; örgütleme, eklemleme, genişletici tekrar ve öğrenci aktivasyonudur. Örgütleme, yeni öğrenilen kavramın parça bütün ilişkisi içinde bağlantıları ile organize edilmesidir. Örneğin; Osmanlı tarihinin öncelik sonralık ilişkileri, dönemleri, özellikleri ile öğrenilmesi örgütlü bir öğrenme sağlar. Oysa öğretmenin birbirinden kopuk ezber bilgiler sunması uzun süreli bellekte çabuk kaybolmaya ve unutmaya yol açmaktadır. Eklemleme stratejisi ise; örgütlemenin bir başka tarzıdır. Öğrencinin zihninde daha önceden var olan. Örgütlü bir şemaya yeni bilginin katılması eklemleme olarak tanımlanır. Genişletici tekrar stratejisi ise öğrencinin veya öğretmenin bilgileri sarmal olarak genişletmesi ile ilgilidir. Örneğin; öğretmenin daha önceden sadece üçe ayırdığı Osmanlı vergi sistemini detaylandırması genişletici tekrar olarak tanımlanır. Öğrenci bireysel çalışmalarında da genişletici tekrarı kullanabilir. Anlamlandırma stratejilerinden birisi de öğrencilerin kazanımla ilgili aktif öğrenme tekniklerini kullanmalarıdır (Schunk, 2009, s. 130-141; Terry, 2012, s.339-348). İstasyon, drama, görüş geliştirme, altı şapkalı düşünme tekniği gibi uygulamalar farklı duyu organlarını öğrenme sürecine katacağından kodlama

verimi artmaktadır. Tüm bu anlamlandırma stratejileri kullanıldıktan sonra bazı küçük detaylar için bellek destekleyici ipuçlarından yararlanılabilir.

Uzun süreli bellek üç alt bölünden oluşur. Bunlar anısal, anlamsal ve işlemsel alt bölümlerdir. Anısal bellek; geçmiş anılarımız ve görsel uzamsal zekâ ile ilgilidir. Anlamsal bellek semantik ağlarla, kelime anlam hazinesi ile ve sözel dilsel zekâ ile ilgilidir. İşlemsel bellek ise psiko-motor kas kodlamaları ve kinestetik zekâ boyutu ile ilgilidir. Yapılan araştırmalar bu üç alt bellek beraber çalıştırıldığında öğrenmenin daha kalıcı olduğunu göstermektedir. Üç alt belleği beraber çalıştıran ders planı beyin temelli öğrenmenin en önemli noktasıdır (Senemoğlu, 2005, s. 278-288). Örneğin sekizinci sınıf "Görsel sanat çalışmalarında sanat elemanlarını ve tasarım ilkelerini kullanır." (MEB, 2018). Kazanımını ders etkinliklerinde üç alt bellek beraber çalıştırılabilir. Öncelikle öğrencilerin sınıfta duruş biçimleri ve organizasyonları ile yaratıcı bir mesaj vermeleri eğitsel bir oyun olarak planlanabilir. Öğrenciler gruplara ayrılarak duruş, boşluk, doluluk, yoğunluk kavramlarını kullanarak ve insan vücudunu materyal olarak kullanarak kazanımın bir parçasını işlemsel bellekle kazanabilirler. Diğer parçasında ise öğrencilere kompozisyon, denge, simetrik denge, asimetrik denge, doluluk, boşluk, doku, valör kavramları verilerek örgütlü bir zihin haritası oluşturmaları istenebilir. Bu zihin haritası anlamsal bellekte semantik bir ağ oluşturacaktır. Anısal belleği canlandırmak için se öğretmen "o mu?", "bu mu?" etkinliği yapabilir. Bu etkinlikte her seferinde iki sanat eseri göstererek hangisinin sanat elemanlarını daha efektif kullandığını sorabilir. Öğrenci cevaplarından sonra da "neden…..?" sorusuyla görsel uzamsal zeka bağlamında sanat elemanlarının kullanış farklılığını hissettirebilir."

Beyin temelli öğrenme kuramı son yıllarda önem kazanan ve diğer kuramlara göre daha yenilikçi bakış açıları sunan bir yaklaşımdır. Caine ve Caine tarafından geliştirilmiştir (Caine & Caine, 1995). Bu bilim insanları beyin temelli öğrenme yaklaşımını geliştirirken öğrenme psikolojisinde Hebb'in nörofizyolojik öğrenme kuramını temel almışlardır. Bilişsel psikoloji, beyin fizyolojisi, sinir fizyolojisi, endokrinoloji (hormon fizyolojisi) gibi özel alanlarda son yıllarda edinilen bilimsel veriler ışığında yeni bir yaklaşım öne sürmüşlerdir. Beyin temelli öğrenme yaklaşımı her insanın zekâ işleyiş tarzını biricik (benzersiz) görür. İnsanların zihinlerini işletme tarzı nöronların snaps ve ağ yapma ihtimalleri kadar sonsuzdur. Her bireyin öğrenme süreçleri ve tarzı birbirinden farklıdır. Öğrenme bireyde yorgunluk oluşturmaz. Öğrenememe veya öğrenme sürecindeki zorlanmalar yorgunluk ve hoşnutsuzluk oluşturur. Bireylerin güdülenmiş ve istekli öğrenmeleri hoşa giden etki üreten hormonlar salgılatır. Bu durum hem öğrenme verimini arttırır hem de öğrenme hızını yükseltir. Tersine isteksiz, zorlamalı öğrenmeler hoşa gitmeyen hormonlar salgılatır ve öğrenme verimsizleşir. Öğrenme

hormonlar, beyin ve güdüleme arasındaki dinamik süreçle oluşur. Bu yönden öğretimde bilişsel psikoloji, beyin fizyolojisi ve hormonlar dikkate alınmalıdır. Yeni bulgular beynin doğrusal değil çoklu paralel bir işlemci gibi iş gördüğünü ortaya koymaktadır. Bu nörofizyolojik keşiflerden hız alan beyin temelli öğrenme beynin paralel bir işlemci gibi çalıştığını ve beynin pek çok işlemi aynı anda gerçekleştirebileceğini söylemektedir. Bu veriden yola çıkarak bilinçli-bilinç dışı (bilinçaltı) tüm öğrenme süreçlerinin öğrenmede etkili olduğunu söylemektedirler.

2. 2. 9. Öğrenme Stilleri (Kolb'un Öğrenme Stilleri): Kolb, yapılandırmacı öğretim modelleri içinde değerlendirilebilecek bir kuramcıdır (Çelik, Yalçın ve Aydın, 2014). Kolb'un öğrenme stilleri "Yaşantısal Öğrenme Modeli" olarak bilinmektedir (Gencel, 2006). Yaşantısal öğrenme kuramı, öğrenme sürecinde deneyimin kritik bir rol oynadığını vurgulayan Dewey, bireylerin aktif katılımını önemli gören Lewin ve zekâyı sadece doğuştan gelen bir özellik olarak değil, birey ile çevresi arasındaki etkileşim sonucu oluşan bir yeti olarak değerlendiren Piaget'in çalışmalarına dayanmaktadır. (Ekici, 2003, s.47; Kolb, 1984, s. 20; Yoon, 2000:36). Bu bağlamda yaşantısal öğrenme modelinin, öğrenmenin büyük ölçüde bireylerin yaşadıkları deneyimlerden kaynaklandığını öne sürmektedir. Zamanla, bu süreç tekrarlanan bir döngü haline gelmekte ve öğrenme süreci sürekli olarak güçlendirmektedir. Kolb'un öğrenme modeline göre, bireylerin bilgiyi işleme ve edinme şekillerine göre öğrenme modları vardır (Topuz, 2014).

Somut yaşantı: Piaget 0-2 yaş arasını duyusal motor dönem olarak tanımlamıştır. Bu dönemde bebekler dış dünyayı kendi deneyimleri ile anlar ve keşfederler. Düşer, kalkar, vurur, çeker ve bu sırada dünyayı keşfederler. Piaget'e benzer vurgularla Brunner bu dönemi "eylemsel evre" olarak tanımlamıştır. Brunner bebeğin kendi eylem ve somut yaşantılarına vurgu yapmıştır. Piaget ve Brunner'e paralel olarak Gardner' da bu dönemi kinestetik zekâ gelişiminin kritik evresi olarak tanımlamıştır (Senemoğlu, 2005; Wadsworth, 2015). Kolb tüm bu bilimsel art alanı kullanarak 0-2 yaş öğrenmelerinin yetişkin bireyin öğrenme stilinde geçilen-unutulan bir dönem olarak değil, kazanım heybesine konmuş ve yetişkinlerin de kullandığı bir öğrenme stili olarak tanımlamaktadır. Öğrenciler, yetişkinler yeni karşılaştıkları bir durumda dokunma, el teması, vurma, tatma, koklama, karıştırma gibi somut yaşantılarla da varlık alanlarını tanımaya çalışırlar (Yoon, 2000). Örneğin yeni aldığı televizyonun kumandasındaki düğmeleri karıştırarak televizyonun açmaya çalışan bir yetişkin 0-2 yaş arası öğrenme şeklini bugünkü yaşamına yansıtmaktadır. Bu bireyin televizyon kumandasını deneme-yanılma yoluyla öğrenmesini Kolb somut yaşantı olarak tanımlamaktadır (Yoon, 2000).

Yansıtmacı gözlem: Piaget 2-6 yaş arasını işlem öncesi dönem olarak tanımlamıştır. Bu dönemde çocuklar mantıksal akıl yürütemeseler de dış dünyayı gözleyerek, hayaller kurarak, imgeleyerek öğrenirler. Bu dönem duyuşsal motor dönemdeki kas öğrenmelerini aşmış, göz-kulak ile dış dünyanın olaylarını zihinde imgelemeye dayanmıştır. Piaget'in bu düşüncelerine paralel olarak Brunner bu dönemi İmgesel Evre olarak tanımlamaktadır. Gardner da bu dönemi görsel-uzamsal zekâ gelişiminin kritik dönemi olarak tanımlamıştır (Senemoğlu, 2005; Wadsworth, 2015). Kolb bu verilerden hareketle 2-6 yaş çocuğunun bakarak; izleyerek, gözlediklerini zihninde imgeleyerek öğrenmesine vurgu yapar şekilde yansıtıcı gözlemle öğrenmeyi tanımlamıştır (Yoon, 2000). Kolb'a göre (1999) yansıtıcı gözlem ilerleyen yaşlarda kaybolmamakta, bireyin öğrenme stili olarak zihinsel becerilere eklenmektedir (Kolb, 1999, s. 5). Daha önce televizyon kumandasını kullanan bir insanı gözleyerek çalışma sistemini öğrenen bireyin öğrenme stili yansıtıcı gözleme dayanmaktadır. Yansıtıcı gözlem başkalarının davranışlarını izleyerek kendi davranışlarımıza aktarmak anlamı taşımaktadır. Bunun yanı sıra bireyin kendi geçmiş yaşantılarından da aktarım yapma bu kavram içinde değerlendirilmektedir (Oral ve Avanoğlu, 2011).

Soyut kavramsallaştırma: Piaget 6-12 yaş arasını somut işlemler, 12-18 yaş arasını da soyut işlemler olarak tanımlamaktadır; ancak Piaget pek çok yazısında bu iki döneme ortak başlık olarak işlem dönemi (mantıksal işlemlerin ve düşünmenin gerçekleştiği evre anlamında) adını vermektedir. Brunner' de somut-soyut işlemler ayrımı yapmadan bu iki döneme sembolik evre olarak tanımlamaktadır. Gardner' da sembolik evrenin mantıksal-matematiksel zekanın gelişim yılları olduğunu söylemektedir (Senemoğlu, 2005; Wadsworth, 2015). Kolb bu verilerden hareketle somut ve soyut işlemler döneminde bireylerin soyut kavramsallaştırmalar ile öğrendiğini söylemektedir. Soyut kavramsallaştırmalar ile öğrenen bireyler, somut yaşantı ve yansıtıcı gözlemleri kullanabilirler; ama bilgiyi organize etme becerisinde bir üst kademeye çıkarak bunları teorik genellemeler, kurallar, ilkeler halinde de bütünleştirebilirler. Daha sonra gerçek yaşam durumlarında bu ilkeleri kullanarak eylemde bulunurlar (Kolb, 1984, s. 69). Örneğin soyut kavramsallaştırma düzeyindeki birey daha önceki somut yaşantı ve yansıtıcı gözlemlerinden televizyon kumandası hakkında ilkeler çıkartır. 1. Tek düğmeden açıp-kapama ile çalışan kumandalar olduğu gibi, aç ve kapanın ayrı iki düğme olduğu kumandalar da var. Acaba bu hangisinden? 2. Kumandanın fotoseli açısal olarak görmesi gerekiyor. Acaba televizyonun fotoselini görebiliyor mu? 3. Pillerin tam temas etmesi gerekiyor. Acaba temassızlık var mı?... gibi.

Aktif yaşantı: Somut kavramsallaştırmadan aktif yaşantıya dönen döngü ise teorik bilgilerin (bilgi ve kavrama düzeyi teorik bilgilerin) uygulama, analiz, sentez düzeyinde aktif

yaşantılara dönüşmesini ifade etmektedir (Hein ve Budny, 2000, s. 26-30). Bilgi ve kavrama düzeyinde konu bilgileri oluşan öğrencilerin güneş enerjisiyle çalışan küçük bir araba üretmeleri aktif yaşantı döngüsüne ulaşmayı ifade etmektedir. Bu tür öğrenciler proje gibi aktif yaşantılarla öğrenmelerinde kalıcılık sağlamaktadır.

Değiştiren Öğrenme Stili: Bu stile sahip bireyler, somut olayları çeşitli açılardan inceler ve bu olaylar arasındaki ilişkileri anlamlı bir şekilde düzenlemektedirler (Ekici, 2003, s. 48; Kolb, 1999, s. 7). Basketbol topuyla kendisi deneyim yaşayan, teoriye girmeden yıldız bir oyuncudan gözleyerek tekniğini ilerleten öğrenci, deney tüplerini kurcalarken öğretmenin gösterisinden hareketle de 'ney' yapma becerileri kazanan öğrenci değiştiren öğrenme stiline sahiptir.

Özümleyen Öğrenme Stili: Özümseyici bireyler, yansıtıcı gözlem ve soyut kavramsallaştırma öğrenme stiline sahip bireylerdir. Bu bireyler, kavramsal modeller geliştirebilme yetenekleriyle öne çıkarlar ve yeni konular öğrenirken soyut kavramlara ve düşüncelere odaklanmaktadırlar (Hein ve Budny, 2000, s. 28-35; Kolb, 1999, s. 7). Antrenörünü gözlemleyen öğrencinin turnike atışındaki temel ilkeleri arkadaşına sözel olarak açıklayabilmesi, Otobüs şoförünü gözlemleyen öğrencinin hangi hızda, hangi durumda hangi vitesin kullanıldığını teorik bir veya birkaç ilkeyle açıklayabilmesi, bir-iki öykü kitabı okuyan öğrencinin öykü yazım teknikleriyle ilgili bazı kuralları fark edip ilke halinde ifade edebilmesi özümleyen öğrenme stilini ifade etmektedir.

Ayrıştıran Öğrenme Stili: Bu öğrenme stiline sahip bireylerin, problem çözme, karar verme, düşünceleri analiz etme ve durum planlaması gibi becerileri bulunmaktadır. Problem çözme sürecinde sistematik bir yaklaşım benimseyerek planlama yapmakta ve yaparak öğrenmeye büyük önem vermektedirler (Gencel, 2008; Kolb, 1984, s. 77; 1999, s. 7). Ayrıştıran bireyler Eğitim fakültesi öğrencisinin ölçme ve değerlendirme dersinde öğrendiği güvenirlik, geçerlilik ilkelerine dayalı olarak çoktan seçmeli test maddesi hazırlaması. Bir endüstri mühendisinin matematik ve mühendislik bilgilerini kullanarak yeni bir ulaşım aracı icat etmesi ayrıştıran öğrenme stilinin göstergesi olabilir.

Yerleştiren Öğrenme Stili: Kolb bazen bu çarkın tersine de işleyebildiğini bazı bireylerin somut yaşantılardan doğrudan aktif yaşantıya geçebildiğini söylemektedir. Bu bireyler yansıtıcı gözlem ve soyut kavramsallaştırma yapmadan doğrudan deneyimlerini uygulamaya dökebilmektedirler (Gencel, 2008; Kolb, 1984, s. 78). Örneğin mühendislik eğitimi almamış ilkokul mezunu bir kişinin basit bir icat yapması sürecin tersten de işleyebildiğini göstermektedir. Bu tür kişiler konuyla ilgili teorik bilgileri olmadığı halde deneyimlerinden çıkarsamalar ve aktif yaşantıya yerleştirmeler yaparak doğru uygulama ve

sentezlere yönelebilirler. Çocuk gelişimi ile ilgili eğitim almamış bir annenin çocuğuyla somut yaşantıları ve deneyimlerinden hareketle doğru çocuk yetiştirme metotları oluşturması yerleştiren öğrenme stiline örnek oluşturabilir. Kolb yukarıdaki verilerden hareket ederek öğrenme stilinin de işe koşularak öğretim yapılmasını tavsiye etmektedir. Kolb öğretim sürecinde çarkın soldan sağa doğru döndürülerek dört basamaklı olarak kullanılmasının verimli öğrenme süreci oluşturacağını düşünür (Aşkar ve Akkoyunlu, 1993; Oral ve Avanoğlu, 2011; Veznedaroğlu ve Özgür, 2005).

2. 3. Aktif Öğretim Teknikleri

MEB 2006 öğretim programlarının yapılandırmacı yaklaşıma göre hazırlandığını söylemektedir. Yukarıda, görsel sanatlar dersinde yapılandırmacı yaklaşım ile işe koşulabilecek diğer yaklaşım ve stratejiler anlatılmıştır. Sanat dersinin içeriğini öğrenciye ulaştırmak için bireysel farklılıkları dikkate almak gerekmektedir. Görsel sanatlar dersinde farklı teknikler kullanarak öğrencilere başka bir açıdan bakabileceklerini göstermek faydalı olacaktır. Bu yaklaşım ve stratejiler ile birlikte kullanılabilecek bazı teknikler aşağıdaki gibidir;

İstasyon: İstasyon tekniği iş birliğine dayalı bir etkinliktir (Batdı ve Semerci, 2012). Bunun için öğretmen sınıfı heterojen gruplara ayırır. Öğretmen bir konu, tema veya kavram verir ve sınıf üç-dört çalışma istasyonuna ayrır. Her grup bir istasyonda belirlenen süre içinde çalışmasını yürütür. Sonra diğer çalışma durağına geçerek diğer grubun yarım bıraktığı çalışmaya devam eder (Gözütok, 2007, s. 255-257). Örneğin öğretmen "Çevre bilinci ve duyarlılığı" temasını konu olarak verir ve birinci çalışma durağında bu konu ile ilgili öykü yazılmasını, ikinci çalışma durağında afiş hazırlanmasını, üçüncü öğrenme durağında ise çevre bilincini toplumun her katmanına yaymak için yapılabilecek çalışma önerilerini listelemelerini ister. Her istasyonda hazırlanacak çalışma ile ilgili araç ve gereçler önceden hazırlanır. Her istasyona bir şef tayin edilir. Veya istasyon şefliğini öğretmen de yapabilir. İstasyon tekniği başlanmış bir işe öğrencilerin katkı sağlaması, devam ettirmesi ve bitirmesi için kurgulanmış bir öğretim tekniğidir. İstasyon tekniği aktif öğrenme, çoklu zekâ, yapılandırmacılık, iş birlikli öğrenme yaklaşımları ile uyumlu bir tekniktir. İstasyon tekniği; yaratıcı düşünmeyi geliştirir, grup çalışmasını destekler, öğrenci yeteneklerini ortaya çıkarır, bilgi ve becerilerin yapılandırılmasını sağlanmaktadır (Sönmez, 2011, s. 253-263).

Gösterim (Demonstrasyon): Gösteri, öğrenci grubu karşısında bir işin veya becerinin nasıl yapılacağı ya da sonuçları hakkında nesnel ve somut gözlem imkânı sunmak amacıyla kullanılan bir öğretim tekniğidir. Gösteri tekniği gösterip yaptırma yönteminin sadece birinci aşamasını içerir. Gösteri tekniği içinde anlatımdan da yararlanılabilir (Gözütok, 2007, s. 213).

Bilişsel Çıraklık: Bilişsel çıraklık öğretmen desteği ile bazı davranışların öğrenciye kazandırılmasında kullanılır. Bu teknikte öğretmen öğrenciye verdiği desteği yavaş yavaş çekerken öğrencinin kendi aktivitesini yavaş yavaş arttırır. Bilişsel çıraklık Vygotsky'nin sosyal yapılandırmacılığına dayalı tekniktir. Vygotsky'nin yakınsak gelişim alanı kavramını merkeze alır. Bilişsel çıraklık tekniğinin aşamaları; model olma/model alma, çalıştırma, koçluk yapma, ifade etme ve yansıtmadır. (Gökdemir ve Daşdağ, 2021).

Beyin fırtınası: Gözütok'a göre (2007) beyin fırtınası belli bir soruna yaratıcı çözüm önerileri ortaya çıkarmak için yapılan kısa süreli, sıçramalı zihin egzersizleridir. Beyin fırtınası sürecinde öğretmen bir cümle veya kavramı anahtar yapı olarak tahtaya yazar. Öğrenciler 5-10 dakikalık süreçte bu kavramla ilgili çağrışımlarını söylerler. Bu söylenilenler incelenmeden, elleştirilmeden, değerlendirilmeden olduğu gibi tahtaya yazılır. Bu süreçte tartışma yoktur. Sadece kısa sürede çok sayıda fikrin toplanması amaçlanır. Öğretmenin rehberliğinde ortaya konan fikirler incelenir, tartışılır, değerlendirilir. Etkili ve yaratıcı fikirlerden nasıl yararlanabileceği yapılandırılır, planlanır (Gözütok, 2007, s. 246-247).

Beyin fırtınası hem eğitimde hem de hayatın diğer alanlarında (tıp, hukuk, ekonomi, şirketler, pazarlama vb.) yaratıcı düşüncelere ulaşmak için kullanılabilir. Beyin fırtınası tekniğinde mümkün olduğunca kısa sürede çok ve yaratıcı düşünce toplanmaya çalışılmalıdır. Bu yüzden kaygı düzeyi optimal verim sağlayacak seviyede rahat, demokratik ortam oluşturulmalıdır. Saçma, uygulanması mümkün olmayan düşünceler bile yargılanmadan listelenmelidir. Öğretmen fikir toplama sürecinde hiçbir müdahalede bulunmamalı, yargılayıcı olmamalı, fikirler söylenirken öğrencilerin birbirini dinlemesi sağlanmalıdır. Sadece anahtar kavram değil, diğer öğrenci fikirlerinin de çağrışım üretecek bir kaynak olduğu unutulmamalıdır. Söylenen düşünceler, fikirler herkesin görebileceği bir yere (örneğin sınıf tahtasına) yazılmalıdır. Beyin fırtınasının en önemli özelliği yaratıcı düşünme becerisini kazandırmasıdır. Beyin fırtınasının ilk bölümünün analitik, hipotetik, bilimsel düşünme ile doğrudan bir ilişkisi yoktur. Bu bölüm serbest çağrışıma ve yaratıcı düşünmeye dayanır. İkinci bölümde ise analiz ve değerlendirme önemli yer tutar. Bilgi ve kavrama düzeyi kazanımlarda etkili değildir. Uygulama, analiz, sentez, değerlendirme düzeyi için etkili bir tekniktir. Sunuş stratejisi ile uyumsuz, buluş stratejisi ve araştırma inceleme ile tam uyumludur. Psikomotor hedeflerle ilgisi ve etkisi yoktur. Bilişsel ve duyuşsal hedeflerde etkilidir (Şahin, 2005).

Kartopu tekniği: Öğretmen tüm öğrencilere araştırmaları için bir konu veya üzerinde düşünmeleri için bir durum verir. Birinci etapta öğrenciler tek başlarına konu üzerinde çalışırlar. İkinci etapta iki öğrenci birleşir ve düşündüklerini paylaşarak çalışmaya devam ederler. Üçüncü etapta dört öğrenci birleşir ve düşündüklerini paylaşarak çalışmaya devam

ederler. Dördüncü etapta sekiz öğrenci bir araya gelerek düşüncelerini paylaşır ve çalışırlar. Beşinci ve son etapta grupların fikirlerini sınıfa sunması ve genel değerlendirme yapılması söz konusudur. Kartopu sosyal-yapılandırmacı bir yaklaşımı ön plana çıkartır. Her öğrencinin kendi fikrinin grupla etkileşime girmesi, yoğurulması, devşirilmesi ve yeniden yapılandırılmasını merkeze almaktadır (Açıkgöz, 2009, s.128).

Altı şapka düşünme tekniği: Altı şapkalı düşünme tekniği, Edward de Bono tarafından ortaya konulmuştur. Bu teknik öğrencilerde temelde lateral (yanal) düşünme becerisini geliştirmektedir, bunun yanı sıra; eleştirel, yaratıcı, empatik düşünme becerilerini de desteklemektedir. Altı şapkalı düşünme tekniğinin uygulamasında beyaz (objektif) şapka ile başlanması, mavi (değerlendiren) şapka ile bitirilmesi gerekir. 2.3.4.5. şapka sıralaması öğretmen veya öğrenci tercihlerine göre değişebilir. Altı şapkalı düşünme zihinsel tartışmaya dayalı olarak öğrencilerde karar verme becerilerini de geliştirmektedir (Gözütok, 2007, s.262).

Drama ve yaratıcı drama: Genel anlamda drama öğrencilerin hayat durumlarına adaptasyonunu, sosyal ve duyuşsal gelişimini sağlamak için uygulanan aktif öğrenme tekniğidir. Dramanın temel amacı öğrencilere sözel ve bedensel olarak kendini ifade edebilme becerisini kazandırmaktır. Drama, biçimsel ve yaratıcı drama olarak ikiye ayrılmaktadır. Öğretmenin öğrencilere iki el kuklası vererek birinin öğretmen, birinin öğrenci olarak konuşturulmasını istemesi, matematik dersinde bir öğrencinin kasiyer, diğer öğrencinin müşteri olup alışverişi canlandırması yaratıcı dramaya örnek olabilir. Drama daha çok duygusal hedeflere yönelik olarak kullanılan bir tekniktir ve empatik düşünme becerisini geliştirir. Yaratıcı dramada, yaratıcı ve hızlı düşünme becerileri de gelişmektedir. Drama hem oynayan hem izleyen öğrencide etkili ve dikkatli dinleme becerisini geliştirmektedir. Drama, öğrencileri gerçek yaşam durumlarına hazırlamaktadır. Drama etkinlikleri sonrasında tartışma ve değerlendirme yapılmalıdır (Küçükahmet, 1998, s.66-69; Şenyavaş, 2018).

Bilgisayar destekli öğretim: Eğitim durumlarında bilgisayar yazılımlarını kullanma olanağına vurgu yapan bireysel öğretim tekniğidir. Bilgisayar destekli eğitimin bireysel öğretim tekniği olarak tanımlanmasından yola çıkarak öğrencinin milli eğitim sisteminden ve okuldan bağımsız olarak evde bilgisayar yazılımı ile ders çalışması anlaşılmamalıdır. Bilgisayar destekli eğitim evde öğrencinin kendi kendine çalışması şeklinde oluşturulabileceği gibi sınıf ortamında öğretmen sunumunun ardından destekleyici eğitim olarak da kullanılabilmektedir. Aslında bilgisayar destekli eğitim; bilgisayar yazılımlarının sunuş, buluş, araştırma-inceleme gibi stratejilere de destek olması anlamında anlaşılmalıdır (Gözütok, 2007, s. 284). Örneğin milli eğitimde yeni geliştirilen "Fatih Projesi" bilgisayar desteğinin öğretmen-öğrenci-sınıf-konu alanı elemanlarına katkı sağlaması amacıyla planlanmıştır. Tersine okul-

sınıf-öğretmen unsurlarından yalıtılmış, sadece bilgisayar yazılımına odaklanmış bir eğitimin başarılı olması hemen hemen imkansızdır. Bilgisayar destekli eğitimde yazılımlar programlı öğretim ilkelerine bağlı olarak hazırlanabileceği gibi, problem çözme tabanlı, benzetişime önem veren tarzda, deney sunum tarzında olarak farklı yaklaşımlarla da oluşturulabilir. Bu bağlamda her bilgisayar yazılımının programlı öğretim ilkelerine göre oluşturulması şart değildir (Camnalbur, 2008).

Gezi: Geziler okul programlarını desteklemek amacıyla belirli yerlere yapılan planlı ziyaretlerdir. Öğrencilerden birinci elden somut yaşantılarla anlamlı öğrenmeler sağlamayı amaçlamaktadır (Sönmez, 2011, s. 250). Araştırma-inceleme amaçları ile uyumlu çalışan bir tekniktir. Gezilerde öğrenciler sınıf ortamından farklı olarak gerçek, nesnel ve görsel verilerle karşılaşır, böylelikle üst düzey kalıcılıkta öğrenmeler sağlanacaktır. Gezilerin planlanmasında izin alınması, güvenlik tedbirlerinin alınması gibi noktalara dikkat edilmelidir. Gezinin amacı daha önceden öğrencilerle paylaşılmalıdır. Gezi sırasında gerekli bilgi açıklamaları öğretmen veya rehber tarafından yapılmalıdır. Gezilerden hemen sonra gözlemlerin tartışılması, değerlendirilmesine zaman ayrılmalıdır. Hatta bazı durumlarda paylaşım ve tartışma gezi süreci içinde de yapılabilir; ancak tartışma ve değerlendirmenin geziden sonra okula dönünce yapılması yanlış bir uygulamadır (Gözütok, 2007, s. 293).

Gözlem: Gözlem tekniği, çoğunlukla gezi tekniği ile beraber işleyen bir yaklaşımdır. Bir okul gezisi sırasında öğrenciler doğal olarak gözlem yapmış olacaklardır. Ancak gezi gerektirmeyen gözlemler de olabilir. Örneğin öğrencilerin okul bahçesinde bulunan ağaç ve bitkileri gözlemlemesi ve incelemesi gezi tekniğine gereksinim duymaz. Dolayısıyla gözlem gezi tekniğinin içinde veya bağımsız olarak uygulanabilen farklı tarzlarda gerçekleştirilebilir. Gözlem, belirli bir konu alanında öğrencinin öğrenmesini sağlamak için planlanan incelemelerdir. Bu teknikle öğrenciler nesne ve olayları gerçek biçimleri ile etkileşerek öğrenirler. Gözlem tekniği araştırma-inceleme stratejisinin vazgeçilmez bir parçasıdır ve öğrencilere birincil elden somut yaşantılar sağlayarak aktif öğrenme imkânları sunar (Sönmez, 2011, s. 249).

Sergi: Sergi, öğrencilerin öğretim planlamaları dahilinde ürettikleri resim, afiş, heykel, kompozisyon, proje gibi ürünlerini uygun bir mekânda başka insanların incelemesine sunmasıdır. Bir öğretim tekniği olarak sergilerin önemi, sergiyi oluşturan öğrenciler açısından ve sergiyi gezen diğer öğrenciler açısından iki noktadan incelenebilmektedir. (Gözütok, 2007, s.295).

Müze eğitimi: Müze eğitimi pek çok derste ana kaynaklara yönelerek öğrencilerin birinci elden öğrenmelerini sağlayan bir tekniktir. Öğrenciler ilgili ders ve ünite bağlamında

müzeye gezi düzenlenmesi ve burada ilk elden eserleri görmesi, tanıması ile uygulanan bir yöntemdir. Müze eğitimi; arkeoloji, etnografya, ören yeri, açık hava müzesi vb. farklı müze türlerine yönelik olarak gerçekleştirilebilir. Müze eğitiminin dersin hedefleri ile ilişkilendirilerek doğru zamanlama ile yapılması önemlidir (Özmen, 2018). Müze eğitiminin en önemli faydası derste işlenen teorik yapıların görsel olarak ilk elden görülmesidir. Öğrenciler öğrencilik yılları sonrasında derste işlenen bilgileri unuta bileceği halde, müzede gördüklerini hala hatırlayabilirler. Ayrıca ünitenin işlenişi sırasında müze eğitimi sırasında yapılan gözlemler görsel çağrışımlar kurarak öğrencinin zihninde o dönemin yaşantılarının, olaylarının kavranması ve yapılandırılması için katkı sağlar. Müze; görsel-uzamsal zekânın aktivasyonu ile doğrudan ilgilidir. Müze eğitiminin sadece gezi (gezme) olarak kalmaması, müze eğitiminden önce bilişsel hazırlık yapılması, sonrasında da elde edilen gözlem ve verilerin paylaşılması ve tartışılması gerekir (Maccario, 2002).

2. 4. Düşünme Becerileri

2. 4. 1. Yaratıcı Düşünme: Yaratıcı düşünme yeni, farklı ve işe yarar analizler ve sentezler üretebilme becerisi olarak tanımlanmakta ve becerisi özgür, demokratik bir eğitim iklimine gereksinim duymaktadır. Yaratıcı düşünme hızlı ve spontan bir analiz-sentez süreciyle işler, sıçramalı ve ıraksaktır (Torrence, 2003). Adım adım kademeli yaklaştırmayla öğrenilmez. Yaratıcı düşünme Gestalt psikologlarının tanımladığı iç görüsel öğrenme süreci ile ilgili olduğu düşünülmektedir. Yaratıcı düşünme ani bir kavrayışla ortaya çıkmaktadır.

Bireyin bilişsel kapasitesi yaratıcı düşünme becerisini etkileyen bir parametredir. Bu yönüyle yaratıcılık kalıtımdan gelen bir faktör barındırmaktadır. Ancak benzer bilişsel kapasiteye sahip bireylerin yaratıcılık becerileri arasında anlamlı farklar bulunmaktadır. Bu fark yaratıcılığın çevre etkenleri ile de ilgili olduğu sonucunu göstermiştir. Çevre etkenleri ile ilgili çalışmalar anne-baba tutumu, öğretmen tutumu gibi faktörlerin yaratıcılık becerisinde önemli olduğunu göstermiştir. Soru sormanın baskılandığı, statik bilgilerin ezberlenmesinin istendiği ortamlarda yaratıcılığın köreldiği gözlemlenmiştir. Oysa anne-baba, öğretmen gibi sosyal çevresel etkenlerin çocuğu soru sormasını desteklediği durumlarda yaratıcı düşünme becerilerinin geliştiği gözlenmiştir. Yukarıdaki bilimsel veriler yaratıcılığın öğretilebilir bir şey olduğunu göstermektedir. Buna bağlı olarak öğretim süreçlerinde; soru sorma, hayal etme, düşüncelerini çekinmeden dile getirme yönünde destekleyici etkinlikler düzenlenirse yaratıcı düşünme becerilerinin artabileceğini düşünülebilmektedir (Tay ve Öcal, 2011, s.410).

Bilim insanları yaratıcı düşünmenin neden ve nasıl baskılandığı üzerinde çalışmalar ve yaratıcı düşünmeyi olumsuz etkileyen faktörler belirlemişlerdir (Rickards ve Jones, 1987; Üstündağ, 2003; Vidal, 2005; Yeşilyurt, 2020). Bu faktörler aşağıdaki gibi ifade edilmektedir:

1. Eğitsel Bileşenler: Öğretim programlarının statik bilgiyi öğretmen ve konu merkezli olarak öğrenciye sunması yaratıcılığı engellemektedir.
2. Duyuşsal Bileşenler: Yaratıcı düşünme kesinlikle rahat bir psikoloji ve optimum genel uyarılmışlık hali gerektirmektedir. Öğrencinin öğretmenden ve dersten korktuğu, uykusuz olduğu, yorgun olduğu durumlarda yaratıcı düşünme izlerine rastlanamamaktadır. Ayrıca yaratıcı düşünce dışsal güdülenme süreçleriyle değil, içsel güdülenme süreçleri ile aktive olmaktadır. Yani not için çalışan öğrencilerden ziyade konuyu seven ve anlamak için çalışan öğrencilerde yaratıcı düşünme izleri gözlenmektedir.
3. Bilişsel Bileşenler: İlgili konuda daha çok anlamsal çağrışımları ve ön bilgileri olan öğrencilerin daha yüksek yaratıcılık becerileri gösterdiği gözlenmektedir. Tersine konuyla ilgili bilgisi yetersiz olan öğrencilerde o konu ile ilgili yaratıcı fikirler daha az gözlenmektedir.
4. Kültürel Engeller: Kültürün her konuda norm koyucu etkisi yaratıcılığı engelleyen bir faktör oluşturabilmektedir. Özellikle aşırı kuralcı aile modellerinden gelen çocuklarda yaratıcılık özellikleri çok az gözlenebilmektedir.

2. 4. 2. Eleştirel Düşünme: Eleştirel düşünme becerisi; hazır kalıpları, hazır verileri olduğu gibi kabul etmeme, eleştirel bir süzgeçten geçirerek inceleyebilme yetisi ile ilgilidir (Kaya, 1997). Eleştirel düşünme becerisinde analiz (çözümleme) yetisi temel yapı taşıdır. Değerlendirme süreci de eleştirel düşünme becerisinde etkilidir. Eleştirel düşünmeyi geliştiren yöntem ve teknikler: Tartışma, forum, açık oturum, münazara, örnek olay, problem çözme, rol oynama, drama vb. dir (Sönmez, 2011, s.167-171).

Eleştirel düşünme olayları farklı yönleriyle görebilme, gerçek objektif verilerle değerlendirebilme özellikleri gerektirmektedir. Eleştirel düşünmeyen bireyler ilk karşılaştıkları mesajları bir süzgeçten geçirmeden olduğu gibi kabul etmektedirler. Oysa eleştirel düşünme becerisi kazanmış bireyler mesajın iç yapısındaki tutarlılıkları ve tutarsızlıkları inceleyerek doğruyu yanlıştan, propagandayı tarihsel veriden, yöneltmeyi fikirden, subjektiviteyi nesnellikten ayırt edebilmektedirler. Eleştirel düşünebilme, bilimsel düşünmenin temel taşlarındandır. Kaynakların güvenirliği, kendi içyapısında çelişki içerip içermemesi, diğer kaynaklarla örtüşmesi, sunduğu argümanları nesnel olarak ispat edebilmesi bakımından incelenebilmesini gerekli kılmaktadır (Kaya, 1997).

Eleştirel düşünme becerisi sadece bilimsel düşünme ile ilgili değildir. Günlük yaşam içinde de eleştirel düşünmeye ihtiyacımız vardır (Tay ve Öcal, 2011, s. 404-410). Örneğin bir televizyon reklamındaki ürünün vadettiklerinin ne kadarının gerçekçi ne kadarının abartı ve

hayali olabileceği konusunda akıl yürütebilmek öncelikle eleştirel düşünme becerisini gerektirmektedir.

2. 4. 3. Empatik Düşünme: Empatik düşünme becerisi olay ve durumlara başkalarının bakış açısından da bakabilme yeteneği ile ilgilidir (Pala, 2008). Piaget'in bilişsel gelişim kuramında işlem öncesi dönemin tipik özelliklerinden biri benmerkezci düşünmedir. Somut işlemler dönemine girilmesiyle birlikte benmerkezci düşünme yavaş yavaş dağılır ve yerini empati kurmaya bırakır; ancak benmerkezci düşünme işlem öncesinden somut işlemlere geçilirken azalmasına rağmen yok olmayabilir. Hatta ergenlik döneminde farklı bir varyasyonla tekrar ortaya çıkar (Wadsworth, 2015, s. 57-134).

Bazı insanlarda benmerkezci düşünme ömür boyu devam edebilmektedir. Eğitimde bazı yöntem ve teknikler çocukların empatik düşünme becerisini daha çabuk ve daha derinlikli olarak kazanmasını sağlayabilirler. Empatik düşünme becerisini geliştiren yöntem ve teknikler: Drama, konuşma halkası, rol oynama, altı şapkalı düşünme gibi yöntem ve tekniklerdir (Pala, 2008).

Empatik düşünme becerisi Sosyal bilgiler ve tarih derslerinde özel bir önem kazanmaktadır. Öğrencilerin tarihsel dönem ve olayları daha iyi kavrayabilmeleri için tarihsel empati becerisi kazanmaları gerekmektedir. Tarihsel empati olayları o dönemin ekonomik, sosyal, dinsel, askeri şartları içinde anlayabilme yetisi ile ilgilidir. Empatik düşünme temelde duyuşsal bir kazanımdır; ancak altyapısında bilişsel bileşenler de barındırır. Empatik düşünmenin devinişsel alan hedefleri ile ilgisi yoktur (Koçoğlu, 2018).

2. 4. 4. Bilimsel Düşünme Becerisi: Okul yaşantıları öğrencilerde olay ve olgulara bilimsel düşünme penceresinden bakabilme becerisi geliştirmeyi amaçlar. Bilimsel düşünme becerisi; günlük yaşamda oluşabilen yanlı, taraflı, gelişigüzel düşünme alışkanlıklarını bırakarak, objektif, yansız, mantıksal ve rasyonel düşünebilme yetisi ile ilgilidir. Bilimsel düşünebilen öğrenci karşılaştığı olay ve durumları doğru sınırlayan, tanımlayan ve bilimsel kriterlerle düşünerek çözüme ulaşan kişidir. Bilimsel düşünme becerisi, açık veya örtük olarak problem çözme süreçlerini kullanmayı gerektirir (Yıldırım, 1999, s. 94-101). Problem çözme becerisini geliştiren yöntem ve teknikler: Proje temelli öğrenme yaklaşımı, araştırma-inceleme stratejisi, problem çözme yöntemi, deney ve argümantasyon olarak sıralanabilir (Dewey, 2021, s. 19-29).

Bilimsel düşünme becerisi kestirimde bulunma, hipotez kurabilme, sorunu doğru tanımlama, analitik düşünme gibi pek çok becerinin bileşkesinden oluşur; ancak tüm bu becerilerin merkezinde hipotetik düşünme becerisi bulunur. Çünkü bilimsel düşünmede tüm süreç doğru, anlamlı ve üzerinde çalışmaya değer hipotezlerin kurulmasına bağlıdır. Bilimsel

düşünme becerisi nedensel süreçler, temel süreçler ve deneysel süreçler olarak üç alt başlıkta incelenir (Çepni, 2012, s. 185-195).

2. 4. 5. Yansıtıcı Düşünce: Yansıtıcı düşünme bireylerin geçmiş deneyim ve yaşantılarını objektif gözle yorumlayabilme ve çıkarımlarını gelecek yaşantılara yansıtabilme yetisi ile ilgilidir (Onan, 2015b). Yansıtıcı düşünme becerisi yüksek kişiler değişime, eleştiriye ve gelişime açık bireylerdir. Yansıtıcı düşünme becerisi düşük bireylerse daha statik ve gelişime dirençlidir. (Dewey, 1957, s. 3). Yansıtıcı düşünme bireyin kendisini tanıyabilmesi ve kendi deneyimleriyle öğrenebilme gücü ile ilgilidir. Yansıtıcı düşünme ile metabilişsel düşünmenin ayırt edilebilmesi önemlidir. Metabilişsel düşünme bilişsel süreçler üzerine düşünme iken, yansıtıcı düşünce daha geniş bir alanla (duyuşsal, bilişsel, psikomotor, tüm alanlar) ilgilidir. Yansıtıcı düşünme tüm bu alanlardaki deneyimlerimizden ders çıkartabilmek ve gelecek davranışların geliştirebilme gücü ile ilgilidir (Tümkaya ve Hurioğlu, 2013).

Bazı bireyler kendi deneyimlerinden öğrenmek konusunda bir ses kaydına ihtiyaç duymazlar. Bu bireylerin yansıtıcı düşünme becerileri gelişkindir. Bu bireyler yaşantılarını zihinlerinde sembolleştirirler ve kayıt cihazlarına ihtiyaç duymadan yaşantılarını bir video kayıt gibi zihinlerinde eleştirel bir süzgeçten geçirirler. Zihinsel temsillerin kendilerine yol göstericiliği sonrasında gerekli düzeltmeleri yaparak bir üst seviyede performansa ulaşabilirler. Bazı bireylerse geçmiş olay ve yaşantıları zihinsel temsillerle taşıyamadıkları veya taşısalar bile doğru anlamlandıramadıkları için gelecek yaşamlarına yansıtıcı beceriler taşıyamazlar (Sünbül, 2011, s. 248-253).

2. 4. 6. Metabilişsel Düşünme (Üst Bilişsel Düşünme): Metabilişsel düşünme; öğrencinin kendi düşünme süreçleri, öğrenme becerileri, anlama stratejileri üzerine düşünebilme becerisi ile ilgilidir. Metabiliş, bellek depoları ve bellek iletişimlerinin "ne'liği" üzerine daha yukarıdan bakabilmeyi gerekmektedir. Metabilişsel düşünme, bireyin kendi öğrenme yollarını eleştirel gözle inceleme sürecidir (Senemoğlu, 2005, s. 334-336; Tay ve Öcal, 2011, s. 416-422). Bilgi işlem teorisinde metabilişsel düşünme yürütücü biliş (metacognition) kavramıyla ilişkilendirmiştir. Yapılan araştırmalar 5-11 yaş arasındaki çocukların metabilişsel düşünme becerilerini kendiliğinden kazanamadıklarını göstermektedir. Bu yaş gruplarında dışarıdan öğretmen rehberliği gerekli görülmektedir. Kendi düşünme süreçleri üzerine düşünebilme, strateji değiştirebilme davranışlarının 12-18 yaş arası geliştiği görülmüştür; ancak bu durum tüm bireylere genellenebilir düzeyde değildir (Schunk, 2009, s. 184-189). Metabiliş, soyut işlemler becerisi ile doğrudan ilgilidir ve soyut düşünme olgunluğuna erişmiş zihinsel bir yapı gerektirmektedir. Ayrıca yapılan araştırmalar öğrencinin

kendi düşünme süreçlerine ayna tutabilecek etkinliklerin bu becerinin gelişmesine katkıda bulunduğunu göstermektedir (Baltacı ve Akpınar, 2011).

2. 4. 7. Yakınsak (statik) Düşünme-Iraksak (üretici) Düşünme: Davranışçı öğrenme kuramlarına dayanan doğrusal programlar genellikle öğrenciyi yakınsak düşünmeye teşvik etmektedir. Oysa bilişsel öğrenme kavramına (Gestalt gibi) dayanan sarmal programlar öğrenciyi ıraksak düşünmeye teşvik etmektedir (Yontar, 1993).

Yakınsak düşünme basit mantık ilkeleri ve benzer örnekler üzerinden yürüyen, genellikle uyarıcı transferine dayanan konforlu, az hatalı, ama zihinsel sıçramaya olanak vermeyen düşünme biçimidir. Bu tarz düşünen öğrenciler öğretmenin verdiği kalıp ilke ve bilgileri yakın örneklere ve benzer durumlara uyarlayabilirler. Oysa bilgi transferinin farklı bağlantılar gerektirdiği yeni örnek durumlarda düşünme süreçleri tıkanmaktadır (Samurçay, 1983).

Iraksak düşünme yatkınlığında olan öğrenciler ise yeni ve farklı örneklerde sıçramalı düşünme hamleleri gösterebilirler. Iraksak düşünme; hayal gücü, yaratıcılık, iç görü kazanma, seziş gibi düşünme becerilerini içinde barındırır (De Bono, 1991). Iraksak düşünmeye yatkın öğrenciler yeni, farklı çözümlere kolayca yönelebilmekte, yakınsak düşünmeye yatkın öğrenciler ise tek doğru (öğretmenin verdiği kalıp kitapta gördüğü kalıp) üzerinde ısrarla kitlenmektedirler yeni ve farklı çözümlere (genellikle) kendilerini kapatırlar. Yakınsak düşünme geleneğine sahip bir öğrenci aynı derste sıra düzeni içinde kuvvet-hız-ivme gibi kavramlar arasında bağ kurabilmesine rağmen, fiziğin iki farklı ünitesi veya iki farklı dersin kavramları arasında bağ kuramaz. Oysa ıraksak düşünme becerisi geliştirmiş bir öğrenci yakın kavramları zihinsel olarak yapılandırdığı gibi dersin standart hedefleri dışında ve yaratıcı olarak üniteler arası kavramsal ilişkileri, hatta dersler arası kavramsal bağlantıları kurmaya çalışabilir (Samurçay, 1983).

Öğrenci merkezli etkinlikler ve alternatif ölçme araçları ise ıraksak düşünme becerisini desteklemektedir. Iraksak düşünme kavramını Gestalt psikologlarının üretici düşünme ve A tipi düşünme, yakınsak düşünmeyi ise yine bu psikolog grubunun statik düşünme ve B tipi düşünme kavramları ile ilişkilendirebiliriz. Yakınsak ve ıraksak düşünmenin doğru ve yanlış düşünme ile ilgisi yoktur. Yakınsak düşünme bildik, alışılageldik düşünme yollarına, ıraksak düşünme ise yaratıcı, yenilikçi, uzak, alışılmadık bağlantılara atıfta bulunur. Ayrıca şunu da belirtmek gerekir ki; yakınsak düşünme tek bir cevabı olan sorularla ilgilidir. Iraksak düşünme ise bir soru veya soruna çoklu, alternatif cevap bulmakla ilgilidir. Bu açıdan ıraksak düşünmeyi yaratıcı düşünme ile ilgili görebiliriz (Senemoğlu, 2005, s. 255-259).

2. 4. 8. Analitik Düşünme: Analitik düşünme tüm bilim alanlarında, hatta günlük yaşamda olay ve olgular arasındaki ilişkileri doğru analiz edebilme yeteneği ile ilgilidir (Nickerson, 1988). Analitik düşünen bireyler hazır kalıp dogmalardan uzak durur, özgürce neden, nasıl sorularını sorabilirler. Her olay, sorun ve probleme özerk bir durum olarak bakabilirler. Geçmiş bilgi ve deneyimlerinden yararlanmasına rağmen, yeni durumu etkileyen farklı faktörler olabileceğini hesaba katmaktadırlar (Tay ve Öcal, 2011, s. 438-470).

Analitik düşünme becerisi, analiz (çözümleme) yeteneği ile doğrudan ilgilidir. Aslında bilimsel literatürde analitik düşünme çoklu ilişkiler ağındaki nedensel-mantıksal ilişkileri doğru tanıyabilme olarak ifade edilir. Bu bağlamda analitik düşünen kişi bir sorunu tek bir nedene bağlamadan, çoklu neden-sonuç faktörleri arasındaki etki olasılıklarını doğru analiz edebilen kişidir. Bahçesine diktiği vişne fidanının bakım, gübreleme, güneş alma açısı, sulama olanağı, toprak çeşidi, ilaçlama türü gibi tüm faktörleri hesaba katarak ziraat yapan ve bu faktörlerin etkileşimini analiz edebilen kişi analitik düşünme becerisine sahiptir. Oysa bu faktörlerden sadece bir veya ikisinin olumlu olduğunu düşünüp diğer faktörlerin etkisini analiz edemeyen kişinin analitik düşünme becerisi zayıftır (Çakır ve Senemoğlu, 2015).

2. 4. 9. Yanal Düşünme Becerisi (Lateral Düşünme): Altı şapkalı düşünme tekniğinin geliştiricisi Edward de Bono' ya ait bir kavramdır. Edward de Bono'nun altı şapkalı düşünme ve altı ayakkabılı düşünme teknikleri yanal düşünme becerisini geliştirmektedir. Yanal düşünme bir sorun veya olaya farklı bakış açıları ile bakabilme becerisi ile ilgilidir. Yanal düşünme becerisinde temel amaç öğrencilerin bir olay veya soru hakkında farklı bakış açıları ile karar verebilme yeteneklerini geliştirmektir (Gözütok, 2007, s.262).

2. 4. 10. Hipotetik Düşünme (Varsayımsal Düşünme): Piaget, hipotetik düşünmenin ancak soyut işlemler döneminde gelişebildiğini düşünmektedir. Somut işlemler döneminde "dır", "dir" şeklinde kalıp ve somut bilgiler üzerine akıl yürütebilen birey ergenlik döneminde: "…şöyle olsaydı ne olurdu?" "…… elementi bu bileşiğe ekleseydik nasıl sonuç alırdık?" gibi varsayımsal düşünmeleri hayata geçirmektedir. Hipotetik (varsayımsal) düşünme, soyut düşünme gerektirmektedir. Hali hazırda var olmayan, varsayıma dayalı, hayali, zihinsel denence durumundaki hipotezlerin mantık ilkeleri eşliğinde test edebilme becerisi olarak tanımlanmaktadır. Piaget, hipotetik düşünmeyi soyut, betimsel, var olmayan durumlar üzerine tümdengelimsel düşünme olarak tanımlamıştır. Somut işlemler çocuğu ancak somut durumlar üzerinden tümdengelimsel düşünebildiği halde, soyut işlemler dönemindeki ergenler varsayımsal üzerinden tümdengelimsel düşünmeyi becerebilirler (Wadsworth, 2015, s. 113-117). Deneysel ve teorik bilimlerde ilk hipotez geliştirme aşaması hipotetik düşünme ile başlamaktadır. Hipotez (Hipo = High = Yüksek/ Tez = sav = varsayım) anlamlarını

barındırmaktadır. Hipotetik düşünme ise bu soyut varsayımın irdelenebilmesi, incelenebilmesi anlamlarına vurgu yapmaktadır (Çepni, 2012, s. 195).

Einstein'ın görecelilik teorisi, Maxwell denklemleri, Atom teorisi vb. yüksek düzeyde hipotetik (varsayımsal) düşünmelere dayanmaktadır. Bu bilim insanlarının tümdengelimsel varsayımları daha sonra bazı deney ve gözlemlerle ispat edilmişlerdir. Bu bağlamda hipotetik düşünme deneyden çıkan sonuçları birleştirme değildir. (Bu durum tümevarıma atıfta bulunmaktadır.) Tersine; deney öncesi zihinsel varsayım ve tasarımlama gücünü ifade etmektedir (Khun, 1995). Bu düşünceler sonrasında imkanlar ölçüsünde hipotezler test edilerek (deneylenerek) ispatlanmaya çalışılmaktadır. Bazı hipotezler ise o günün imkanlarıyla test edilemez ve yıllar, belki yüzyıllar sonra ispatlanır veya çürütülür. Hipotetik düşünmeler yüksek bilimsel kavramlar bağlamında olabileceği gibi sınıf ortamında daha basit düşünme paradigmaları ile de hayata geçirilebilir. 1. Dünya Savaşı'nı Almanya ve Osmanlı Devleti kazanmış olsaydı Dünya ekonomisi nasıl şekillenirdi? Dünya'da oksijen olmasaydı canlılar nasıl yaşayabilirdi? Güneş tek dalga boyunda ışıma yapsaydı Dünya nasıl görünürdü? gibi sonuçlar hipotetik düşünmenin öncü adımları olarak görülebilir. Bu tür sorular belki bir teori ortaya koyamazlar; ama geleceğin bilim adamları için içsel güdülenme oluşturacak küçük kıvılcımlar olabilirler (Gander ve Gardiner, 2010, s. 459-466).

2. 4. 11. Diyalektik Düşünme Becerisi (Değişim ve Sürekliliği Algılama Becerisi): Antik çağ felsefecisi Herakleitos "Aynı nehirde aynı su ile iki kez yıkanılmaz." demiştir. Bu metafor olayların akış dizgesinin bir süreç oluşturduğunu ve sürecin statik değil, dinamik bir yapı içerdiğini vurgular (Özdemir, 2015). Herakleitos sonrası modern çağda Hegel, Engels ve Marx diyalektik düşünceyi merkezi önemde görmüşlerdir. Diyalektik düşünce olay ve olguların akış dizgesi içinde tez-antitez-sentez-yeni tez-yeni antitez-yeni sentez şeklinde bir sürece sahip olduğunu düşünür. Hem doğa bilimlerinde hem de sosyal bilimlerde bir olaya etki eden faktörlerin kendi karşıtlarını ürettiğini (antitez) böylece karşıtların çatışmasından yeni bir senteze ulaşıldığını düşünmektedir. Diyalektik düşünce, analitik düşünme becerisini merkeze almakta; ancak bunu aşan bir farklılaşma ile analitik ilişkilerin süreçte dinamik ve değişken olduğuna vurgu yapmaktadır. Diyalektik düşünme becerisi ancak soyut işlemlerde kazanılan üst düzey bir beceridir (Sel, 2020)

2. 4. 12. Sınıflama Becerisi: 1-2 yaşındaki bebekler hiçbir sınıflama becerisi gösteremeden nesne ve olayları tekil yapılar olarak algılarlar (Wadsworth, 2015, s. 33-54) Ancak 3-4-5 yaşlarında kavram gelişimi temelinde renk, büyüklük, sıcaklık gibi kavramsal yapılar öğrenilir. Olay ve nesnelere bu kavramsal kategorilerle bakan işlem öncesi çocukları bazı özellikleri tek yönlü olarak sınıflayabilirler (Yeşilyaprak, 2005, s. 88-92). Örneğin kırmızı

kalemler, oyuncaklar, kitaplar tek bir özelliğe dayanmak şartıyla sınıflanabilir. İşlem öncesi çocukların çoklu sınıflama yapamamalarının nedeni odaktan uzaklaşma becerilerinin gelişmemesidir. 6-2 yaşları arasındaki çocuklar ise somut özellikleri birden fazla özelliklerine göre sınıflayabilirler. Hatta aralarında hiyerarşik ilişki bile kurabilirler. Kalemler, mavi renkli kalemler, sarı renkli kalemler, mavi yazan tükenmez kalemler, mavi yazan boya kalemleri gibi (Senemoğlu, 2005, s. 46-48). 12-18 yaş arası ergenler ise hem hiyerarşik sınıflama yapabilirler hem de bunları soyut kavramlara uyarlayabilirler. Madde, element, bileşik, çözelti, asidik çözelti, bazik çözelti, çözünme, erime, yoğunlaşma, süblimleşme, katılaşma gibi kavramlar sınıflanabilir ve hiyerarşik ilişkileri kurulabilir (Wadsworth, 2015, s. 111-134). Eğitim sürecinde bilişsel olgunlaşma temeli var olmadan daha erken eğitimle bir üst beceri kazandırılamaz; ancak doğru dönemde doğru etkinliklerin yapılması o döneme has sınıflama becerilerinin gelişmesini sağlamaktadır (Çepni, 2012, s.185-195).

2. 4. 13. Çıkarımsal Beceri: Çıkarsama, öğrencinin elde ettiği verilerden sonuca ulaşma, yapılandırılmış bilgi oluşturabilme becerisi ile ilgilidir. Özellikle gözlem ve deney süreçlerinde veriler elde edildikten sonra pek çok öğrenci verileri birleştirerek bir ilke veya bağlantıya ulaşamaz. Öğrencilerin sonuç aşamasına ulaşamaması çıkarsama becerilerinin eksikliği ile ilgilidir (Hançerlioğlu, 1989, s.49; Timuçin, 1994, s.65). Örneğin 5E etkinliğinde öğrencilerin en çok zorlandıkları bölüm keşif (explore) aşamasından sonra açıklama (explain) aşamasına geçememeleridir. Genellikle ilkelerin öğretmen tarafından hazır verilmesine alışmış öğrenciler (sunuş yolu ile öğretim), çıkarsama becerilerinde acemice davranabilmektedirler. Bu tür durumlarda öğretmenin sabırlı olması ve öğrencilere ipucu sorular yöneltmesi gerekir. Sabırlı bir rehberlik sonucunda kısa sürede bu becerinin gelişeceği görülecektir. Çıkarsama becerisi sadece fen bilimleri ile ilgili değildir. Sosyal bilimlerde de önemli yer tutar. Çıkarsama becerisine sahip olamayan öğrenciler tarihsel olay ve olguları düzensiz biçimde zihinlerinde istiflerler. Oysa çıkarsama becerisine sahip öğrenciler tarihsel olaylardan genel geçer ilkelere ulaşıp anlamlı ve yapılandırılmış bilgilere ulaşabilirler (Çepni, 2012, s.185-195).

3. BÖLÜM
YÖNTEM

3.1. Araştırmanın Deseni

İnsanlar küçük ya da büyük gruplar şeklinde yaşasalar da kurumsal yapı birbiri ile benzerlik göstermektedir. Her bireyin bir rolü, bir görevi vardır. Bu rol ve görevleri diğer grup üyeleri paylaştırabilir ya da bireyler rolleri üstlenebilir. İnsan grupları büyüdükçe kurumsal yapılara daha çok ihtiyaç duyulmaktadır. Kurumsal yapılar formal ya da informal olabilir. Kurumsal yapılar farklı farklı konulara hizmet etmektedir ve kendi içlerinde örfi kuralları, yönetmelikleri, kanunları, ceza sistemleri, ödül sitemleri bulunmaktadır. Farklı amaçlardaki kurumsal yapılara camia, örgüt ya da sektör denmektedir (Ozankaya,1991, s.11-26). Sosyoloji tarihinde bilim insanları, grup yapılarını tarihsel süreçte basit (mekanik toplumlar) ve organik (karmaşık) toplumlar olarak ikiye ayırmışlardır. Emile Durkheim'a göre (Akt. Thijssen, 2012) mekanik toplum ve gruplar daha çok yüz yüze etkileşimde bulunur, gelenekseldir ve uzmanlaşma sınırlıdır. Oysa modernite sonrasını temsil eden organik gruplarda uzmanlaşma üst düzeydedir ayrıca örtük veya açık yazılı bürokrasi ön plandadır. Rol dağılımı uygun bir şekilde yapılan insanlar, gerekli alanlarda diğer insanlara hizmet vermektedirler. Zaman içinde toplumun ihtiyaçları değişmektedir. Kurumların yapıları, insanların işletmekte oldukları kuramlar, kurumların işleyişleri ve yönetmelikleri bu bağlamda değişmeli ve gelişmelidir. Bu yapıların içinde yer alan insanlar aynı kültürden oldukları gibi farklı kültürlerden olabilirler. Ayrıca konuları anlama, analiz etme ve yorumlama yetenekleri farklılıklar gösterebilir. Zihinsel faaliyet hızları ve bilgiyi işleme kapasiteleri, duygusal tepkileri de farklılıklar gösterecektir (Thijssen, 2012). Aynı yapının içinde farklı yönlerde hareket eden insanlar arasında çatışmalar ve örgütün ilerlemesini yavaşlatan ya da engelleyen problemler oluşabilir. Çatışmaların ve problemlerin nedenleri çeşitlilik gösterebilir. Değişime ayak uydurma her bireyde aynı hızda olmayabilir ya da geleneksel olgulara bağlılık davranışıyla değişime direnebilirler (Ada ve Küçükali, 2018, s. 260-265). Değişime direnç gösterme olağan dışı bir davranış değildir, değişim süreçlerinde sıkça rastlanan bir durumdur. İnsanoğlu için bir durumdan diğer duruma geçmek zaman alacaktır. İnsanın biricikliği ilkesine göre, kurumsal yapı, örgüt ya da camia değişime direnç gösteren bireyi geride bırakmak istemeyecektir. Katı kurallar koyarak insanların değişime ayak uydurmalarını beklemek, durumun içselleştirilmesini zorlaştırabilir (Gökçe, 2000, s. 3-21). İnsan ve davranışını analiz etmek, sebepleri bulup çözüm yolları aramak sorunu çözmek için pozitif bir yaklaşım olacaktır. Asıl yapılacaklar sorunun ne olduğunu tespit ettikten sonra başlayacaktır. Problemin çözümüne

yönelik yapılacaklar zaman alabilir hatta maliyetli olabilir. Problem durumu, büyük kitleleri, küçük grupları veya bir kişiyi etkileyebilir nitelikte olabilir. Toplumun en küçük birimi insan olduğu için birimden bütüne şeklinde bir yaklaşım sergilenebilir. Toplumun davranışıyla ilgilenen sosyologlar ve insanın davranışıyla ilgilenen psikologlar bu noktada birleşecektir. Bilimsel gözle bakarak problemlere çözüm aramak daha sistemli ve planlı olacaktır. Problemlere çözüm noktasında bilim, insan eyleminin hangi bağlamda yapıldığını, oluşan sorunun nasıl oluştuğunu anlamaya çalışır. Bilginin deneyimden geldiği varsayılmaktadır, böylelikle eylem insanoğlunun ilerlemesi sağlayacaktır. Eylemin niteliğini anlayabilmek ve iyileştirmek, gerçek yaşamı konu alan araştırmalarla mümkün olacaktır (Hensen, 1996). Bu bağlamda eylem araştırması, eylemin gerçekleşeceği sahada eyleme direkt müdahale edebilme fırsatı vermektedir. "Eylem araştırması, bir sosyal bağlamın dinamiklerini sistematik olarak inceleme ve bu sosyal bağlamı daha iyiye taşımak için yapılması gerekenleri eleştirel yansıtmalar ve sorgulamalar yoluyla değerlendirme çabası ya da müdahale etme süreci olarak tanımlanmaktadır." (akt Tezcan, Ada ve Baysal 2016, s.135; Bogdan ve Biklen, 2003; Greenwood ve Lewin, 2007; Kemmis, 1993; Costello, 2007; Somekh, 2006) Eylem araştırması problem durumları dışında hayata geçirilecek uygulamaların rasyonelliğini, uygulamanın yürütülebilir olup olmadığını anlamak bağlamında da kullanılabilmektedir.

5E Modeli ile Güzel Sanatlar Lisesi Üç Boyutlu Sanat Atölyesi Dersi Uygulamaları: Eylem Araştırması başlıklı bu çalışmada, nitel araştırma yöntemlerinden eylem araştırması yaklaşımı kullanılmıştır. Eylem araştırma deseninin ilk çıkış noktası Kurt Lewin'e dayanmaktadır. Lewin, aynı zamanda sosyal psikolojinin de kurucusu olarak görülür (Reason, 2001). Lewin'in düşüncelerinin kökenleri aslında 1910'lu yılların Gestalt Psikolojisine dayanmaktadır (Yasnitsky, 2012; Yentür, 2023). Lewin bazı noktalarda Gestaltçılarla paralel fikirler öne sürerken bazı noktalarda yeni açılımlara ulaşmıştır. Orijinal açılımlarında birisi de alan kuramı ve algı alanı kavramıdır. Gestaltçılarla insan algısı toplumsal eylemle ilişkilendirilmez, psikolojik ve bireysel bir algıdır (Tatar, 2009). Pragnanz yasalarını tümü bireysel psikolojiye ve sosyolojiden bağımsız algı ilkelerine dayanmaktadır (Senemoğlu, 2005, s. 242-243). Oysa Lewin insan algısının çevresinde katmanlı yapı oluşturan sosyolojiden etkilenerek oluştuğunu söylemektedir. Buna "algı alanı" adını vermiştir (Yentür, 2023). Lewin e göre algı alanı sadece bize ait değildir, bizde daha önceden toplumun kurduğu kalıplarla da ilişkilidir. Örneğin büyüklerin yanında bacak bacak üzerine atmak, bir öğrencinin profesör olan öğretmenine ön adıyla hitap etmesi, restoranlarda köpek eti satılması gibi davranışların normal veya anormal olarak algılanması tamamen algı alanıyla ilişkilidir. Buradan yola çıkan Lewin,

sosyal araştırma desenlerinde sadece bireyin değil ama onun algı alanının da çalışılması gerektiğini düşünmüştür. Bu algı alanında; grubun eğilimleri, grupla iletişim biçimimiz, grubun bireyden önceki normları, grubun tarihsel hafızası, sosyal bilimsel araştırmada konu nesnesi olarak incelenmiştir (Schultz, 2002, s. 486-490). Eylem araştırması, organik bir yapıdadır. Araştırma sürecinde sorunsallara çözümler, yeni sorunlar ve yeni çözüm yolları bulanabilmektedir. Eylem araştırmasının esnek ve döngüsel bir yapısı vardır, çok kısa zamanda dönüt alınabilir ve çözüme ulaşılabilmektedir (Köklü, 2001).

Eylem araştırmasının amacı, kullanılan bilgiyi geliştirmek ve kuramı test etmektir. Her alanın kendine göre oluşturulmuş ya da oluşturulmakta olan kuramları bulunmaktadır. Eylem araştırması birçok alanda ortaya çıkan problemlere çözüm bulmaya yönelik bir araştırma biçimidir, eylem araştırmasında sorunlarına yönelik çözümler iş birlikçi bir yaklaşım ile aramaktadır (Patton, 2018, s. 221). Eylem araştırması mesleki gelişim, program geliştirme, sistem planlaması ve yeniden yapılandırma gibi değişime ve gelişime dönük çalışmalarda başvurulan bir araştırma desenidir. Sistematik bir yaklaşımla sorunu oluştuğu ortamın içinde çözülmesine yardımcı olmaktadır. Eylem araştırması literatürde aksiyon araştırması olarak ta geçmektedir. Eylem araştırmasının temel özelliklerine bakılacak olursa; iş birliğine dayalı, sistematik süreçli, açık iletişim gerektiren, yeni kuram ve uygulamalara açık, değişim ve gelişimin önünü açan uygulamalardan oluştuğunu ifade edilmektedir (Sığrı, 2018 s. 204-207).

Eylem araştırmasında, araştırmacının rolü ise sürecin içinde aktif olası şeklinde tanımlanabilir. Araştırmacının akademisyen olma şartı aranmamaktadır. Bulunduğu kurumun sorununa çözüm arayan bir yönetici, sınıfında öğrenme güçlüklerini gidermek isteyen bir öğretmen, antrenmanlardaki yoğun çalışmaya karşın takımının başarısının düşük olduğunu gören bir antrenör de eylem araştırması yapabilir. Eylem araştırması yapan kişi problemin farkında fakat araştırmayı yapacak gerekli bilgiye sahip olmayabilir. Bu durumda konunun uzmanı bir üniversite hocasından yardım alabilir hatta araştırmayı bilir kişi üstlenebilir. Araştırmacının problem durumunu doğru tespit etmesi esastır, böylece çözüm yolları daha işlevsel ve çözüm de daha rasyonel olacaktır (Yıldırım ve Şimşek, 2016 s. 307).

Eylem araştırması daha çok yerel problemlere odaklanır ve küçük gruplarla hatta bir kişiyle bile çalışmayı mümkün kılabilir. Araştırmanın planlanması ve yürütülmesi, diğer yöntemlere kıyasla daha esnek bir yapıya sahiptir. Araştırmacının, bu süreçte edindiği deneyimler ve kişisel görüşler, nitel veri olarak değerlendirilmektedir. Buna karşın araştırmanın yürütülmesi için yoğun eğitim almak gerekmemektedir (Beyhan, 2013).

Eylem araştırmasında problem durumunu tanımlanması; iyi bir problem durumu tespiti, duruma ya da olguya doğru sorularla yaklaşarak gerçekleşmektedir. Belirlenen soruların anlamlı ve uygulanabilir bir soruya indirgenmesi gerekmektedir. Eylem araştırması bir problem olmadan yapıldığında anlamsız ve sürdürülebilir olmaktan uzak olacaktır (Taylor, 2002, s. 10).

Eylem araştırmasında bilgi toplama süreci, belirlenen problemi daha iyi anlamak ve bu probleme yönelik çözüm önerileri geliştirmek amacıyla alandan verilerin toplanmasıdır. Verilerin güvenirliğini ve geçerliğini teyit etmek önemlidir. Veri toplama yöntemlerinin zayıf ve güçlü yönleri olduğu için veri toplama araçlarını çeşitlendirmek geçerliği güçlendirecektir. Veri toplama araçları olarak araştırmacı notları, eğer araştırma bir okulda yapılıyorsa öğrenci ödevleri-yazıları-ön testler, günlükler, bireysel ya da odak grup görüşmesi, gözlem, anket ve dokümanlar toplamak çeşitlilik açısından yeterli olacaktır. Ayrıca veri toplama aşamasında alan yazın taraması kavramsal çerçeveyi oluşturmak açısından gerekli olacaktır (Ferrance, 2000). Bilginin yorumlanması (veri analizi) ise toplanılan verinin yorumlanması ve problem durumunu veriyle eşleştirilmesi aşamalarından oluşmaktadır. Araştırmamıza konu olan durumun betimlenmesinde veri analizi bize yardımcı olacaktır (Güler ve Diğerleri, 2015, s. 272-273).

Eylem araştırmacısı, eylem planının hazırlanması ve uygulanması aşamasında topladığı verilerin analizi ışığında, sorunun çözümü için hazırladığı materyal, teknik ya da kuramı bir arada işletmektedir. Araştırmacı, probleme sebep olan etkenlerden artık haberdardır ve çözümüne yönelik uygulamalarını gerçekleştirecektir. Uygulama süreci; uygulama yapılacak kurum, grup ya da kişinin yapılacak etkinliklerine göre hesaplanmalıdır. Ayrıca uygulamanın yapılacağı yer uygulama süresince sürekli müsait olmalıdır (Yıldırım ve Şimşek, 2016 s. 314).

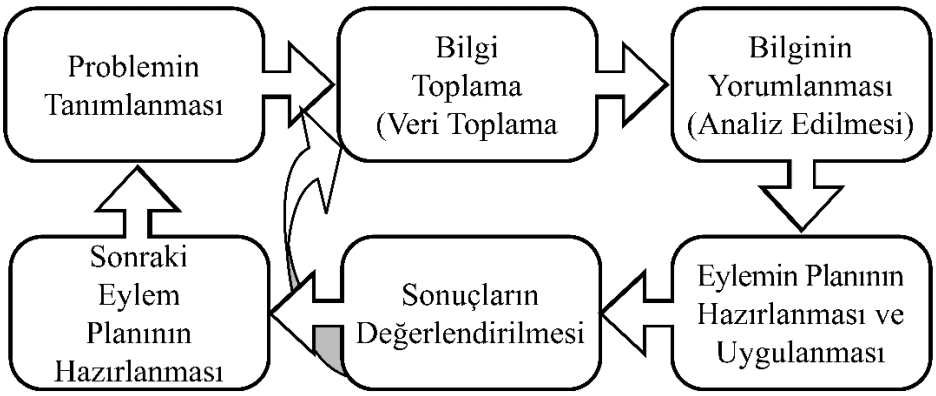
Sonuçların değerlendirilmesi aşamasında, yapılan çalışmanın sonuçları analiz edilir, eğer varsa ön-testler ile karşılaştırma yapılır. Problem durumunu değişimi gözlemlenir, bir sonuca varılır. Eğer problem durumunda bir değişiklik olmadıysa veri toplama aşamasına geri dönmek gerekecektir. Veriler tekrar analiz edilir ve uygulama farklı bir şekilde tekrar edilir (Taylor, 2002, s. 15-16).

Uygulamanın sonucuna göre, elde edilen veriler ve bulgular ışığında yeniden bir eylem planı hazırlamak gerekecektir. Bu aşamada, sürecin her adımı dikkatlice değerlendirilerek planın hangi yönlerinin başarıyla uygulandığı, hangi alanlarda ise iyileştirme yapılması gerektiği tespit edilmelidir. Eylem planı, yalnızca mevcut durumun bir değerlendirmesi değil, aynı zamanda gelecekte karşılaşılabilecek olası engellerin de ön görülerek, önleyici stratejiler

geliştirilmesini içermelidir. Eylem araştırmasının döngüsel doğası gereği, yukarıda sıraladığımız aşamalar tekrar tekrar gözden geçirilmeli ve sürecin her bir döngüsünde elde edilen yeni bilgiler doğrultusunda güncellemeler yapılmalıdır. Böylelikle, araştırma süreci sadece bir kerelik bir uygulama olarak kalmaz, aksine sürekli gelişime açık ve dinamik bir yapıya kavuşur. Bu yaklaşım, eylem planının etkinliğini artıracak ve hedeflere ulaşmayı daha mümkün kılacaktır. (Yıldırım ve Şimşek, 2016). Eylem araştırması aşamaları Şekil 1'de ifade edilmiştir.

Şekil 1

"*Eylem Araştırması Aşamaları (akt. Beyhan, 2013) Ferrance'dan (2000, 9) uyarlanmıştır. Ferrance, E. (2000). Action Research. Themes in Education. USA: Northeast and Islands Regional Educational Laboratory at Brown University.*"



Eğitimde eylem araştırmasının temelleri John Dewey (Yıldırım ve Şimşek, 2016, s.316) ve Stephen Corey'e dayanmaktadır (Aksoy, 2003). Dewey, "Eğitim Biliminin Kaynağı" adlı eserinde öğretmenin en önemli görevlerinden birinin bir araştırma yaparak pedagojik sorunların incelenmesi olduğunu belirtmiş, öğretmenlerin bu anlamda en önemli araştırmacılar olduklarını söylemiştir (Akt. Kincheloe, 1993, s.16, Dewey, 1929). Corey ise, eğitimde olumlu değişmelerin okul yöneticilerinin ve öğretmenlerinin doğrudan katılımı ile gerçekleşebileceğini savunmuştur. Eğitim camiasının uygulamaları, eğitim-öğretim işinin sürekli araştırma gerektirdiğini göstermiş ve araştırma yapılmadan bir değişim ve gelişim oluşamayacağını görülmüştür. Böylelikle 1950'li yıllarda eğitsel eylem araştırmalı hız kazanmış ve aynı on yıl içinde hızını yitirmiştir. Eğitimsel eylem araştırması 1970'lerde John Elliot ve Lawrence Stenhouse tarafından tekrar gündeme getirilmiştir. Elliot'a göre eğitimde eylem araştırmasının temel amacı "bilgi üretmekten çok uygulamayı geliştirmektir (akt Aksoy, 2003, Elliot, 1991)."

Eylem araştırmasının eğitim araştırmalarında uygulanmaya başlaması kuram ve uygulama arasındaki boşluğu doldurma amacı gütmektedir. Bir diğer amaç ise; öğrencilerin bireysel farklılıklarına göre öğrenme şekillerini anlamak, öğrenme güçlüklerini ortadan kaldırmak yönünde olabilmektedir. Sonuç olarak eylem araştırması, eğitsel uygulamaları iyileştirmek ve değiştirmekte kullanılacak bir yöntem olarak görülmektedir (Ocak, 2021, s.15-16).

Eylem araştırması, pratikteki uygulamanın iyileştirilmesi amacıyla değişimi planlayıp, uygulayıp, değerlendiren araştırmacının, uygulayıcılarla birlikte çalışıp sonuç ortaya çıkardığı uygulama odaklı bir araştırma yaklaşımıdır (Güler ve diğerleri 2015, s.277). Eylem araştırması günümüzde sıklıkla kullanılmaktadır. Eğitim alanında yapılan eylem araştırmalarının öğrencilerde, sınıflarda, okulun tamamında ya da eğitim sisteminde oluşabilecek sorunlara, değişime ve gelişmeye yardımcı olabilecek bir araştırma olduğu görülmektedir. Eğitim araştırması, okullarda uygulanmak istenen kuramlar ile uygulama arasındaki boşlukların doldurulmasında etkili olabilecek niteliktedir. Araştırma yapan kişinin okul yöneticisi, öğretmen ya da üniversitede öğretmen olması ayrımı yapılmamaktadır (Yıldırım ve Şimşek, 2016, s.307). Tamamen pragmatik amaçlarla yapılan araştırmanın sonuçları değişimin ve gelişimin yolunu açmakta, lokal sorunların da çözümünde başarılı olmaktadır. Çoğunlukla nicel verilere ihtiyaç duymayan eylem araştırması, bu anlamda uygulaması daha kolay bir araştırma desenidir. Veri analizinde uygulanan yöntem çeşitliliği, araştırmayı yapanın sübjektif bakış açısını ortadan kaldıracaktır (Sığrı, 2018, s. 204-207). Paradigma değişimine destek veren eylem araştırması, değişimin kapısını açmaktadır. Bu nedenlerden dolayı *5E Modeli ile Güzel Sanatlar Lisesi Üç Boyutlu Sanat Atölyesi Dersi Uygulamaları: Eylem Araştırması* başlıklı bu çalışmada, eylem araştırması seçilmiştir.

3. 2. Eylem Araştırması Süreci

İlgili literatür tarandığında eylem araştırmasının tatbik basamakları birden fazla ve çeşitli yaklaşımlarla ifade edilmektedir (Johnson, 2014; Sagor, 2000). Eylem araştırmaları çoğunlukla sarmal bir yapıda planlanır, planlama sonrası eylem gerçekleştirilir, eylemler esnasında gözlemler yapılır ve eylem analiz edilir. Sarmal yapıya geri dönmek ya da devam etmek eylemin sonuçlarına bağlıdır (Ocak, 2021, s.51).

Ocak (2021), çalışmasında eylem araştırması sürecinin planlanmasının basamaklarını araştırmış ve literatür çalışması sonrasında elde ettiği verileri özetleyerek, eylem araştırması sürecinin sekiz basamakta gerçekleşmesi gerektiğini ifade etmiştir:

1. Odak noktası ve problemi belirleme
2. Araştırma teorisini açık olarak ifade etme
3. Araştırma sorularını belirleme
4. Araştırma problemine ilişkin alan taraması/bilgi toplam
5. Toplanan bilgilerin analizi ve yorumlanması
6. Eylem planının hazırlanması ve uygulanması
7. Sonuçların değerlendirilmesi
8. Bulguları rapor etme

Bu çalışmada izlenen tüm basamakları ve ayrıntıları, *"Uygulama öncesi"* ve *"Uygulama süreci"* olarak iki başlıkta açıklanmıştır.

3. 2. 1. Uygulama Öncesi: Çalışılmak istenen konu belirlendikten sonra, araştırma önerisi enstitüye sunulmuş ve onay alınmıştır. Çalışmanın yöntemi ilk olarak durum çalışması olarak belirlenmiştir. Tez danışmanı ile yapılan görüşmeler sonrasında; çalışmanın amacı, önemi, çalışmanın yürütülme şekli göz önünde bulundurularak tezin eylem araştırması yöntemiyle yapılaması uygun bulunmuştur. Tez adında, yönteminde ve problem durumlarında revizeye gidilen çalışma için gerekli onaylar alınmıştır. Bu esnada çalışma araştırmacı tarafından yeniden yapılandırılmıştır. Bu yapılandırmada; yapılmış olan literatür çalışmaları, tezin amacı, önemi ve yöntemi konularında yaptığı çalışmaları, araştırma soruları, tez sürecine dair çalışma takvimi ve tezin planlanması, veri toplama araçları konusunda tez danışmanı ile bilgi ve görüş alışverişi yapılmıştır. Çalışmada yapılacak etkinlikler tez danışmanına sunulmuş, gerekli revizeler yapıldıktan sonra 9 hafta içerisinde 36 ders saati sürecek olan 3 etkinliğin yapılmasına karar verilmiştir. Etkinliklerle ilgili kazanımlar tespit edilmiş ve ders planları hazırlanmıştır. Etkinliklerin içinde kullanılacak olan teknik ve yöntemlere uyumlu dokümanlar oluşturulmuş ve materyaller geliştirilmiştir. Etkinlikler dışında öğrencilerle tanışmak, amacın açıklanması ve izin formlarının dağıtılması için öğrencilerle 1 ders saati görüşülmüştür. Sonraki hafta öğrencilerle odak grup görüşmesi yapılmıştır. Planlanan ilk etkinlik ile çalışma 03. 03. 2023 tarihinde başlamıştır.

3. 2. 2. Uygulama Süreci: Uygulama 11. sınıf ÜBSA dersinde yürütülmüştür. Uygulama süresinde derslerin video kayıtları, resim 12. sınıfta okuyan bir öğrenci tarafından gerçekleştirilmiştir. Her etkinlik için ders planı hazırlanmıştır. 07. 03. 2023 tarihinde ilk *Geçerlilik Komitesi* (GK) toplanmıştır. Tablo 1'de geçerlilik komitesi tarihleri görülmektedir.

Tablo 1.

Geçerlilik komitesi toplantı takvimi

		Tarih	Saat	Yer
1.	Geçerlilik komitesi toplantısı	07. 03. 2023	12.00	Ana Bilim Dalı toplantı salonu
2.	Geçerlilik komitesi toplantısı	21. 03. 2023	12.00	Ana Bilim Dalı toplantı salonu
3.	Geçerlilik komitesi toplantısı	04. 04. 2023	12.00	Ana Bilim Dalı toplantı salonu

Komitede tez danışmanı, bir alanda uzman öğretim üyesi ve bir doktor araştırma görevlisi bulunmaktadır. İlk geçerlilik komitesinde 03. 03. 2023 tarihinde yapılan etkinlik için toplanmıştır. Bu toplantı sonucunda, veri toplamak için iki etkinliğin yeterli olacağı üçüncü etkinliğin veri yüküne sebep olacağı görüşüne varılmıştır. Çalışmanın en başında oluşturulan üç etkinlikten biri uzman görüşleri ile iptal edilmiştir.

Araştırmacı etkinlikler içinde uyguladığı çalışmaların dokümanlarını öğrencilere dağıtıp doldurmalarını istemiştir. Bu dokümanlar her etkinlik için farklılık göstermektedir. İlgili ekler çalışmanın *'Verilerin Toplanması'* bölümünde verilmiştir. Her etkinlik sonrasında öğrencilerden, öğrenci günlükleri toplanmıştır. Etkinliklerin sonunda oluşturulmuş ürünleri fotoğrafları çekilmiştir. Araştırmacı her dersin sonrasında gözlem verilerinin toplandığı video kayıtlarını düzenlemiştir.

Uygulama sürecinde yapılan etkinlikler aşağıdaki gibidir:

3. 2. 2. 1. Birinci Etkinlik: *'Hangi Uygarlık?'* etkinliği sürecinde 5E modelinin sanat derslerindeki işlerliğine odaklanılmıştır. Etkinlik için ders planı (Ek 1) oluşturulmuş, gerekli materyal ve dokümanlar ders öncesinde temin edilmiştir. Etkinlik 8 ders saati toplam 320 dk sürmüştür. 8 saatlik ders, 3 haftada; 2 ders saati, 4 ders saati ve 2 ders saati şeklinde yapılmıştır. (Tablo 2)

Tablo 2.

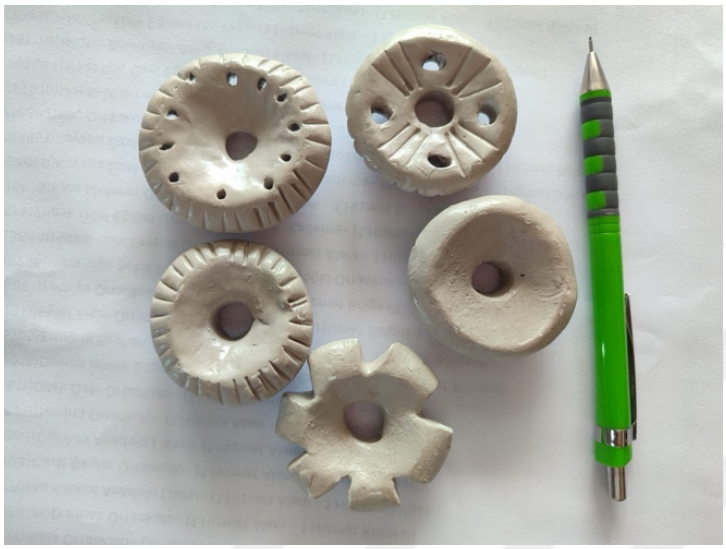
Birinci etkinlik ders saatleri

Hafta	Süre: dakika	Tarih
1.	85 dk	03. 03. 2023
2.	160 dk	10. 03. 2023
3.	80	24. 03. 2023

Araştırmacı öğretmen derse elinde ağırşaklarla girmiş ve öğrencilerle selamlaştıktan sonra elindeki ürünlerin ne olduğunu öğrencilere sorulmuştur. Ağırşaklar (Görsel 1) öğrencilerin eline verilerek, ürünü incelemeleri sağlanmıştır. Öğrenciler 'ağırşağın ne olduğunu', 'ne işe yaradığını' tahmin edememişlerdir [İlgi çekme (Engagement)].

Görsel 1

Dersin girişinde öğrencilere gösterilen ağırşaklar.
Kil malzeme ile araştırmacı tarafından üretilmiştir.



Sonrasında ders dokümanı olarak hazırlanan sunum akıllı tahtaya yansıtılmış ve görseller (Görsel 2, 3, 4, 5) birer birer açılmıştır. Her görsel öğrenciyi ağırşağın asıl amacını ne olduğuna kademeli olarak yaklaştırmaktadır [Keşfetme (exploration)].

Görsel 2

Arkeolojik alanda ağırşaklar



Görsel 3

Müzede ağırşaklar



Görsel 4

İğ ve ağırşak



Görsel 5

İğ, ağırşak, yün çilesi ve ip eğiren kadın.



Bu çalışma sonrasında öğrencilerle 'İnsanlığın zamanında nasıl ürünlere ihtiyacı olduğu? Bu ürünleri nasıl ürettikleri? Bu ürünlerin günümüzde hala işe yarayıp yaramadığı ya da teknoloji ile nasıl evrildiği?' konularında konuşulmuştur. Uygarlıkların, ürün ya da sanat eserlerini üretme nedenlerinin üzerinde durulmuş ve dersin devamında öğrencilere *'Nesnelerin Uygarlıkları Kategorizasyon Tablosu'* (Ek 2) dağıtılmıştır. Araştırmacı tarafından hazırlanan sunumla üç ayrı uygarlığa ait (Hitit, Mısır, Etrüsk) eser görselleri sırasıyla izletilmiştir. Öğrencilere kendi ön bilgilerinden yararlanarak bu eserlerin hangi uygarlıklara ait olabileceklerini tahmin etmeleri ve kategorizasyon tablosuna işaretlemeleri istenmiştir. Öğrencilerden dersin sonunda bu üç uygarlıkla ilgili kısa bir araştırma yapmaları ve haftaya derse öyle gelmeleri istenmiştir [Açıklama (Explain)]. 80 dakika planlanan bu ders 85 dakika sürmüştür.

İkinci hafta öğrencilerden gruplara ayrılmaları istenmiş ve her gruba nesnelerin uygarlıkları kategorizasyon tablosu yeniden dağıtılmıştır. Öğrencilerin yaptıkları araştırmalar ve öğretmenin sunumuyla üç uygarlık hakkında kısaca tartışılmıştır. İlk hafta izletilen slayt tekrar izletilmiş, öğrencilerin tasnifleri bu sefer yeni bilgileri ışığında ve grupça yapmaları istenmiştir. Geçen hafta bireysel yaptıkları tasniflerle karşılaştırmaları istenmiştir [Açıklama (Explain)].

Ardından öğrencilere 'Eğer siz kadim bir uygarlığın mensubu olsaydınız, sizin ürününüz ne olurdu? sorusu yöneltilmiştir. Öğrencilerden grup olarak bir uygarlık seçmeleri ve

kendi ürünleri için tasarımlar oluşturmaları istenmiştir. Etkinliğin bu bölümü 80 dk sürmüştür. Sonraki iki ders boyunca heykel atölyesinde öğrenciler kendi uygarlıklarına ait ürünler oluşturmuşlardır. Çalışmalarını tamamlamaları için bir sonraki hafta yapılacak derse kadar süre verilmiştir [Derinleştirme (Elaborate)].

Görsel 6

Kendi uygarlığına ait ürün oluşturan öğrenciler



Görsel 7

Kendi uygarlığına ait ürün oluşturan öğrenci



Üçüncü hafta öğrenciler ürünleriyle derse gelmişlerdir. Dersin başında öğrencilerden gönüllü olanlarının ürünlerini tanıtmak üzere tahtaya çıkmaları istenmiştir. Dersin bu bölümünde *'forum tiyatrosu'* tekniği kullanılmıştır. Gönüllü öğrenci sınıfın karşısına geçmiş oluşturduğu ürünün uygarlığındaki mimar, heykeltıraş vb. rolüne girmiştir. Arkadaşlarının ve

öğretmenin sorduğu sorulara cevap vermiştir. Diğer öğrenciler ürünün ne olduğunu, hangi uygarlığa ait olduğunu tahmin etmeye çalışmışlardır [Derinleştirme (Elaborate)].

Görsel 8

Katılımcı 3'ün ürünü



Görsel 9

Katılımcı 7'nin ürünü



Görsel 10

Forum tiyatrosu etkinliği



Görsel 11

Forum tiyatrosu etkinliği



Görsel 12

Forum tiyatrosu etkinliği



Öğrencilere forum tiyatrosu sonunda *öz değerlendirme formunu* (Ek 3) doldurmuşlardır. Etkinlik tamamlanmış ve her öğrenci araştırmacı tarafından dağıtılan *öğrenci günlüklerini* (Ek 4) doldurmuştur. Öğrenci Günlüğü Ek 4'te verilmiştir [Değerlendirme (Evaluate)].

3. 2. 2. 2. İkinci Etkinlik: *'Sanatsaldan, işlevsele'* etkinliği sürecinde 5E modelinin sanat derslerindeki işlerliğine odaklanılmıştır. Etkinlik için ders planı (Ek 5) oluşturulmuş, gerekli materyal ve dokümanlar ders öncesinde temin edilmiştir. Etkinlik 4 ders saati toplam 160 dk sürmüştür. 4 saatlik ders bir haftada tamamlanmıştır şeklinde yapılmıştır.

Tablo 3.

İkinci etkinlik ders saatleri

Hafta	Süre: dakika	Tarih
1.	160 dk	28. 04. 2023

Bu etkinlikte derse, Görsel 13'te yer alan güncel bir obje ile başlanmıştır. Öğrencilere bu objenin ne olduğuna dair düşünceleri sorulmuş ve onların farklı bakış açıları dinlenmiştir. Ardından, bu objenin sanatsal mı, dekoratif mi yoksa işlevsel mi olduğu tartışmaya açılmıştır [İlgi çekme (Engagement)].

Bu aşamada, öğrencilerin objeyi nasıl algıladıkları ve hangi özelliklerine dikkat ettikleri üzerinde durulmuştur. Öğrencilerin farklı yorumları, sınıfta zengin bir tartışma ortamı oluşturulmuştur [Keşfetme (exploration)]. Daha sonra, objenin ne olduğuna dair daha ayrıntılı bilgi sağlamak amacıyla açıklayıcı görseller öğrencilere gösterilmiştir. Bu görseller, objenin tarihçesi, kullanım alanları veya tasarım özellikleri gibi konularda bilgi verir ve öğrencilerin obje hakkında daha derinlemesine bir anlayış geliştirmelerine yardımcı olmuştur. Bu sayede, öğrencilere hem görsel analiz yapma hem de objeleri farklı açılardan değerlendirme becerisi kazandırılmıştır [Açıklama (Explain)].

Görsel 13

Metal ceviz-fındık kıracağı



Dersin bu aşamasında öğrencilere; primitif, antik dönem, orta çağ, yeniçağ, yakınçağ ve modern dönemlere ait 50 adet üç boyutlu sanatsal, işlevsel, dekoratif ürün fotoğrafları slayt aracılığıyla gösterilmiştir. Öğrenciler dağıtılan *'Nesne Kategorizasyon Tablosu'* (Ek 6) ile nesnelerin kategorizasyonu yapmışlardır. Öğrencilere bazı nesnelerin bir, bazılarının birden fazla kategori ile ilişkilendirilebileceği belirtilmiştir. Sonrasında öğrencilerin bireysel olarak bir nesne seçmelerini arkadaşlarına bu nesne hakkında ipuçları vermeleri ve arkadaşlarının tahminlerini almaları istenmiştir. Bu aşamada drama yönteminin *'sıcak sandalye tekniği'* kullanılmıştır. Önceden seçilmiş üç gönüllü öğrenci ayrı ayrı sandalyeye oturur ve nesnenin kimliğine bürünerek nesne hakkında sorulan zorlayıcı sorulara cevap vermişlerdir. Sonraki aşamasında araştırmacı öğretmen; dekoratif, sanatsal ve işlevsel paradigmaların etkileşimini tarihsel süreci ile açıklamıştır. Sınıfta; dekoratif, sanatsal ve işlevsel ürünler ile ilgili tartışma yapılmıştır [Açıklama (Explain)].

Sonraki aşama için heykel atölyesinde derse devam edilmiştir. Atölyede üç istasyon masası oluşturulmuş, 12 öğrenci heterojen 3 gruba ayırılmıştır. Her istasyon; işlevsel, sanatsal ve dekoratif şeklinde adlandırılmış ve içerikleri ile uyumlu malzemeler masalara konulmuştur. Her grup bir masanın başına geçmiş ve ürünleri oluşturmaya başlamıştır. Araştırmacı öğretmen düdük çaldığında, öğrenciler grup olarak bir sonraki masaya geçmiş ve bu döngü ürünler tamamlanana kadar devam etmiştir. Bu çalışmada temel amaç, grupların yarım bırakılmış bir işi yaratıcı olarak devam ettirmesidir [Derinleştirme (Elaborate)].

Görsel 14

İstasyon yöntemi uygulamasından bir kesit



Görsel 15

Sanatsal grup çalışması



Görsel 16

İşlevsel grup çalışması



Görsel 17

Dekoratif grup çalışması



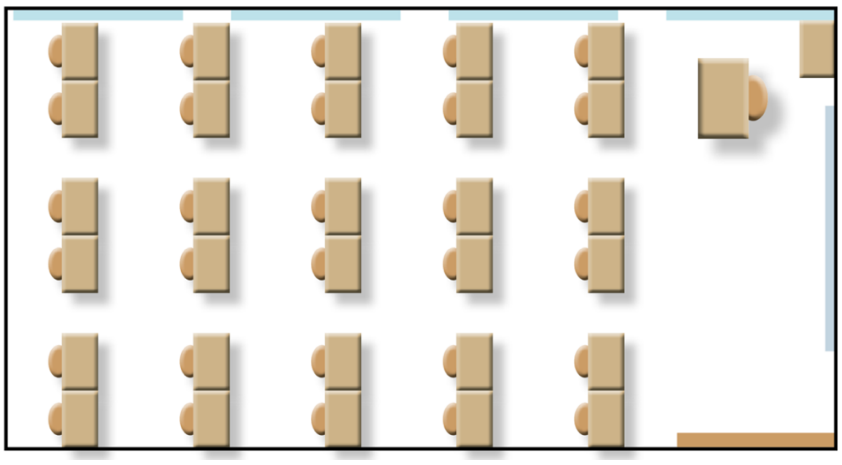
Değerlendirme aşamasında önceden hazırlanmış olan *öz değerlendirme formu* (Ek 7) öğrenciler tarafından doldurulup öğretmene teslim edilmiştir. Böylelikle etkinlik tamamlanmış, etkinliğin sonunda öğrencilerden, öğrenci günlüklerini (Ek 4) doldurmaları istenmiştir [Değerlendirme (Evaluate)].

3. 3. Araştırma Ortamı

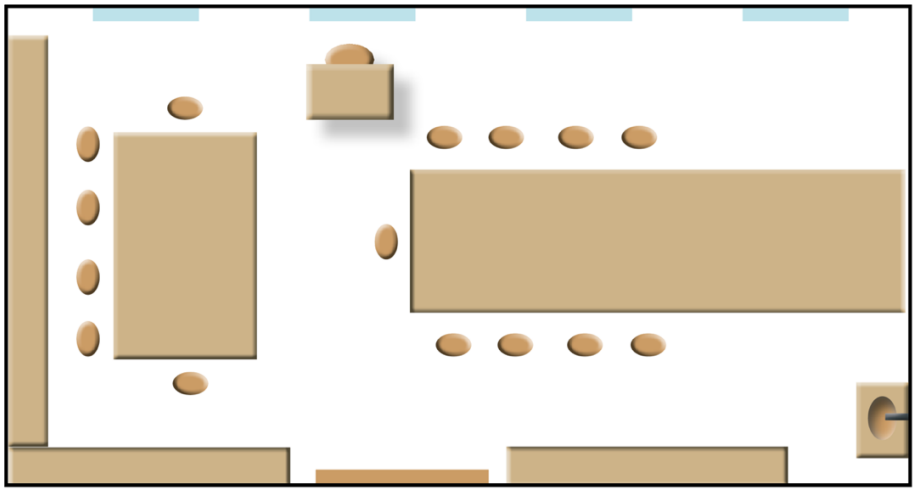
Araştırmanın uygulama aşaması, Bursa Zeki Müren Güzel Sanatlar Lisesinde gerçekleştirilmiştir. Çalışmanın Zeki Müren Güzel Sanatlar Lisesi'nde yapılmak istenmesinin sebepleri olarak şunlar söylenebilir; araştırmacı 2020-2022 yılları arasında Zeki Müren Güzel Sanatlar Lisesinde görev yapmış ve ÜBSA dersini yürütmüş olduğu için, dersin yürütüleceği ortamı tanımakta, çıkabilecek sorunlar kısmen tahmin edebilmektedir.

Araştırmanın yapıldığı Zeki Müren Güzel Sanatlar Lisesi 1990-1991 eğitim öğretim yılında Bursa Anadolu Güzel Sanatlar Lisesi adıyla eğitime başlamıştır. Okul ilk olarak Turizm ve Otelcilik Lisesi bünyesinde faaliyete geçmiş, 1992-1994 yıllarında Fatih Lisesinde, 1994-1997 yıllarında Ali Osman Sönmez Teknik Lisesinde, 1997-2003 yıllarında Muradiye Lisesinde eğitim-öğretimine devam etmiştir. 2003 yılında Zeki Müren'in mirasından yararlanılarak Mehmetçik Vakfı ve Türk Eğitim Vakfı'nın yardımlarıyla yaklaşık 8000 m2 üzerine kurulan ve adını da sanatçının isminden esinlenerek Zeki Müren Anadolu Güzel Sanatlar Lisesi olarak değiştiren okulumuz, 2008-2009 eğitim-öğretim yılından itibaren bünyesine dahil edilen spor bölümü ile, Zeki Müren Güzel Sanatlar ve Spor Lisesi adıyla halen eğitim-öğretim vermeye devam etmektedir.

Çalışmanın teorik bölümleri 11 Resim sınıfında, uygulamalı bölümleri alt kattaki heykel atölyesinde gerçekleştirilmiştir. Dersliğin ve atölyenin planları Şekil 2'de verilmiştir.



Şekil 2. *11 Resim sınıfı planı*



Şekil 3. *Heykel atölyesi planı*

3. 4. Çalışma Grubu

Nitel araştırma bağlamında, olasılık temelli örnekleme yöntemlerinin aksine, amaçlı örnekleme yöntemleri daha derinlemesine bilgi elde etmeyi amaçlayan bir yaklaşımdır (Yıldırım ve Şimşek, 2016, s.118). Olasılık temelli örnekleme, evrene genelleme yapma imkânı sunarak temsiliyeti sağlasa bile, olasılıklı olmayan amaçlı örnekleme, belirli durumları detaylı bir şekilde inceleme fırsatı vermektedir. Bu yöntem, araştırmacılara zengin bilgiye ulaşma ve olayların derinlemesine analizini yapma imkânı tanımaktadır, bu yüzden pek çok nitel araştırma için olguları ve olayları keşfetme ve açıklamada değerli bir araç olarak kabul edilmektedir (Honigmann, 1982, s. 84). Bu sebepten en uygun örnekleme modeli olasılığı olmayan modeldir ve uygulamadaki en yaygın şekli ise amaçlı örnekleme olarak tanımlanmaktadır (Merriam, 2018). Patton (2018, s. 230)'a göre; "amaçlı örnekleme, üzerine çalışılan soruları aydınlatacak bilgi açısından zengin durumların seçilmesine odaklanmaktadır." Bilgi açısından verimli olabilecek durumları amaca yönelik seçebilmek için farklı yöntemler vardır ve bunlarda biri de tipik durum örneklemesidir. "Tipik durum örneklemesi, yeni bir uygulamayı tanıtmada ya da bir yeniliğin olduğu bir dizi durum arasından en tipik olanların saptanarak çalışılmasına olanak verir (Yıldırım ve Şimşek, 2016, s.120-121)." Tipik durum örnekleme seçilerek, tipik durumlar evrene genelleme yapılmamaktadır. Buradaki amaç, belli durumları çalışarak bazı alanlar hakkında fikir üretebilmek ya da uygulamalar, yenilikler ve alanda bilgisi az olanları bilgilendirmektir (Patton, 1987). Bu tarz araştırmaların sonuçlarından faydalanarak, okullarda uygulanan ya da uygulanmaya çalışılan programlara ilişkin fikir edinilmesinde yardımcı olunabilir ve bireylere konu ile ilgili deneyim kazandırıla bilinmektedir.

Bu çalışmada örneklemi, Bursa'da bulunan Zeki Müren Güzel Sanatlar Lisesi 11. sınıf öğrencileri oluşturmaktadır. Araştırmanın kapsamına alınan öğrenciler, mümkün olduğunca eşit sayıda iyi, orta ve düşük seviyelerdeki notlara sahip olanlar olarak belirlenmiş ve bu farklı başarı düzeylerine sahip öğrenciler aynı grup içerisinde toplanarak çalışmaya dahil edilmiştir. Bu sayede, farklı başarı seviyelerindeki öğrencilerin görüş ve deneyimlerinin dengeli bir şekilde temsil edilmesi amaçlanmıştır. Çalışma sürecinde, öğrencilerle iki ayrı görüşme yapılmıştır. Bu görüşmeler, odak grup görüşmeleri ve bireysel görüşmeler olarak planlanmış ve uygulanmıştır. Bu görüşmelerin ardından, elde edilen veriler tematik analiz yöntemi kullanılarak tek bir grup olarak değerlendirilmiştir. Araştırma, toplamda 12 öğrencinin katılımıyla gerçekleştirilmiştir; bu öğrencilerden 8'i kız, 4'ü ise erkek öğrencidir. Katılımcıların cinsiyet dağılımı ve yaşları hakkında detaylı bilgi, Tablo 4'te ayrıntılı olarak sunulmuştur. Çalışmanın, öğrencilerin sanatsal gelişimleri ve ders performansları üzerinde nasıl bir etki bıraktığı görüşme verileri ışığında derinlemesine incelenmiştir.

Tablo 4.

Odak grup ve bireysel yarı yapılandırılmış görüşmelerin uygulandığı katılımcılar

Odak grup ve bireysel görüşme formuna katılanlar	Cinsiyet	Yaş
Katılımcı 1 (Ezgi)	K	17
Katılımcı 2 (Utku)	E	17
Katılımcı 3 (Ceren)	K	17
Katılımcı 4 (Selin)	K	17
Katılımcı 5 (Eymen)	E	17
Katılımcı 6 (Ozan)	E	17
Katılımcı 7 (İlknur)	K	17
Katılımcı 8. (Ayça)	K	17
Katılımcı 9. (Işıl)	K	17
Katılımcı 10 (Aybike)	K	17
Katılımcı 11 (Kemal)	E	17
Katılımcı 12 (Bahar)	K	17

Etik kurallar nedeniyle, bu yaş grubundaki öğrencilerle görüşme yapabilmek için gerekli izinler öğrencilerin velilerinden alınmıştır ve araştırma ile ilgili tüm yasal izinler ekte verilmiştir. (bkz. Ek 8).

3. 4. Veri Toplama Araçları

Eylem araştırmasında, çalışmanın amacının belirlenmesinden sonra, veri toplama süreci araştırmanın merkezine oturmaktadır (Sığrı, 2018, s. 207). Veri toplama araçlarının seçimi, yapılan nitel araştırmanın; sorunsalına ve araştırma sorularının neyi anlamaya çalıştığına göre belirlenmelidir (Erkuş, 2013, s. 137). Veri "bir araştırmada, bir tartışmada, bir akıl yürütmede sonuca ulaşabilmek için gereken ilk bilgi" olarak tanımlanmaktadır (TDK). Türk Dil Kurumu'nun da (TDK) da belirttiği gibi ham olan veri, bir sonuca ulaşabilmek için ilk başvurulan kaynaktır. Bu kaynağa ulaşabilmek için nitel araştırma desenlerine uygun veri toplama araçları kullanılmalıdır. "Nitel veri çalışmaya dahil olan insanlarla yapılan görüşmeler sonucu kişinin kendi ifadelerinden tecrübeleri, fikirleri, duyguları ve bilgilerinden doğrudan alıntılar veya kayıt edilerek gözlem yapılan insan eylemlerinin, davranışlarının detaylı olarak tanımlanmasından veya çeşitli dokümanlardan elde edilen alıntılardan, pasajlardan oluşan verilerdir (Akt. Merriam, 2018, s. 83; Patton, 2002, s. 4,)."

Eylem araştırmasında verilerin niteliğini yani güvenirliğini ve geçerliğini artırmak, farklı veri toplama araçları kullanarak mümkün olmaktadır. Böylelikle çalışmanın sorunsalına olan çözümler teyit edilebilir. Veri toplama araçlarından biri ana veri kaynağı olarak kullanılmalı, diğer veri toplama araçları da ana veri toplama aracını desteklemelidir. Araştırmacı 'veri çeşitlemesi' yöntemini kullanarak sonuçların anlamlılığını belirginleştirmiş olacaktır (Yıldırım ve Şimşek, 2016, s. 312). "Burada aksiyon (eylem) araştırmacısı olarak dikkat edilmesi gereken konu, herhangi bir sorunun birden fazla yönünün olduğu ve bunların dikkate alınmadan geliştirilecek çözüm önerilerinin yetersiz kalacağının bilincinde olarak mümkün olduğunca farklı kaynaklardan yararlanarak sorunla ilgili derinlemesine ve çok yönlü veri toplanması gerektiğidir (Güler ve diğerleri, 2015, s. 273)."

Bu bağlamda birincil veri toplama aracı olarak; yarı yapılandırılmış odak grup görüşme, yarı yapılandırılmış bireysel görüşme formları kullanılmıştır. İkincil veri toplama aracı olarak; araştırmacı notları, öğrenci ödevleri, günlük, gözlem ve doküman incelemeden yararlanılmıştır. Bu araştırmada iki farklı formda hazırlanan; 9 adet yarı yapılandırılmış odak grup görüşme sorusu ile 12 adet yarı yapılandırılmış odak grup görüşme formu, 10 adet yarı yapılandırılmış bireysel görüşme sorusu ile 12 adet yarı yapılandırılmış bireysel görüşme formu uygulanmış ve 5 adet gözlem ile çok sayıda doküman verisi incelenmiştir. Araştırma sorularına yönelik olarak uygulanan veri toplama araçları Tablo 5'te belirtilmiştir.

Tablo 5.
Araştırma soruları bağlamında ve veri toplama araçları

Araştırma Sorusu	Veri Toplama Araçları			
	Görüşme Formu 1	Görüşme Formu 2	Gözlem	Doküman inceleme
1. 5E modeli Üç Boyutlu Sanat Atölyesi dersinde hangi aktif öğretim yöntemleri ile entegre edilebilir?	✓	✓	✓	✓
a. Güzel Sanatlar Lisesi öğrencilerinin mevcut uygulamalar bağlamında Üç Boyutlu Sanat Atölyesi Dersi işlenişi ile ilgili görüşleri nelerdir?	✓		✓	✓
b. Üç Boyutlu Sanat Atölyesi dersi 5E modeli ile nasıl planlanabilir?				✓
c. Üç Boyutlu Sanat Atölyesi Dersinde 5E modeli ile yapılan uygulamalara ilişkin öğrenci görüşleri nelerdir?		✓	✓	✓

3. 4. 1 Yarı yapılandırılmış görüşmeler: İnsanların davranışları gözlemlene bilinmekte ancak bu davranışın altında yatan nedenler gözlemlenememektedir (Skinner, 1974, s. 9-21). Öte yandan, bir edim gerektirmeyen düşünceler de vardır ve gözlem ile yargıda bulunmak imkânsız olacaktır. İnsanların bakış açılarına ulaşabilmek onlarla konuşmaktan geçecektir. Katılımcıyla görüşme yapmakla o kişinin aklından ne geçtiğine kısmen vâkıf olmak mümkündür. Doğrudan gözlem yapılamayan durumlarda görüşme yapmak araştırmacı açısında verimli olacaktır (Patton, 2018, s. 341). Nitel araştırmalarda sıklıkla başvurulan yarı yapılandırılmış görüşme; araştırmacının belirlediği soruları içermektedir ve bu sorular görüşme esnasında esnetilebilmektedir. Böylelikle, açığa çıkarılmak ve keşfedilmek istenen konu görüşme esnasında katılımcının tepkilerine ve görüşlerine göre şekillenmektedir. Yarı yapılandırılmış görüşmeye yeni sorular eklenebilmekte ve olan sorular çıkarılabilmektedir (Merriam, 2018, s. 88). Yarı yapılandırılmış görüşme formlarının soruları hazırlanırken, çalışmanın içeriği baz alınmış (Güler ve diğerleri, 2015, s. 115) ve araştırmanın amacına yönelik detaylı literatür taraması sonucu sorular geliştirilmiştir.

Bu çalışmada katılımcılar ile uygulama öncesi odak grup görüşmesi ve uygulama sonrası bireysel görüşmeler yapılmıştır. “Odak grup görüşmeleri sonucunda elde edilen veriler,

birebir görüşme ve anket için güçlü bir temel oluşturmaktadır (Geray, 2004).” Odak grup görüşmelerinde katılımcılar benzer tecrübeye sahip kişilerden oluşmaktadır.

Yapılan literatür taraması ile; araştırmanın amacına hizmet edebilecek ve sorunsalına cevap olabilecek nitelikte araştırma soruları hazırlanmıştır. Tez danışmanı tarafından sorular kontrol edilmiş ve gerekli düzeltmeler yapılmıştır. Zeki Müren Güzel Sanatlar Lisesi 11. sınıf öğrencilerine uygulanmak üzere hazırlanan odak grup görüşme formunda, öğrencilerin Üç Boyutlu Sanat Atölyesi dersine dair görüşlerini ifade etmelerine yönelik 9 adet açık uçlu ve bireysel görüşme formunda, öğrencilerin yeni uygulamalar sonrasında ders ile ilgili görüşlerini ifade etmelerine yönelik 10 adet açık uçlu sorusu bulunmaktadır (bkz. Ek 9 ve Ek 10).

3. 4. 2 Gözlemler: Eylem araştırmasında gözlem, araştırmacının ilk elden veriye ulaşmasını sağlamaktadır ve davranışı kapsamlı olarak tanımlamak için kullanılmaktadır. (Yıldırım ve Şimşek, 2016, s. 173). Gözlem tüm duyu organlarının işe koşulduğu bir duyumsama yöntemidir (Karasal, 2014, s. 156). Gözlem, araştırmacının anlık izlemeleri ile yapılabildiği gibi video kayıtlarıyla da yapılabilmektedir. Böylelikle veri kaybının önüne geçilmiş olacaktır. Veri toplarken gözlem yapmak, sadece durup izlemek olarak nitelendirilmemelidir. Odak grup görüşmelerinde, bireysel görüşmelerde katılımcının motor hareketleri, fiziksel tepkileri, sözsel ve söz ötesi davranışları gibi faktörler nitel araştırma için önemli veriler sağlamaktadır (Erkuş, 2013, s. 138). Bu çalışmada, *Katılımcı Gözlemci* sıfatıyla veri toplanmıştır. Katılımcı gözlemcinin veri toplama amacı ile ortamda bulunduğu bilinmektedir. Katılımcı gözlem çalışma alanını derinlemesine inceleme olanağı sunmaktadır (Güler ve diğerleri, 2015, s.108,110; Glesne, 2015, s.89; Meriam, 2015, s.118; Yıldırım ve Şimşek, 2013, s.173). Katılımcı gözlemci sıfatıyla yürütülen bu çalışmada 480 dakika ders gözlemi yapılmıştır.

3. 4. 3. Doküman inceleme: Nitel araştırmada doküman inceleme, çalışmada amaçlanan olgulara ilişkin bilgi içeren kaydedilmiş öğelerin çözümlenmesin sağlamaktadır (Merriam, 2015, s.142). Bir nitel çalışmada veri toplama aracı olarak sadece doküman inceleme kullanılabildiği gibi başka veri toplama araçlarıyla beraber kullanılabilir (Yıldırım ve Şimşek, 2013, s.189-190). Çalışmanın geçerliliğini ve verilerin çeşitliliğini artırmak amacıyla; 11 ve 12. sınıflar hazırlanmış olan Millî Eğitim Bakanlığı (MEB), Ortaöğretim Genel Müdürlüğü (OGM), Güzel Sanatlar Lisesi (GSL), ÜBSA dersi Öğretim Programı, yine MEB tarafından hazırlanmış olan ÜBSA 11 ders kitabı, ders öğretmeninin hazırladığı yıllık plan incelenmiştir. Ayrıca araştırmacı ve öğrenci günlükleri, öğrenci çalışmaları bu dokümanları oluşturmaktadır.

3. 5. Verilerin Toplanma Süreci

Bu çalışanın veri toplama süreci 2022-2023 eğitim-öğretim yılının bahar yarı yılında 6 haftalık zaman diliminde Zeki Müren Güzel Sanatlar lisesinde gerçekleştirilmiştir. Uygulama öncesi ve sonrası süreçler araştırmacının çalışma ortamında gerçekleşmiştir. Verilerin toplanmasına ilişkin bilgiler Tablo 6'da verilmiştir.

Tablo 6.

Veri Toplama Süreci

Aşama	Örneklem	Veri Toplama Aracı	Tarih Aralığı
1. Aşama	-	Doküman İnceleme	11. 09.2022 31.12.2022
2. Aşama	Öğrenciler	Odak Grup Görüşme	24.02.2023
3. Aşama	Öğrenciler	Gözlem + Sunum	03.03.2023 10.03.2023 24.03.2023
4. Aşama	Öğrenciler	Gözlem + Sunum	28.04.2023
5. Aşama	Öğrenciler	Görüşme	05.05.2023
6. Aşama	Öğrenciler	Doküman İnceleme	06.05.2023 10.06.2023

1. ***Aşama.*** 11 ve 12. sınıflar hazırlanmış olan Millî Eğitim Bakanlığı (MEB), Ortaöğretim Genel Müdürlüğü (OGM), Güzel Sanatlar Lisesi (GSL), ÜBSA dersi Öğretim Programı, yine MEB tarafından hazırlanmış olan ÜBSA 11 ders kitabı, ders öğretmeninin hazırladığı yıllık plan incelenmiştir. Çalışmada uygulanacak etkinlikler, ÜBSA dersi kazanımları bağlamında hazırlanmıştır. Üç etkinlik hazırlanmış, GK'nin önerisiyle etkinliklere ikiye düşürülmüştür.
2. ***Aşama.*** 24.02.2023 tarihinde Zeki Müren GSL 11. sınıfın katılımcı olarak belirlenen öğrencileriyle odak grup görüşmesi yapılmıştır. Görüşme 80 dakika sürmüştür.
3. ***Aşama.*** 03.03.2023 ile 24.02.2023 tarihleri arasında üç hafta süreyle 'hangi Uygarlık' adlı etkinlik 5E modelinin farklı öğretim yöntem ve teknikleriyle uygulanmış aynı zamanda gözlem yapılmıştır.

4. ***Aşama.*** 28.04.2023 tarihinde *'Sanatsaldan, işlevsele' adlı* etkinlik 5E modelinin farklı öğretim yöntem ve teknikleriyle uygulanmış aynı zamanda gözlem yapılmıştır.
5. ***Aşama.*** 05.05.2023 tarihinde 12 öğrenci ile toplam 141 dakika yarı yapılandırılmış görüşme yapılmıştır. Yarı yapılandırılmış görüşmenin ayrıntıları tablo 7'de verilmiştir.

Tablo 7.

Yarı Yapılandırılmış Görüşme

Görüşmeci	Görüşme Tarihi	Görüşme süresi	Görüşme yeri
Ezgi	05.05.2023	18 dk	Atölye Öğretmen Odası
Utku	05.05.2023	25 dk	Atölye Öğretmen Odası
Ceren	05.05.2023	6 dk	Atölye Öğretmen Odası
Selin	05.05.2023	11 dk	Atölye Öğretmen Odası
Eymen	05.05.2023	10 dk	Atölye Öğretmen Odası
Ozan	05.05.2023	12 dk	Atölye Öğretmen Odası
İlknur	05.05.2023	7 dk	Atölye Öğretmen Odası
Ayça	05.05.2023	8 dk	Atölye Öğretmen Odası
Işıl	05.05.2023	6 dk	Atölye Öğretmen Odası
Aybike	05.05.2023	14 dk	Atölye Öğretmen Odası
Kemal	05.05.2023	14 dk	Atölye Öğretmen Odası
Bahar	05.05.2023	10 dk	Atölye Öğretmen Odası

6. ***Aşama.*** Katılımcılar tarafından oluşturulan yazılı ve görsel dokümanlar, çalışma sırasında kaydedilen tüm video kayırları araştırmacı tarafından incelenmiştir. Elde edilen sonuçlar bu çalışmanın bulgular bölümünde ayrıntılı olarak verilmiştir.

3. 6. Verilerin Analizi

Bir nitel araştırma hipotezlerle grupların ve fertlerin toplumsal ya da insani sorunlara yönlendirdikleri manalara temas eden, araştırma sorunsallarını irdeleyen teorik çerçevelerin işe

koşulması ile başlamaktadır (Merriam, 2015, s.161-62). Nitel araştırmacılar, bir sorunsalı araştırmak için; çalışmadaki birey ve mekanlara duyarlı hassas ortamdaki verileri, çoğunlukla tümevarımsal, örüntü oluşturan veri çözümlemelerini içeren nitel bir strateji kullanırlar. Çalışmanın sonucunda; örneklemin iç sesini, araştırmacının fikrini, problemin karmaşık bir izahını, yorumlamasını ayrıca literatüre katkısını içermektedir (Creswell, 2013, s.45).

Bu araştırmada, tümevarımsal bir yöntem olan tematik analiz kullanılmıştır. Sığrı (2018)'ya göre tematik analiz; "toplanan verileri açıklayabilecek kavramlara ve ilişkilere ulaşmayı amaçlayan bir nitel veri analizi tekniğidir." Tematik analizde derinlemesine bir işleme konan veriler anlamlandırılarak daha önce fark edilmemiş kavram ve temalara ulaşma olanağı sağlamaktadır (Yıldırım ve Şimşek, 2018, s. 242). Tematik analizde araştırmacılar, verilerden ulaştıkları kodlara odaklanarak mühim bulgulara ulaşabilirler (Glesne, 2015, s. 259). Veri analizi sürecince veriler kodlanmıştır, verilerin tamamından toplanan kodlar özenle incelenip yorumlanmıştır. Bu çalışmanın ana veri kaynağı odak grup görüşmesi ve yarı yapılandırmış görüşmelerdir. Bu veriler tematik analiz yöntemiyle çözümlenmiştir. Ayrıca bu verilere ek olarak dokümanlar incelenmiş, gözlemler betimlenmiş ve veri çeşitliliği sağlanmıştır.

3. 7. Geçerlik ve Güvenirlik

Bir araştırmanın güvenilir ve geçerli olması o araştırmanın iddiasına ve sonucuna ne ölçüde güvenilebileceğini göstermektedir (Creswell, 2017, s. 203). Geçerlilik genel ve geniş bir kavramdır. İçinde iki alt işaret barındırır. Bunlardan biri amaca uygunluk, diğeri de güvenirliktir. Yani güvenirlik araştırmanın geçerli olmasını sağlayan alt parametrelerden biridir (Özçelik, 2010, s. 45-46).

Bu bağlamda geçerlilik ölçme aracının, uygulamanın ve test edilme sürecinin amaca uygun olması ile doğrudan ilişkilidir. Amaca uygunluk boyutunda geçerliliği oluşturan bileşenler; sabit ve sistematik hatalar yapılmaması, ölçme aracının amaçladığı şey dışında başka bir şeyi ölçmemesi, cinsiyet-yaş-meslek gibi değişkenler bakımından yanlılık oluşturmaması ile ilgilidir. Bunların içinde en merkezi kavram ölçme aracının, soruların, etkinliklerin amaçladığı şeyi ölçebilmesi ve başka bir özelliği işin içine karıştırmadan ölçebilmesidir (Atılgan, 2011, s. 50). Bunu sağlamanın en temel yolu uzman görüşüne başvurmaktır. Uzman görüşü ile kaynaşık kullanılabilecek diğer yöntem de pilot uygulamadır.

Bu çalışmada, araştırma sürecinin güvenilirliği ve geçerliliğini artırmak amacıyla iki yöntem kaynaşık ve sarmal (döngüsel) olarak kullanılmıştır. İlk olarak, araştırmanın temel adımlarından biri olan araştırma yöntemi, araştırma sorularının belirlenmesinin ardından

detaylı bir şekilde planlanmış ve uygulamaya geçilmiştir. Uygulamanın ilk aşamasında elde edilen veriler ve deneyimler, GK'ne sunulmuştur. Bu komite, çalışmanın uzmanlar tarafından değerlendirilmesini sağlayarak, sürecin bilimsel ve metodolojik açıdan sağlamlığını artırmayı amaçlamaktadır. GK, uygulamaya ilişkin değerlendirmelerini yaparak düzeltme ve geliştirme önerileri sunmuş, bu öneriler doğrultusunda uygulama yeniden yapılandırılmıştır. Yeniden yapılandırılan yöntem ve materyallerle, araştırmanın ikinci aşaması gerçekleştirilmiş, bu aşama da benzer şekilde GK'ne sunulmuştur. Geçerlilik komitesi, süreç boyunca uygulamanın her aşamasını titizlikle incelemiş, öneri ve düzeltmelerini paylaşmış, böylece araştırmanın metodolojik açıdan sürekli bir iyileştirme döngüsüne tabi tutulmasını sağlamıştır. İkinci değerlendirme sürecinin ardından, öneriler doğrultusunda tekrar düzenlemeler yapılmış ve çalışma bir kez daha uygulamaya konulmuştur. Bu aşamanın tamamlanmasının ardından, süreçte üçüncü kez GK toplanmış ve son değerlendirmeler yapılmıştır. Bu döngüsel süreç, çalışmanın her adımında uzman görüşüne dayalı olarak iyileştirilmesini ve nihai sonuçların yüksek bir geçerlilik düzeyine sahip olmasını sağlamıştır. Özetle, bu çalışmada, geçerlilik komitesine dayalı olarak uzman görüşü yöntemi sistematik bir şekilde kullanılmış ve bu yaklaşım, araştırma sürecinin her aşamasında sürekli iyileştirme ve doğrulama yapılmasını mümkün kılmıştır. Bu yöntem, araştırmanın bilimsel tutarlılığını güçlendirmiş ve sonuçların güvenilirliğini artırmıştır.

Güvenirlik, bir araştırmanın güvenilir sonuçlar üretebilmesi için kritik bir ölçüttür ve bu kavram üç temel boyuttan oluşmaktadır: duyarlılık, kararlılık (tutarlılık-iç tutarlılık) ve tesadüfi hatalardan arınıklık (Turgut ve Baykul, 2012, s. 122-133). Bu boyutlar, araştırmanın metodolojik sağlamlığını ve bulgularının doğruluğunu garanti altına almak amacıyla kullanılır. Bu çalışmada, güvenirliğin sağlanabilmesi için bu üç iç boyuttan da faydalanılmıştır. Duyarlılık, ölçme aracının, yani kullanılan veri toplama yöntemlerinin soru sayısı ve bu soruların ince farkları ne kadar hassas ölçebildiği ile ilgilidir. Bu araştırmanın nitel yapıda olması nedeniyle, görüşme sorularının hem içerik hem de sayısal yeterliliği titizlikle incelenmiştir. Soruların araştırmanın amacını en iyi şekilde karşılayacak biçimde formüle edilmesi için, soruların kapsamlı bir şekilde ele alınması ve incelenmesi sağlanmıştır. Bu süreçte, tez danışmanının uzmanlığına başvurulmuş, soruların daha net, amaca uygun ve duyarlılık kriterlerine uygun olacak şekilde düzenlenmesi için danışmanla birlikte çalışılmıştır. Ayrıca, soruların katılımcıların yanıtları üzerindeki etkilerini minimuma indirmek ve ölçüm sürecinde duyarlılığı artırmak amacıyla gerekli revizyonlar yapılmıştır. Böylece, ölçme aracının duyarlılığı en üst düzeye çıkarılarak, elde edilen verilerin güvenilirliği ve geçerliliği

artırılmıştır. Bu yaklaşımla, çalışmanın nitel yapısına uygun bir şekilde, görüşme sorularının sayısı ve içeriği en uygun hale getirilmiş ve araştırma bulgularının güvenirliği sağlanmıştır.

İkinci boyut olarak iç tutarlılık, çalışmanın önemli bir kriteri olarak belirlenmiştir. Bu bağlamda, her öğrencinin yarı yapılandırılmış görüşme formundaki sorulara verdiği yanıtların kendi içinde ne kadar tutarlı olduğu detaylı bir şekilde nitel analiz yöntemleri kullanılarak incelenmiştir. Bu süreçte, öğrencilerin verdikleri yanıtların birbiriyle uyumlu olup olmadığı, çelişki barındırıp barındırmadığı ve cevapların mantıksal bir bütünlük taşıyıp taşımadığına özel bir dikkat gösterilmiştir. Yapılan birincil incelemelerde, öğrencilerin ifadelerinde özensizlik, rastgelelik veya tutarsızlık gibi olumsuzlukların olmadığı tespit edilmiştir. Bunun yanı sıra, ikincil incelemeler de bu bulguları desteklemiş, öğrencilerin yanıtlarının büyük ölçüde dikkatle ve düşünülerek verildiği gözlenmiştir. Sonuç olarak, elde edilen verilerde öğrencilerin içsel tutarlılığı yüksek düzeyde korudukları, yani cevaplarının hem kendi içinde hem de genel anlamda araştırma sorularıyla uyumlu olduğu belirlenmiştir. Bu durum, araştırmanın güvenilirliği ve geçerliliği açısından önemli bir bulgu olarak değerlendirilmiştir.

Üçüncü temel boyut ise araştırmanın güvenilirliğini ve geçerliliğini artırmak amacıyla tesadüfi hatalardan arınıklıktır. Tesadüfi hatalar, ölçme sürecinde ölçmecinin veya ölçülen kişinin farkında olmadan yaptığı, sistematik olmayan hatalar olarak tanımlanır (Atılgan, 2011, s. 26-27). Bu tür hatalar, araştırmanın bulgularını yanıltıcı bir şekilde etkileyebilir ve sonuçların doğruluğunu tehlikeye atabilir. Bu nedenle, bu durumun önüne geçmek amacıyla araştırmada kullanılan ses ve video kayıtları titizlikle incelenmiş, bu kayıtlar dokümanlara transfer edilmeden önce ve sonra tekrar tekrar gözden geçirilmiştir. Ayrıca, toplanan verilerin tasnif edilmesi ve analiz edilmesi sürecinde her adım özenle kontrol edilmiştir. Bu süreçte yapılan çift kontrol ve doğrulama adımları, verilerin tesadüfi hatalardan arınık olmasını sağlamıştır. Bu şekilde, araştırmanın bütün aşamalarında tesadüfi hataların minimuma indirilmesi amaçlanmış ve elde edilen bulguların olabildiğince güvenilir ve geçerli olması için gerekli önlemler alınmıştır. Bu titiz çalışma süreci, araştırmanın sonuçlarının güvenilirliğini ve bilimsel değerini artırmada önemli bir rol oynamıştır.

4. BÖLÜM
BULGULAR ve YORUM

Bu çalışmanın temel veri kaynağı olarak görüşmeler kullanılmıştır. Verilerin toplanması süreci altı hafta sürmüş olup, bu süre zarfında bir odak grup görüşmesi gerçekleştirilmiş, dört haftalık bir uygulama süreci yürütülmüş ve ardından bir hafta boyunca yarı yapılandırılmış bireysel görüşmeler yapılmıştır. Araştırma sorusu ve onun alt soruları bağlamında hazırlanan bu görüşmeler, tematik analiz yöntemiyle incelenmiş ve sonuçlar araştırma sorusu doğrultusunda bir temaya ulaşılacak şekilde düzenlenmiştir. Elde edilen tema, "Holistik Öğrenme Deneyimi" temasıdır.

Görüşme verilerinden elde edilen bulgular, kodlar, kategoriler ve temalar şeklinde sınıflandırılmış ve tablo ve şekillerle görselleştirilmiştir. Araştırmanın birinci alt sorusu bağlamında gerçekleştirilen odak grup görüşmesine ait kodlar ve kategoriler, Tablo 8'de, üçüncü alt sorusu bağlamında gerçekleştirilen yarı yapılandırılmış görüşmeye ait kodlar ve kategoriler Tablo 9'da detaylı bir şekilde sunulmuştur. Bu tablolar, çalışmanın verilerini daha anlaşılır kılmak ve analiz sürecini şeffaf bir şekilde göstermek amacıyla hazırlanmıştır.

Uygulama süreci boyunca katılımcılardan alınan geri bildirimler ve yapılan bireysel görüşmeler, araştırmanın kapsamlı ve derinlemesine bir anlayış geliştirmesine katkı sağlamıştır. Verilerin tematik analiz yoluyla incelenmesi, araştırmanın ana temasına ulaşılmasını sağlamıştır. Bu tema, çalışmanın genel bulgularının ve sonuçlarının ana çerçevesini oluşturmuştur. Bu süreçte elde edilen tüm veriler, dikkatle kodlanmış ve kategorilere ayrılarak analiz edilmiştir, bu da çalışmanın bilimsel geçerliliğini artırmıştır.

Tablo 8

Araştırma birinci alt sorusuna ait görüşme analizi

Araştırmanın birinci alt sorusu	Kod	Kategori
Güzel Sanatlar Lisesi öğrencilerinin mevcut uygulamalar bağlamında Üç Boyutlu Sanat Atölyesi Dersi işlenişi ile ilgili görüşleri nelerdir?	Gerçekçi algı ve derinlik, üç boyutlu anlam, özgür form yaratımı, anatomik algı ve teknik, dokunsal ifade, kişisel yansıtma, pratik gereklilik, algısal farkındalık, gelişmiş uygulamalar.	Algısal ve yaratıcı derinlik

Tablo 9

Araştırma üçüncü alt sorusuna ait görüşme analizi

Araştırmanın üçüncü alt sorusu	Kod	Kategori
Üç Boyutlu Sanat Atölyesi Dersinde 5E modeli ile yapılan uygulamalara ilişkin öğrenci görüşleri nelerdir?	İlişkisel büyüme, çoklu yöntem, yenilikçilik, kültürel derinlik ve aydınlanma	Kapsamlı keşif
	Sosyal yetkinlik, zihin hazinesi, zihin açılımı	Zihinsel kapsam
	Mental ferahlık, eğlenceli zaman, dinamik etkileşim	Duygusal harmoni
	Yaratıcılık, özgünlük, hayal evreni	Sanatsal üretkenlik
	Görüş prizması, sinerji, çeşitlilik	Algı mozaiği
	Keşif, etkin katılım, gelişim,	Aktif yaratım süreçleri
	Keyifli öğrenme, etkili öğrenme, deneyimleme	Öğrenme deneyimleri

4. 1. Holistik (Bütüncül) Öğrenme Deneyimi Teması

Holistik öğrenme deneyimi teması, öğrenme sürecini yalnızca bilgi edinimi olarak değil, aynı zamanda zihinsel, duygusal ve sanatsal boyutlarıyla bir bütün olarak ele almaktadır. Bu tema, öğrencilerin öğrenme süreçlerine çok yönlü katılımlarını teşvik etmekte ve onları farklı açılardan zenginleştirmektedir.

Bu tema şu kategorilerden oluşmaktadır: Algısal ve Yaratıcı Derinlik, Kapsamlı Keşif, Zihinsel Kapsam, Duygusal Harmoni, Sanatsal Üretkenlik, Algı Mozaiği, Aktif Yaratım Süreçleri, Öğrenme Deneyimleri. Bu kategoriler, bütüncül bir öğrenme deneyiminin çeşitli boyutlarını kapsamakta, ayrıca öğrencilerin hem bireysel hem de kolektif olarak daha derin ve anlamlı öğrenme deneyimleri yaşamalarını sağlamaktadır. Algısal ve yaratıcı derinlik kategorisi araştırmanın birinci alt sorusuna ait odak grup görüşmesinin analizinden elde edilen bulgular ile ilişkilendirilmektedir. Kapsamlı Keşif, Zihinsel Kapsam, Duygusal Harmoni, Sanatsal Üretkenlik, Algı Mozaiği, Aktif Yaratım Süreçleri, Öğrenme Deneyimleri kategorileri

ise çalışmanın üçüncü alt sorusu bağlamında uygulanan yarı yapılandırılmış görüşme verilerinin analizinden elde edilen bulgular ile ilişkilendirilmektedir.

4. 1. 1. Algısal ve Yaratıcı Derinlik: Algısal ve yaratıcı derinlik kategorisi; gerçekçi algı ve derinlik, üç boyutlu anlam, özgür form yaratımı, anatomik algı ve teknik, dokunsal ifade, kişisel yansıtma, pratik gereklilik, algısal farkındalık, gelişmiş uygulamalar olmak üzere dokuz koddan oluşmaktadır. Bu kategori ve altında buluna kodlar çalışmanın en başında öğrencilerle yapılan odak grup görüşmesine dair verilerdir. Bu veriler araştırmanın birinci alt sorusu olan "Güzel Sanatlar Lisesi öğrencilerinin mevcut uygulamalar bağlamında ÜBSA dersi işlenişi ile ilgili görüşleri nelerdir?" soru bağlamında 5E modeli ile derslerin planlanması ve uygulanmasından önce toplanmıştır.

4. 1. 1. 1. Gerçekçi Algı ve Derinlik: Gerçekçi algı ve derinlik kodunda öğrencilerin ÜBSA dersinin amacının ne olabileceğine dair verilerin bulguları sunulmuştur. Gerçekçi algı ve derinlik kodu sanat eserlerinde veya yaratıcı süreçlerde nesnelerin, figürlerin gerçekçi bir şekilde algılanması ayrıca derinlik hissi yaratılmasını ifade etmektedir. Ceren kod adlı öğrenci; *"ÜBSA dersinin amacı, cisimlerin formlarını daha iyi algılayabildiğimiz için çizimimize daha iyi yansıyabilir. Gerçek şekli algılamak daha kolay olur."*, İlknur kod adlı öğrenci; *"Gerçeklik duygusunu uyandırmak."*, Bahar kod adlı öğrenci; *"Biz iki boyutlu çalışmalarda derinlik için ışık gölge kullanıyoruz. Bunun karşılığı da heykel gibi üç boyutlu çalışmalar yapmak. O bize nasıl gerçekçi geliyorsa o hikâyenin bize yansıması için hikâyenin olduğu kadar iyi çizilmiş bir resim iyi bir heykel olması bence çok önemli. Üç boyutta bir hikâyeyi bir görüşü anlatmak için çok önemli.",* Işıl kod adlı öğrenci ise; *"Ben seviyorum üç boyutlu çalışmalar yapmayı ama okuldaki ÜBSA dersi bana bir şey öğretmiyor gibi geliyor. Bazen atölyeye gidiyoruz ama her ders gitmiyoruz. Çoğunlukla bir torsun resmini çiziyoruz. Madem resim çizeceğiz dersin adı neden üç boyutlu sanat atölyesi."* demişlerdir.

4. 1. 1. 2. Üç Boyutlu Anlam: Üç boyutlu anlam kodu, öğrencilerin üç boyutlu eserler hakkındaki görüşlerinden elde edilen verilerin bulgularını ifade etmektedir. Üç boyutlu anlam; sanat eserlerinin üç boyutlu olarak algılanması ve bu şekilde anlamlandırılmasıdır. Heykel ve diğer üç boyutlu sanat formları bu kategoriye girmektedir. Utku kod adlı öğrenci; *"Aslında bu çok eskilere dayanan bir kavram. Mesela Amerika'da Kızılderililer gibi üç boyutlu şeyleri insanlar anlasınlar diye yapıyorlarmış. Mesela su dökmek için kullandıkları kapların üzerine insan portreleri yapıyorlarmış. Bir kitapta okumuştum. Belki buradan çıkmıştır üç boyutlu çalışmalar. Çünkü insanlar daha çok anlayabildikleri şeyler hakkında bir şeyler yapmayı seviyor."* Işıl kod adlı öğrenci; *"Üç boyutlu eserler aslında sanatçının her şeyi gördüğünü kanıtlamak için yaptığı bir şey. Görüyorum ve bunu yapabiliyorum diyor sanatçı.*

Yaratıcılığını böyle gösteriyor. Eserin etrafında gezebiliyorsun mesela." ve Ayça kod adlı öğrenci; *"Üç boyutlu eserleri görünce daha gerçekçi hissediyorum."* şeklinde ifadeler kullanmışlardır.

4. 1. 1. 3. Özgür Form Yaratımı: Özgür form yaratımı kodu; sanatçıların kurallar, kısıtlamalar olmadan özgürce şekil ve form yaratmalarını ifade etmektedir. Bu, yaratıcılığı ve bireysel ifadeyi teşvik eder. Özgür form yaratımı kodu, yapılan odak grup görüşmesinde elde edilen, öğrencilerin ÜBSA dersinden beklentilerine dair verilerin bulgularını içermektedir. Kemal kod adlı öğrenci *"Hislerimi oraya yansıtabilmek olmalı aslında. Konular olmasa çünkü derste verilen konular bunu yansıtmamıza izin vermiyor."*, Ezgi kod adlı öğrenci *"Detay çalışırken; göz, burun, kulak gibi yani, hislerimizi yansıtamıyoruz. Daha özgür kalmalıyız."*, Utku kod adlı öğrenci; *"Bu konu hakkında bilgimiz olması için araştırma yapmamız gerekiyor. Çünkü bir şeyi bilmeden o şey hakkında açık fikirli olmayız. Üç boyutun anlamını bilmeden o şey hakkında bir şey yapamayız. Bence ilk olarak bunu öğrenmemiz gerekiyor. Ayrıca burun ve kulağı üç boyutlu yapmak güzel de benim kendi yaratıcılığımı kullanamıyorum bu derste, hiç özgür değilim doğrusu"*, Selin kod adlı öğrenci; *"Bence ne kadar gerçekçi yapabilirsek o kadar iyi olur. Arkadaşımın da dediği gibi, bir şeyi anlama ve kavramak için önce ana formunu bulup sonra deforme etmek gerektiğini düşünüyorum. Ama biz hep bakarak başkasının yaptığını kopyalıyoruz, ya onu yapan kişi yanlış yaptıysa biz yanlış öğrenmiş olacağız değil mi?"* ve Ozan kod adlı öğrenci; *"Heykeli oluşturmak için ana unsurların iyi yapılmış olası gerekir konstrüksiyon gibi. Dayanıklı olması için, bunun dışında biz istediğimiz gibi yapalım kısıtlamalara gerek yok."* demişlerdir.

4. 1. 1. 4. Anatomik Algı ve Teknik: Anatomik algı ve teknik kodu, özellikle figüratif sanatlarda önemli olan insan ve hayvan anatomisinin doğru ve detaylı bir şekilde algılanması ve bu bilgilerin sanatsal çalışmalarda kullanılmasını ifade etmektedir. Bu kod, öğrencilerin üç boyutlu çalışmalar üretmelerinin sanatsal bağlamda kendilerine ne kattığına dair odak grup görüşmelerinde elde edilen verilerin bulgularını içermektedir. Eymen kod adlı öğrenci; *"Mesela desen dersi iki boyutlu ve desen dersinde bazen anatomik şeyleri algılamamıza daha çok yardımcı olduğunu düşünüyorum. Sanatın diğer tekniklerini algılamamızı sağlıyor. ÜBSA dersinde de biz resim çiziyoruz, derste heykel yapsaydık anatomik şeyleri daha iyi öğrenirdik."* ve Aybike kod adlı öğrenci; *"Biz üç boyut dersinde heykelin röprodüksiyon çizimini kâğıt üzerine yapıyoruz. Neresinin ışıklı olduğunu ve anatomik olarak çizgilerin nasıl olduğunu görmemize çok faydalı olduğunu için sanırım. Arkadaşımın da dediği gibi heykel yapsaydık anatomiyi daha iyi öğrenirdik."* şeklinde ifadeler kullanmışlardır.

4. 1. 1. 5. Dokunsal İfade: Dokunsal ifade kodu, sanat eserlerinde veya yaratıcı süreçlerde, materyallerin fiziksel özellikleri ile duyusal etkileşimin ön planda olduğu, dokunma yani fiziksel temas yoluyla sanatçının kişisel duygu ve düşüncelerini yansıtma biçimidir. Bu kod, sanat eserlerinin sadece görsel değil, aynı zamanda dokunsal ve materyalsel niteliklerini de vurgulamaktadır, böylece sanatçının malzemeyle kurduğu ilişkiler ve bu ilişkinin yaratım sürecindeki etkilerini incelemektedir. Utku kod adlı öğrenci; *"Üç boyutlu çalışma daha önce hiç yapmamıştım. İlk sınavda göz yapmıştım ve çok hoşuma gitmişti. O gözü çıkıntıları ve girintileri yapmak çok güzeldi. Hocam biz sadece sınavda kille bir şeyler yaptık derslerde kil çalışması yapmadan sınavda yapmak zor oluyor.",* Selin kod adlı öğrenci ise; *"Bazı şeylere dokunarak yapmak çok güzel. Onu kile aktarırken onun detaylarını görmemiz gerekiyor. Bence bunu görmemizde baya yardımcı oluyor. Az çalışma yaptık ama bizde de olduğu için o özellikler temas ederek yaptığımızda daha işe yarar olduğunu düşünüyorum üç boyutun."* demiştir.

4. 1. 1. 6. Kişisel Yansıtma: Kişisel yansıtma kodu, öğrencilerin kendi iç dünyalarını, duygularını ve düşüncelerini sanat eserlerine aktarmalarını ifade etmektedir. Bu süreç, algısal ve yaratıcı derinlik açısından, öğrencilerin kendi perspektiflerinden deneyimlerinden yola çıkarak eserlerine özgün, derin bir anlam kazandırmalarını sağlamaktadır. Ezgi kod adlı öğrenci; *"Üç boyutlu eserler yapma konusunda ben de şöyle düşünüyorum, normal algımızın dışında bir eser yaptığımızda yani bazı kurallar olmadan yaptığımızda daha iyi hissettirdiğini düşünüyorum. Çünkü her şeyden önce eserin beni ifade edebilmesi için herkesin kendi yorumunu koyması gerekiyor."* Ozan kod adlı öğrenci ise; *"evet ben de katılıyorum kuralların dışında özgün bir şey yapabilsek daha güzel olur, benim yaptığım bir şey olur, başkasını kopyalamış olmam. Ama bu derste sadece röprodüksiyon yapıyoruz. Bu bazen sıkıcı oluyor"* demiştir.

4. 1. 1. 7. Pratik Gereklilik: Pratik gereklilik kodu, öğrencilerin sanat eğitiminde üç boyutlu çalışmalar yaparak elde ettikleri beceri ve deneyimlerin, sanatsal gelişimleri için ne kadar önemli olduğunu ifade etmektedir. ÜBSA dersinde yapılan uygulamalı çalışmalar, öğrencilere teorik bilgilerin ötesinde, pratik ve elle tutulur deneyimler sunmalıdır. Bu da öğrencilerin sanatsal becerilerini geliştirmelerine ve sanat eserlerine daha gerçekçi ve derin bir anlam katmalarına olanak tanımaktadır. Bu kod, öğrencilerle yapılan odak grup görüşmelerinde elde edilen ÜBSA dersi hakkında görüşlerine dair verilerin bulgularını içermektedir. Ceren kod adlı öğrenci; *"Aslında çok gerekli bir ders ama yorumlamamıza izin vermedikleri için gereksiz hale geliyor."*, Eymen kod adlı öğrenci; *"Diğer birçok derse göre daha gerekli ve işe yarar bir ders. Diğer atölye derslerine bakışla daha etkili bir ders. Tabi*

dersi yapabildiğimiz sürece.", Ozan kod adlı öğrenci; *"Hocam hep kâğıda çiziyoruz ya fotoğrafa bakıp dümdüz çiziyoruz. Ama üç boyutluda farklı bir şey yaptığımız zaman iyi oluyor daha çok yapabilsek bence gerekli yani."*, İlknur kod adlı öğrenci; *"Gerçek zamanlı öğrenme ve deneyimleme olduğunu düşünüyorum."*, Ayça kod adlı öğrenci; *"Aslında sadece bir ders olarak değil hayatımızın birçok alanında üç boyutlu nesneler yapmaya çalışırız. Mesela çocukluğumuza geri döndüğümüz zaman toprağı alıp toprakla garip garip nesneler yapmaya çalışıyorduk. Ben o zamandan beri ilgilendim o zamanda dersi biliyorduk aslında. Ne olduğu hakkında bir fikrimiz vardı. Çünkü hayatımızın her alanında buna ihtiyacımız var. O yüzden bence gerekli bir ders. En azından nesneleri tanıyabilmemiz ve anlaya bilmemiz için."* ve Işıl kod adlı öğrenci; *"Artık kimse kil kullanmıyor, üç boyutlu yazıcılarla yapıyorlar. Onun eğitimini almak isterdim ben."* şeklinde ifadeler kullanmışlardır.

4. 1. 1. 8. Algısal Farkındalık: Algısal farkındalık kodu, sanatçıların çevrelerindeki dünyayı daha dikkatli, derinlemesine gözlemleme yeteneği ve bu gözlemlerini sanat eserlerine yansıtma becerisini ifade etmektedir. Bu kod, öğrenciler 11. sınıfın başında daha ÜBSA dersini almadan önce dersin ne'liği ile ilgili beklentileri ve dersi aldıktan sonraki görüşlerini belirten bulguları içermektedir. Bu bağlamda Aybike kod adlı öğrenci; *"Dersi aldıktan sonra şöyle bir şey fark ettim ben, benim günlük hayatta gördüğüm bir çiçek mesela. Ben her insanın o nesneye aynı şekilde baktığını düşünmüyorum. Düşen gölgesine bakıyorum. Ben bu dersi aldıktan sonra benim böyle baktığımı ama herkesin bu şekilde bakmadığını fark ettim."*, Kemal kod adlı öğrenci; *"Heykel yapacağımızı biliyordum ama çok az heykel yaptık sadece sınavlarda yaptık. Beklediğim gibi değildi."* ve Ezgi kod adlı öğrenci ise; "*Heykel dersi olduğunu biliyordum, hemen heykel yapacağız sandım. Şimdilik sadece desen çizdik sadece sınavda kulak burun falan yapıyoruz kille. Sanırım 12. sınıfta üç boyutlu şeyler yapacağız."* demişlerdir.

4. 1. 1. 9. Gelişmiş Uygulamalar: Gelişmiş uygulamalar kodu, sanatta yeni, yaratıcı yaklaşımlar benimseyen, geleneksel yöntemlerden farklı yollar deneyen çalışmaları ve sanat eğitiminde farklı teknikler, materyaller, konular kullanarak geniş bir yelpazede deneyimler ile perspektifler sunulmasını ifade etmektedir. Gelişmiş uygulamalar, öğrencilerin sanat eğitiminde daha geniş bir bakış açısı kazanmalarını ve farklı sanat biçimlerini deneyimlemelerini sağlamaktadır.

Öğrencilere "Üç Boyutlu Sanat Atölyesi dersinde değişiklik yapmak isteseniz ve bu sizin elinizde olsa neleri devam ettirir, neleri değiştirirdiniz? Neden?" sorusu yöneltildiğinde, bu kodun altında toplanan verilerin bulguları ortaya çıkmıştır. Bahar kod adlı öğrenci; *"Sadece prestij için yapılan çalışmaları değiştirmek isterdim bizi geliştirebilecek şekilde çalışmalar*

yapmalıyız. Mesela karşımıza bir kadın torsu koyuyorlar ve onu çizimini yapıyoruz. Bunu değiştirmek isterdim.", Ezgi kod adlı öğrenci; *"Biz şimdiye kadar sadece kil yaptık, farklı olsun isterdim."*, Ceren kod adlı öğrenci; *"Atölye ortamının daha iyi olasını isterdim."*, Utku kod adlı öğrenci; *"Seramik de yapabilmek isterdim."*, Eymen kod adlı öğrenci; *"Ben görüyorum sergilerde falan heykelleri başka başka malzemelerle yapıyorlar, sanki başka bir yolu yokmuş gibi biz sadece kil kullanıyoruz. Farklı malzemeler olsun isterdim."*, Ayça kod adlı öğrenci; *"Seramik yapmak isterdim, bir de modern heykel yapsaydık daha iyi olurdu biz sadece tors çiziyoruz, onun heykelini yapmıyoruz mesela."* ve İlknur kod adlı öğrenci; *"farklı şeyler yapsak mesela ne güzel olurdu."* şeklinde ifadeler kullanmışlardır.

4. 1. 2. Kapsamlı Keşif: Kapsamlı keşif kategorisi, öğrencilerin geniş çapta bilgi ve deneyim edinmelerini sağlayan keşif süreçleri olarak tanımlanmaktadır. Bu süreçler, öğrencilerin merak duygularını harekete geçirerek, farklı konularda derinlemesine bilgi sahibi olmalarını ve bu bilgileri farklı bağlamlarda uygulamalarını sağlamaları anlamındadır. Bu kategori; ilişkisel büyüme, çoklu yöntem, yenilikçilik, kültürel derinlik olmak üzere dört koddan oluşmaktadır.

4. 1. 2. 1. İlişkisel Büyüme: İlişkisel büyüme kodu, öğrencilerin sanatsal ve akademik gelişimleri sırasında, çevreleri ile kurdukları anlamlı, derinlemesine bağlantıları ifade etmektedir. Kapsamlı keşif kategorisi altında yer alan bu kod, öğrencilerin sanatsal çalışmalar sırasında birbirleriyle ve çevreleriyle etkileşimlerini, anlayış ve empati geliştirme kapasitelerini ifade eden verilerden sağlanan bulguları içermektedir. Bu bağlamda Ozan kod adlı öğrenci; *"Ben kendi başıma çalışmayı severim aslında. Resim sanatı biraz bireysel değil mi hocam? Ama bu derslerde arkadaşlarımla çok eğlenceli grup çalışmaları yaptık. O kadar eğlendim ki anlatamam, onları daha iyi tanıdım, anılarımız oldu hatta dersleri de mutlu olarak işledim. Şimdi o dersler aklıma geldiğinde resmen yüzümde bir gülümseme oluyor. Ayrıca konuları da hatırlıyorum unutmadım."* Ezgi kod adlı öğrenci; *"Sürekli iletişim içindeydik bu bence olumlu bir özellik çünkü ben genelde pek konuşmam. Yeni şeyler öğrendim doğrusu."*, Işıl kod adlı öğrenci; "*Bir kere grup içi çalışmamız daha fazla arttı. Hani birbirimizle daha çok iletişime geçtik bu konuda işte. Daha çok birbirimizi tanıyarak bu sefer daha rahat hareket etmeye başladık. Ayrıca bazı şeyler aklımızda daha kalıcı oldu bence."* ve Bahar kod adlı öğrenci; *"Daha aktif olduğumu hissettim. Daha önce bir şey söylenirdi onu yapardık. Şimdi ise düşünmemiz ve araştırma yapmamız gerekiyor. Yaptığımız ürünün ne anlama geldiğini nereye dayandığını biliyoruz. Arkadaşlarımla daha iyi ilişkiler kurdum"* demişlerdir.

4. 1. 2. 2. Çoklu Yöntem: Çoklu yöntem kodu, öğrencilerin sanatsal ve akademik öğrenme süreçlerinde çeşitli teknik ve yaklaşımları kullanmalarını ifade etmektedir.

Bu kod, farklı yöntemlerin bir arada kullanılmasıyla elde edilen zengin öğrenme deneyimlerini ve bilgi edinim süreçlerini kapsamaktadır. Öğrencilerin sadece tek bir yönteme bağlı kalmadan, çeşitli teknikleri deneyerek daha geniş bir perspektif kazanmalarını sağlamaktadır. Bu kod öğrenciler ile yapılan yarı yapılandırılmış görüşmede toplanan verilerin bulgularıdır. 5E modeli uygulanan dersler ile daha önceki derslerin farkları hakkındaki bulguları içermektedir. Utku kod adlı öğrenci; *"Malzemenin çokluğu, yapabileceğimizin sınırsız ve önü açık olması. Sınırlı malzeme ve kısıtlamalar motivasyonu düşürüyor çünkü. Sınırsız olma yani elimizden fazlasını alabilme biraz önü açık bir şey gözükmeyen bir şey. Ama kesinlikle üç boyutlu normal kille yapılan veya yek malzeme ile yapılan derslerden çok daha zevkli olduğunu söyleyebilirim. Cesaret edilerek yapılabilen bir şey. Öteki türlü heves kaybolabiliyor yani cesaret edemedikten sonra olmuyor ama cesaret edebildikten sonra çok güzel işler çıkıyor. Özellikle en son etkinlik oyun gibiydi çünkü birazda arkadaşlarımız yaptı üzerine bir şey eklersek ya bozarsak korkusu sorumluluk hissi. Ama korkmadan ilerlediğiniz ve şakalaştığınız zaman ilerleyip yapabiliyorsunuz."*, Selin kod adlı öğrenci; *"Takım çalışması özellikle genelde sürekli gruplarımız oluşurdu tüm sınıfla değil belli bir grupla tartışabildiğim için aslında iyi oldu. Hem fikir danışabildiğimiz bir olacak ve hem de çok kişi olmadığı için fikir ayrılığına o kadar uğramadık o yüzden o konuda iyiydi ve farklıydı. Onun dışında etkinlikler daha böyle birbirinden farklı bazen tamamen sözel bazen uygulamalıydı, o konuda normal ÜBSA'den faklıydı."* Kemal kod adlı öğrenci; *"Açıkçası ilk yaptığımız etkinlikte gerçekten çok şey öğrendiğimizi düşünüyorum normal dersler dışında. Normal derslerde öğrendiğime kıyasla daha çok şey öğrendiğimi düşünüyorum o baya etkiliydi. Onun dışında son yaptığımız etkinlikte güzeldi. Takım şeylerinde ufak sıkıntılar oluştu ama o da aslında öğrenci kaynaklıydı yine de çok etkili bir etkinlikti*." ve Eymen kod adlı öğrenci; *"Biz ders mi işledik oyun mu oynadık bilemedim. Hiç böyle değişik dersler görmedim ben hep başka yöntemlerle geçti dersler ama çok güzeldi hocam, ben çok eğlendim bir de her şey aklımda kaldı."* şeklinde ifadeler kullanmışlardır.

4. 1. 2. 3. Yenilikçilik: Yenilikçilik kodu, geleneksel yöntemlerin ötesine geçerek, yeni fikirler ve teknikler denemeyi ve sanat eğitiminde yenilikçi çözümler aramayı ifade etmektedir. Öğrencilerin mevcut bilgi ve becerilerini, yenilikçi uygulamalarla genişletmeleri, sanat eserlerinde yenilikçi düşünce biçimlerini uygulamaları önemlidir, bu bağlamda uygulamalar sonrasında yenilikçilik koduna dair öğrencilerle yapılan yarı yapılandırılmış görüşme verilerinden elde edilen bulguları ifade edilmiştir. Ceren kod adlı öğrenci; *"Normal derslerimizde belli stabil bir durumda işleniyordu, işte konu anlatımı uygulama, bazen uygulama olmazdı sadece konu anlatımı olurdu. Ama sizinle bu etkinliği*

yaptıktan sonra çok farklı ve yeni tekniklerle birlikte bunu yaptık zaten. Hepsi birbirinden farklıydı ve daha çok anlamamıza yardımcı olabilecek teknikler geliştirilmiş. Siz mi yaptınız hocam? (Araştırmacı: .....teknikler vardı.....ben etkinlikleri hazırladım .....) benim açımdan açıkçası çok daha verimliydi beni daha öğrenmeye itti çünkü konuyu anlıyorsunuz ve hani mesela ilk yaptığımız şu Mısır Etrüsk tasniflerini yaptığımızda çok nitelikliydi benim için çok öğreticiydi. Daha önce hiç görmediğim şeyleri görüp daha önde hiç adlandırmadığım şeyleri gördüm.", İlknur kod adlı öğrenci; *"Hocam bu ders işleme şekli yeni mi? Çok eğlenceliymiş, bütün dersleri böyle işleyelim. Sizin uygulamalarınızda daha farklı malzemeler kullandık, farklı şeyler öğrendik daha farklı teknikler yapmaya çalıştık. Daha çok yaratıcı olduk çünkü daha fazla malzememiz vardı. Süre biraz kısıtlıydı çok güzel bir şey çıkaramadık. Daha önceki derslerde sadece kil ile yaptık onlarda güzeldi eğlenceliydi ama tek bir malzeme ile bir şey yaptık farklı malzemeler görmek isterdim ama işte sizin dersinizde daha farklı şeyler daha farklı malzemeler kullandık."*, ve Kemal kod adlı öğrenci; *"Başka ülkelerden mi aldınız hocam bu yöntemleri? Yeni yöntemler çok güzelmiş kısa zamanda hem eğlendim hem öğrendim."* demişlerdir.

4. 1. 2. 4. Kültürel Derinlik ve Aydınlanma: Kültürel derinlik ve aydınlanma kodu; sanat eğitiminde, yaratıcı süreçlerde kültürel ögelerin ve değerlerin derinlemesine incelenmesi, anlaşılmasını ifade etmektedir. Kültürel derinlik, öğrencilerin sanat yoluyla kültürel kimliklerini ve toplumsal bağlamlarını keşfetmelerine olanak sağlar. Bu kod ile öğrencilerin farklı kültürel ve sanatsal gelenekleri anlayıp anlamadıkları, bu bilgileri sanatsal üretimlerine yansıtıp yansıtmadıkları, kültürel çeşitliliği sanat eserlerine entegre edip etmedikleri bağlamında bulgular sağlamaktadır. Bu bağlamda Ayça kod adlı öğrenci; *"Ben üç boyutluyu zaten hep uygulamalı ders olarak görmek istemiştim ama hiçbir zaman bir takım çalışması olacağını düşünmemiştim. Çok eğlendim. Bir de yeni, misal bu kültürleri anlatırken Mezopotamya gibi yerlerde onların yaptıkları şeyleri bu kadar bilmiyordum, bu kadar ayırt edemiyordum. Sadece mısırı biliyordum o da filmlerden dizilerden gördüğüm kadarıyla. Yaptığınız o etkinliklerden özellikle şeyi çok sevmiştim. Aklımızdan bir nesne düşünüyorduk hani "masaj aleti dediğimiz" o etkinliği çok sevmiştim ve çok önemsemiştim."* ve Aybike kod adlı öğrenci; *"İlgilendiğimiz alanda, ilgilendiğimiz kültürle ve uygarlıkla ilgili daha derin bilgiye ulaştık. Yaşam şekilleri olsun, kullandıkları kap kacaklardan. Yaşadıkları dönemin özelliklerine kadar sadece bir testi oyuyor olmadık. Ayrıca o testinin nasıl şekillendiğini de öğrenmiş olduk. O desenlerin anlamını da öğrenmiş olduk. Yüzeysel değil, daha derin bir anlamla işledik dersimi evet."* demişlerdir. Öğrencilerin yarı yapılandırılmış bireysel görüşmelerde verdikleri bu cevapların yanı sıra etkinlik sonlarında doldurdukları öğrenci

günlüklerinde de şu ifadeler yer almaktadır. Ezgi; kod adlı öğrenci; *"Bu dersi birine anlatsaydım, uygarlıklar ve tarihi eserler hakkında kültürel bilgiye ulaşabileceğimiz ve ürün oluşturarak hem verimli hem de eğlenceli bir ders olduğunu anlatırdım."*, Eymen kod adlı öğrenci; *"Sanatın kültürel kısmıyla ilgili bilgilenmemi sağladı."* demiştir. Öğrencilerin gerek görüşmelerde gerek günlüklerde ve ders içi iletişimlerinde kullandıkları bu ifadeler entelektüel tarih bilgisi yetkinliği olarak tanımlanmıştır. Ayrıca kültürleri doğru coğrafi yer, doğru yüzyıl, doğru çağ ve dönem içinde tanımlayabildikleri ders içi etkinliklerde gözlemlenmiştir.

4. 1. 3. Zihinsel Kapsam: Zihinsel kapsam kategorisi; sosyal yetkinlik, zihin hazinesi, zihin açılımı olmak üzere üç koddan oluşmaktadır. Bu kategori, öğrencilerin zihinsel kapasitelerini genişleten ve derinleştiren öğrenme süreçlerini ifade etmektedir. Ayrıca öğrenme deneyimlerinin öğrencilerin düşünsel, analitik becerilerini nasıl geliştirdiğini ve genişlettiğini inceler. Bu kategori, öğrenme sürecinin sadece bilgi edinimiyle sınırlı kalmayıp, aynı zamanda öğrencilerin zihinsel ve entelektüel gelişimini incelemektedir.

4. 1. 3. 1. Sosyal Yetkinlik: Sosyal yetkinlik kodu, öğrencilerin sosyal etkileşimler ve grup çalışmalarında geliştirdikleri becerileri ve yetkinlikleri ifade etmektedir. ÜBSA dersinde 5E modelinin uygulanmasının ardından yapılan öğrenci görüşmelerinden sağlanan veriler bağlamında önemli bulgulara ulaşmıştır. Bu bağlamda Utku kod adlı öğrenci; *"Sosyal becerileri geliştirebilir. Arkadaşlarımızla olan güveni geliştirebilir. Özellikle gözlem yeteneğimizi geliştirdi. Tahmin edebilme, tahminlerde bulunmamızı geliştirdi. Eski zamanlarda yaşamış uygarlıkların sanat tarzlarını, ifade ediliş biçimi işte formlar belli başlı genellikle gördüğümüz desenler onları tanımamızı sağladı."*, Işıl; kod adlı öğrenci; *"Benim en çok sanırım grup halinde yaptığımız etkinlikler ilgimi çekti. Çünkü mesela o anlattığınız şeyleri de dinlemesi güzeldi ama mesela onu bireysel olarak kendimizde bir kitap okusak olabiliyor ama sınıf ortamında grup halinde çalışmak daha eğlenceli olduğu için birbirimizle iletişime geçebildiğimiz için daha rahat oluyor gibi geliyor bana."* Aybike kod adlı öğrenci; *"Iıı şey yapmıştık ya gruplar, değişerek işi devam ettirmiştik. Orada birazcık kavga ederek bir yandan hırsla bir şeyler ortaya koymak. Bir yandan işim bozulmasın ama bu işi de düzelteyim kısmı mesela böyle hareketli geçmesi çok çok hoştu. Bir şey üretme sanki bir seri üretim varmış gibi. Hem plana bağlı kalmak, diğerlerinin düşüncesiyle bağdaştırmak bunlar çok güzeldi. Arkadaşlarımda bende çok hırslandık. Bu şundan kaynaklanıyor öğrenci sınıfta kalabalık bir ortam var belki fikrim aptalca bulunacak diye sesini çıkarmıyor olabilir. Ama iş aktif olmaya, bir şeyler yapmaya elimle gözümle bir şeyler yapmaya gelince evet şimdi kendimi ortaya koyabilirim demek isteyebiliyor. Pasifliği orada yok oluyor."* ve Kemal kod adlı öğrenci; *"Kültürel olarak insan ilişkileri mesela. Takımla oyunu oynuyorduk. Bir diğer takıma yanlış*

bir kelime söylediğimiz gibi. Bizim yaptığımız çalışmaya gelip şey yapmaya çalıştılar. Vay be dedim. Mısırlılar bunu da mı yapmış falan eski insanları öğrenmiş olduk. Her gün yeni bir bilgi. Diğer hoca dümdüz anlatıyor, ben onu dersinden hiçbir şey hatırlamıyorum ama öyle bir ders yaptık. Etkinlik falan yaptık, aklımda kaldı. Bakın işte mesela konuları hatırlıyorum." şeklinde ifadeler kullanmışlardır.

4. 1. 3. 2. Zihin Hazinesi: Zihin hazinesi kodu, öğrencilerin bilgi ve entelektüel birikim sağlama süreçlerini ifade etmektedir. Öğrencilerin farklı bilgi alanlarına olan ilgilerini ve bu alanlarda kazandıkları deneyimleri içeren bu kod, derste uygulanan etkinlikler bağlamında öğrencilerin entelektüel gelişimlerinin ne derece etkilediği ile ilgili bulgular barındırmaktadır. Ayça kod adlı öğrenci; *"Günlük yaşantımızda olan bazı cisimlerin o zamanlarda nasıl kullanıldığını daha iyi kavramış oldum. Geçmişte kullanılan şeylerin nasıl önemini yitirdiği nasıl büyük değişimler olduğunu mesela tekerlek icat edildiği zaman her zaman tekerlek kullanılacak çünkü daha fazla ileri götürülememiş ama örneğin sizin gösterdiğiniz bir iplik dokuma makinası vardı, o şu anda gerçekten tanınmayacak kadar değişmişti. İşte bu arasındaki bu farkı nasıl değiştiğini görmek çok değişik ve güzeldi. O taşı gösterdiğiniz zaman anlayamamıştık mumluk falan demiştik. Çünkü hiç anlaşılmıyordu aslında çok basit bir yapı ama hiç aklıma gelmedi."*, Bahar kod adlı öğrenci ise; *"Tarihi şeyleri öğrendim. Uygarlıkların birbirinden farklı oldukları yönleri anlıyorum artık. Eski bir esere bakarken bu Mısır, bu Etrüsk diyebiliyorum."* demişlerdir.

4. 1. 3. 3. Zihin Açılımı: Zihin açılımı kodu, öğrencilerin düşünsel sınırlarını genişletmelerine ve yeni perspektifler kazanarak yaratıcı düşünme becerilerini artırmalarına yönelik süreçleri ifade etmektedir. Bu kod, öğrencilerin eleştirel ve yaratıcı düşünme kapasitelerini geliştirmelerine, farklı bakış açıları edinmelerine ve yenilikçi fikirler üretmelerine imkân tanıyan öğrenme deneyimlerini kapsamaktadır. Bu bağlamda Ezgi kod adlı öğrenci; *"Mesela gösterdiğiniz resimleri ben daha önce bilmiyordum ama bunlar bana yeni bilgiler kattı ve anlatmış olduğunuz ders yöntemi de böyle birbirimizi bence birbirimize bağladı. İletişimimiz güçlendi."*, Ceren kod adlı öğrenci; *"Çok daha kapsamlı az kişi olmamızın etkisi var mıdır ama pek sanmıyorum. Dediğim gibi daha çok öğrenmeye itiyordu. Ben çok meraklı bir insanım zaten siz gelip söylediğinizde dedim ki 'aaa kesin çok eğlenceli olacak.' uyguladığımız etkinliklerden sonra ben boş vakitlerimde mısır tarihini işte şunu bunu araştırmaya başladım. Bu bana kültürel açıdan aşırı etkide bulundu çok yardımcı oldu. Boş zamanımda araştırıyorum ve bilgi ediniyorum belki günün birinde mesleğimde kullanabilirim muhtemelen kullanacağım çünkü planım o şekilde. Ama kültürel bir şekilde bir yerde kalıyor. İstemsizce bir yönelme oldu içimde bence çok eğlenceliydi yapması da yani."*, Ozan kod adlı

öğrenci; *"Ben daha çok merak etmeye başladım ve daha çok araştırmakla daha iyi yapılıyor çalışmalar bu etkinlikler bana bir şeyler kattı."*, İlknur kod adlı öğrenci; *"....işte bu Hititler, Etrüsk falan işte onları ilk defa duydum. Onlar hakkında bilgim oldu. Onların yapılarında neler kullanılıyor nasıl bir şey görünce 'aa bu Mısır'ınmış' diyebiliyorum, 'aaa bu Hitit'in kesin' diyebiliyorum. Normal derslerde de öyle dinleyemiyorum. Dinleyebildiğimle anladığımla ilerde bir müzeye gittiğimde görünce 'aaa bu uygarlığındır' diyebilirim."* ve Aybike kod adlı öğrenci; *"Aşağıya, heykel atölyesine indiğimiz zaman hani araştırma yapımında gelin demiştiniz ya işte Hitit uygarlığı ile ilgili vesaire Mısır ile ilgili. O süreç, araştırma süreci zaten bildiğimiz birtakım bilgilere daha fazla biliyor olmamızı hatırlatmış oldu. Bir anlamda hem de daha çok bilgi sahibi olmuş olduk. Ben küçük bir bardak yapmıştım. Onun üstündeki desenleri mesela Hitit kültüründe ne anlama geldiğini öğrendim. Eee. Onun dışında diğer arkadaşlarımın yaptığı objelerde de yine başka bilgiler öğrendik. Yani aslında sadece objeye şekil vermek, yani elindeki ya da malzemeye şekil vermek dışında bunu biraz daha anlamlandırarak bir şeylerle bağlayarak yaptığımı söylüyorum."* şeklinde ifadeler kullanmışlardır.

4. 1. 4. Duygusal Harmoni: Duygusal harmoni kategorisi; mental ferahlık, eğlenceli zaman, dinamik etkileşim kodlarından çıkarımsanarak oluşturulmuştur. Bu kategori, 5E modeli ile uygulanan etkinlikler uygulama sürecinde öğrencilerin kendilerini nasıl hissettikleriyle ilgili yarı yapılandırılmış görüşmelerde öğrencilerin verdikleri cevaplar değerlendirildiğinde elde edilen verilerin bulgularını içermektedir.

4. 1. 4. 1. Mental Ferahlık: Mental ferahlık kodu, öğrencilerin dersler sırasında ve sonrasında zihinlerinde bir rahatlama ve dinginlik hissetmelerini ifade etmektedir. Bu kod, öğrencilerin stres ve kaygılarından arınarak daha rahat bir öğrenme deneyimi yaşayıp yaşamadıklarına dair verilerin bulgularını içermektedir. Ezgi kod adlı öğrenci; *"Ben bu etkinlikler esnasında çok rahat hissettim çünkü sınıfın önünde çok konuşamam ama sınıfın genel havası böyle bir samimiydi o yüzden ben iyi hissettim."*, Ceren kod adlı öğrenci; *"Ben bu derslerde çok rahat hissettim, çünkü bir zorlama yok. Fikirlerimin ve yaratıcılığımın da bir sınırlaması yok. Çünkü mesela bizim normal derslerimizde teknik sınırlı, kâğıt boyutu sınırlı işte konu sınırlı, şu şöyle olacak bu böyle olacak. Tamamen yüzde yüz yansıtamıyorsunuz yaratıcılığınızı kullanamıyorsunuz. Bence bu çok olumsuz bir taraf akademik açıdan. Ama sizdeyken mesela yaptığımız her şeyde son derece her şeyi kullanabiliyoruz. Ne düşünürseniz ne yaratırsanız onu öylece yapabiliyorsunuz. O yüzden bir sınırlılık ve zorlayıcılık olmadığı için kendimi çok rahat hissettim bu durumda da istediğim şeyi imgemi ortaya koyabildim bu da beni çok hoş hissettirdi."*, Kemal kod adlı öğrenci; *"Daha rahat hissettim çünkü hoca*

sizsiniz ya insan sizinle rahat hissediyor, pozitif hissediyor. Güzel oluyor. Bence yani yeni arkadaşlar edinmiş olmak yani sınıf arkadaşlarını yakından tanımak ya da başkalarının da bakış açısını görmek hoşuna gitti yani.", Ozan kod adlı öğrenci; *"Rahat hissettim hocam çok boş ama tam boş değil böyle yapasım geliyordu. Neden çünkü büyük ihtimal baskı yoktu üzerimde ve kendimde yapasım geliyordu. Üstelikte rahattım ve özgürdüm. O yüzden daha fazla şey yapmak istedim."* ve Ayça kod adlı öğrenci; "*Şöyle söyleyeyim, normal derslerden bir tarih dersine oturup normal bir şekilde dinlemekten çok çok farklıydı içerisinde birçok dersi barındırdı aslında. O en son yaptığımız etkinlik hem zaman kontrolu geliştiriyor mesela. Onun dışında benim mesela dikkatimi toplama konusunda biraz sıkıntım var. Gerçekten o kadar etkileri vardı ki bir yerden başka birinin yorumunu dinliyorum ve o kadar eğleniyorum ki. Açıkçası bende katılabilirmişim gibi hissettim. Konu hakkında konu hakkında bir fikrim olmasa bile ilk başta konu hakkında bilgi veriyor olmanız ve bunun üzerine katarak gidiyor olmanız. Her şey baştan öğretildi ve böyle etkinliklerle oldu. Direkt böle dümdüz oturup şu anda bunu dinleyeceğiz videoyu açalım şeklinde olmadı. Göstererek ve öğreterek oldu. Gerçekten aktif bir öğrenmeydi."* şeklinde ifadeler kullanarak dersler esnasında kendileri iyi hissettiklerini söylemişlerdir.

4. 1. 4. 2. Eğlenceli Zaman: Eğlenceli zaman kodu, öğrencilerin ders ve etkinlikler sırasında eğlenceli ve keyifli vakit geçirdiklerini ifade etmektedir. Bu kod, öğrenme sürecinin sadece bilgi edinme değil, aynı zamanda zevk alınan bir süreç olduğunu vurgulamaktadır ve bu bağlamda bulgular içermektedir. Utku kod adlı öğrenci; *"Aslında eğleniyorduk, bütün arkadaşlarımın da eğlendiğine inanıyorum. Kesinlikle eğlenceli etkinliklerdi."*, Selin kod adlı öğrenci; *"Ya ben çok eğlendim. Hepsinde üçünde de çok eğlendim açıkçası. Çünkü hepsi birbirinden farklıydı her yeni etkinliğe başladığımızda çok farklı bir şey geldi önüme. O yüzden böyle yeni bir şey görebildim yeni bir şeye adapte olmaya çalışırken o da ben eğlendirdi açıkçası."*, Aybike kod adlı öğrenci; *"İlk önce az sayıda öğrenci olması benim için daha iyi, çünkü hem öğretmenimizin bize ayırdığı zaman daha fazla kişi başına ayırdığı zaman daha fazla hem de sesimizi çıkarmaktan çekinmediğimiz samimi bir ortam oluştu. Hem zaten arkadaşlarımız her biri ama az sayıda kişinin olması sınıfta daha iyiydi. Güzel etkileri oldu. Üzerimizde aramızdaki samimiyetten kaynaklanan. Aslında öğrencilerin kendine kattığı sınıfa kattığı etkin olmak, aktif olmak, iyi hissettirdi. Öğretmenimiz zaten çok aktif. Olayı yönetmekte çok iyi espriler. Şamatalarda oldu, eğlenceliydi yani"* ve Bahar kod adlı öğrenci; *"Ben derslere çok katılmam aslında ama bu derslerde heyecanlandığımı hissettim. Kendi fikrimi söylemek, tahminlerde bulunmak hoşuma gitti. Çok eğlendim."* şeklinde ifadelerde 5E modeli ile yürütülen ders etkinlikleri esnasında çok eğlendiklerini söylemişlerdir.

4. 1. 4. 3. Dinamik Etkileşim: Dinamik etkileşim kodu, öğrencilerin dersler sırasında aktif katılım sağlayarak, öğretmen ve diğer öğrencilerle canlı, etkileşimli bir ortamda öğrenim görmelerini ifade etmektedir. Bu kod, öğrenme sürecindeki sosyal etkileşimlerin ve birlikte çalışmanın önemini vurgulamaktadır. İlknur kod adlı öğrenci; *"Normal eğlendim yani şey biraz rekabete girdik gibi oldu. Onun dışında sıkıldığımda oldu. Sinirlendiğimde oldu, erkekler her şeyi dağıtıyorlar. Yaptığımız her şeyi yok ettiklerinde sinirlendim ama sonuç eğlenceliydi sonuçta not almıyoruz orada bir sınırımız yok."* ve Işıl kod adlı öğrenci; *"Önceki derslerde mesela çok bireysel oluyorduk. Sürekli iş iş, yaptığımız şeye odaklanınca dört ders arka arkaya sıkılabiliyorduk. Şimdi hani birbirimizle iletişime geçince fikir alışverişi oldu. İşte bu sefer işinize sürekli odaklanmaktansa mesela başkalarının fikrini aldık. Sizin fikrinizi aldık. Sürekli bir konuya farklı yandan baktık diye düşünüyorum. Bu yüzden daha etkili olduğu."* demişlerdir.

4. 1. 5. Sanatsal Üretkenlik: Sanatsal üretkenlik kategorisi, yaratıcılık, özgünlük ve hayal evreni olmak üzere üç koddan oluşmaktadır. Bu kategori ve kodlar, öğrencilerin sanatsal üretkenlik hakkındaki görüşlerinden elde edilen verilerin bulgularını içermektedir.

4. 1. 5. 1. Yaratıcılık: Yaratıcılık kodu; öğrencilerin özgün fikirler geliştirme ve bu fikirleri sanatsal projelere dönüştürme yeteneğini ifade etmektedir. Bu kod, öğrencilerin düşünsel süreçlerini ve yenilikçi yaklaşımlarını kapsamaktadır. Bu bağlamda Utku kod adlı öğrenci; "*Tüketimden de geldiğine inanıyorum aslında, insan nereden tüketiyorsa kendini nereden besliyorsa oraya doğru yönelir ve ona göre şeyler üretmeye başlar. Doğadan beslenen, enerjisini oradan alan bir insan ona göre şeyler yapmak istiyor."* İlknur kod adlı öğrenci; *"Bence zaten özgün diye bir şey yok. Herkes bir yerlerden bir şeyler kapıp kendi işini ortaya çıkarır. Kendi bir şey yaratamaz bence yepyeni kimsenin görmediği duymadığı bir şey üretemez. Bu yüzden bir yerlerde bir şey görüyor aklına başka bir şey geliyor onu görünce sonra onları birleştiriyor bu şekilde farklı bir şey ortaya koyuyor biz de sanıyoruz 'aaa ne kadar özgün' ama bence değil yani. Mesela şöyle direkt kopyalamak farklı örnek almak farklı yani direkt kopyalayınca tabi ki özgün diyemeyiz, yaratıcı diyemeyiz. Zaten yaratıcılıkta elimizde olan şeylerle farklı bir şey elde edince bence yaratıcı olunuyor. Elimizdeki imkanlarla bir şeyler ortaya koyuyoruz ve bu ortaya koyduğumuz şey başka kimsenin aklına gelmemişse yaratıcı oluyoruz bence. Onun dışında kopyalamak farklı şey bir şeyler üretmek farklı şey."* şeklinde ifadeler kullanarak sanatsal üretkenlikte yaratıcılığın önemini vurgulamışlardır.

4. 1. 5. 2. Özgünlük: Özgünlük kodu, öğrencilerin kendilerine has, benzersiz ve bireysel sanatsal ifadelerini yansıtma yeteneğini ifade etmektedir. Bu kod, öğrencilerin sanatsal çalışmalarında kendi tarzlarını ve kişisel bakış açılarını ortaya koymalarını vurgulamaktadır.

Özgünlük koduna ilişkin Ceren kod adlı öğrenci; *"Kısıtlamanın olmamasını doğru buluyorum. Çünkü siz belli bir başlıklar altında bir şeyler yaratmaya çalışırsanız eğer ya da isterseniz talep ederseniz. Bence bu biraz zor yani sizin bırakmanız lazım. Bırakın ki karşınızdaki kişi ne düşünüyorsa ki siz onun düşüncesini asla bilemezsiniz ortaya koymadığı sürece. Bırakın o yapsın yani belli bir kısıtlama koymayın, belli bir zorunluluk koymayın. Çünkü bence sanat kavramı asla kısıtlaması olmayan ve zorunluluğu olmaması gereken bir şey. Zaman, malzeme, fikir açısından tamamen rahat ve özgür olmalı, özgün olmalı. Çünkü bence sanat kesinlikle özgünlükten ortaya çıkıyor zaten."*, Eymen kod adlı öğrenci; *"Kopyalamak bence saçma herkes kendi ürününü oluşturmalı."*, Ozan kod adlı öğrenci; *"Bu iyi bir şey bence keşke bizim okulda da olsaydı. Hep bize ne yapacağımızı söylüyorlar. Özgür ve rahat hissettirir ve daha çok çalışasımız gelir."*, Ayça kod adlı öğrenci; *"Sanatsal üretkenlik Van Gogh'un neden Van Gogh olduğudur. Direkt dümdüz bir fotoğraf makinesi mi sanatçı değildir, mavi doğayı çizen onu kadrajlayan kişi bir sanatçı olabilir. Yeni modern sanat diye tanımladıkları aslında tamamıyla duygularımıza ve hissettiklerimize yönelik. Ama geçmişte daha çok sanat öğesi olarak kadın, doğa ve bunların birleşimi kullanılmıştı. Şimdi bambaşka bir noktaya gelmiş. O zamanlar acaba o kadar hisler nasıl değişiyordu. O zamanda hislere yoruyorlardı şimdi de hislere yoruyorlar ama iki sanat baktığımızda ikisinin özdeşleşen herhangi bir noktasını göremiyorum."* ve Bahar kod adlı öğrenci; *"Kendin yapmak yani her şeyini sen düşünürsün. Birinden esinlenmeden röprodüksiyon yapmadan. Senin çalışman olur o resim, o heykel."* şeklinde ifadeler kullanmışlardır.

4. 1. 5. 3. Hayal Evreni: Hayal evreni kodu, öğrencilerin hayal güçlerini kullanarak yaratıcı ve fantastik dünyalar oluşturmalarını ifade etmektedir. Bu kod, öğrencilerin sınırsız hayal gücü ve soyut düşünme becerilerini sanatsal üretkenlik süreçlerinde nasıl kullandıklarını belirtmektedir. Bu bağlamda Selin kod adlı öğrenci; "*Son etkinlikte yaptığımız gibi, hayal güzümüzden çıkardığımız şeyler. Bir nevi bir çözüm diyebilirim sanatsal üretkenlik için."* ve Kemal kod adlı öğrenci; *"Mesela yeni bir sanat icra etmeye çalışıyoruz ama bir bakmışız adam buna milattan önce 5.000 yılında yapmış. Artık pek bir şey icra edilmemiz herhâlde. Mesela son dönemlerde insanlar iyice saçmaladı. En büyük örneği de duvara muz bantlamak gibi bir şey. Sanat yerini geçtiğimde kayıp. Bir de bunun fotoğraf makinesinin icadına da bağlayabiliriz. Konuyu bayağı uzatırsak. Iıı fotoğraf makinesinin icadıyla evet başka arayışlara girdi. Sanatçılar tabii ki doğayı olduğu gibi resmetmek yerine kendinden bir şey aslında doğayı yorumlayarak resmetmek ya da sadece doğa değil karşısındaki objeyi artık yorumlayarak resmetmek istediler. Fotoğraf makinesine dışında başka bir şey yapmak istediler aslında. Hani üretkenlik? Ya muz mesela bir örnek, yani bir sürü şey var. Adam kıytırık bir*

resim çizmiş, Instagram'da gördüm. 600.000 like var. Bir tane adam var ama çok siluet şeklinde bize dönmüş. Gözleri kırmızı ağıza açık bağırıyor pençesi var. Ya yaratıcılık bence. Animasyonda yani. Bilgis animasyonları, iki boyutlu animasyonları falan. Çizgi filmler, hareketli şeyler çünkü işin hem şakası var. Hem bu şaka her beş saniyede bir değişebilir. Sürekli yeni bir başka çiziler katıp onu canlandırabiliriz. Sürekli bu değişebilir yaratıcılık. Mesela dövme yapıyor, eklem yerlerine dövmeyi, kolunuzu dirseğinin iç kısmına yapıldığını düşünün. Adam açıyor kelebek kapatıyor, kolunu, kelebeğin kanatları kapatmış. Mesela hareket edin, harekete taktım ben sanatta." demişlerdir.

4. 1. 6. Algı Mozaiği: Algı mozaiği kategorisi; görüş prizması, sinerji, çeşitlilik olmak üzere üç koddan oluşmaktadır. Bu kategori ve kodlar, 5E modeli ile yürütülen etkinliklerin öğrencilerin üretkenliklerine olan etkisinin irdelenmesi sonucunda elde edilen verilerin bulgularını içermektedir.

4. 1. 6. 1. Görüş Prizması: Görüş prizması kodu, öğrencilerin farklı bakış açılarını ve perspektifleri bir araya getirerek konuları çok yönlü olarak değerlendirme yeteneğini ifade etmektedir. Bu kod, öğrencilerin çeşitli görüşlerden nasıl faydalandıklarını ve bu görüşleri sanatsal süreçlerine nasıl entegre ettiklerini kapsamaktadır. Bu bağlamda Ezgi kod adlı öğrenci; *"Diğerlerinden de fikir alarak fikir oluşturdum kendime göre. Başka bir şekilde bakmamı sağladı."*, Ozan kod adlı öğrenci; *"Benim üretkenliğimi çok etkiledi ve daha büyük bir bakış açım oldu."*, Aybike kod adlı öğrenci; *"Üretkenliğe etkisi şöyle, benim bir alana yönlendirdiği için işte eski uygarlıkta objeler mesela konu buydu. Buna yöneldiğim için merak ettirdi. Merakım beni güdüledi. Bu yüzden aslında heveslendim iş orada bir iş yapmak için. Merakım sayesinde üretken oldum."*, Kemal kod adlı öğrenci; *"Şimdi artık kullandığımız hamur silgilerden mini heykeller yapmaya çalışıyorum. Bir karakter oluşturmaya çalışıyorum mesela hamur silgi üç boyutlu nesneler oluşturuyorum. Yaptığım şekli bir karaktere benzetiyorum. Sonra iki boyutlu olarak kâğıda geçiriyorum yeni bir karakter çıkmış oluyor. Yani bu dersle sonrasında farklı malzemeleri de sanat malzemesi olarak görmeyi öğrendim."* ve Bahar kod adlı öğrenci; *"Başka malzemeler kullanınca hoşuma gitti. Atölyeye bir sürü değişik malzeme getirmiştiniz. Bize de demiştiniz bir şeyler getirin diye, o zaman anlamamıştım ne getireceğimi. Şimdi dışarı çıktığımda etrafa bakarken dükkanların önünden geçerken bu inşaat malzemeleri falan satan yerler var ya onlara falan bakarken 'bununla da olur mu?' diye bakıyorum. Bakış açım değişti galiba."* şeklinde ifadeler kullanmışlardır.

4. 1. 6. 2. Sinerji: Sinerji kodu, öğrencilerin iş birliği yaparak, birbirlerinin fikir ve yeteneklerinden faydalanarak ortaya çıkan ortak üretkenliği ifade etmektedir. Bu kod, grup çalışmaları ve birlikte yaratım süreçlerinin oluşturduğu dinamik grup enerjisinin önemini

vurgulamaktadır. Sinerji koduna ilişkin Ceren kod adlı öğrenci; *"Yani zorunluluk yoktu böyle istediğim gibi yaptım ki zaten en son grup çalışmamızda da bu zorlama olmamasının da çok faydası gördük. Çünkü ben fikir ekliyorum, takım arkadaşım ekliyor o ekliyor bu ekliyor derken böyle hem eğlenceliydi hem kavram açısından, anlama açısından kültürel bir yan sağladı bize. Bir grup çalışmasında biliyorsunuz biz genelde bireysel çalışırız, hayatımda ilk defa bir grup çalışmasından zevk aldım."* ve Utku kod adlı öğrenci; *"Başka derslerde de uygulanılırsa tek derste bile anlaşılır bir fark vardı ki her derse uygulanması çok iyi bir sonuç verecektir diye inanıyorum. Tüm arkadaşlar birlikte çalıştık ya daha enerjik oldu her şey, herkes birbirini güdüledi sanki."* şeklinde ifadeler kullanmışlardır.

4. 1. 6. 3. Çeşitlilik: Çeşitlilik kodu, öğrencilerin farklı teknik, materyal, konu kullanarak geniş bir yelpazede deneyim ve perspektif ortaya koyma yeteneğini ifade etmektedir. Bu kod, sanatsal üretkenlikte çeşitliliğin rolünü ve öğrencilerin farklı yöntemlerle nasıl zenginleştiklerini belirtmektedir. Bu bağlamda Selin kod adlı öğrenci; *"Diğer kişilerin yaptığı şeyleri görünce tabi 'aaa bu olasılıkta varmış' dedim. Üçüncü etkinlikte mesela bir kişi silah çıkarırken bir kişi yuva çıkardı aşırı farklı hiç aklıma gelmeyecek şeyler çıkarıldı. O konuda bana etki etti onlar."*, Ayça kod adlı öğrenci; *"Gerçekten yeni şeyler gördük. Herkesin farklı düşünmesi bir objeyi gördüğümüz zaman onu nasıl ilerleteceğimizi hepimiz farklı baktık. Kişiye göre değişiyor. Misal benim karşımda bir çiçek olsun mesela ben o çiçeğin yapraklarını kopartıp suyunu sıkıp belki boya yaparım, diğer arkadaşım ise o çiçeği bambaşka değerlendirir. Belki bir kolaj yapar. Bir objeye karşı bakışımız hepimizin farklıydı. Onun dışında farklı bir etkinlikten yine bahsedeyim. Aynı şekilde bu farklılıkları görmek ve kültürler arasındaki farklılıklarda çok yakın uygarlıklar olsun bu uygarlıklarda birbirine çok benzeyen bizim ayıt etmekte zorlandığımız ama onları kendine özgü yapan şeyler var. Mısır medeniyetinde daha altın işlemelerin kullanılması, başka bir medeniyette bronzun kullanılması, bir tanesinin heykele önem verirken diğerinin mumyalama gibi bir şeyi keşfetmesi bunların hepsi farklılık aynı dönemdeler. Bunlarla ilgili farkındalık oluştu bende. Mesela denizin yakınında oradan altın çıkıyor ya da bronz çıkıyor. Coğrafi farklılıklar etkili olmuş. Ellerine olan malzemeyle aynı ileri gören farklı malzemeden ürünler oluşturmuşlar. Ama birbirlerinden o kadar farklı ki ve bize verdikleri his o kadar farklı ki. O yüzden bu etkinlikler benim üretkenliğimi çok etkiliyor. Bunları görüp sonra bir etkinlik yaptığım zaman bu etki güzel oluyor."* ve Işıl kod adlı öğrenci; *"Etkisi oldu. Üretkenlerimize yani. Sonuçta istediğimiz malzemeyle de yapabiliyorduk. Bu bence hani daha fazla şey seçeneğimiz oldu. Belli bir sınırda kalmadık diye düşünüyorum. Bu yüzden daha çok üretkendik yani aklımıza farklı şeyler gelebiliyor. Evet ve bu farklı şeyi istediğimiz gibi istediğimiz malzemeyle yapabiliyor. Mesela*

biz grafik sınavına giriyoruz. Sadece akrilik yapabilirsiniz diyorlar. Bazıları mesela kara kalem ne yapmak isteyebiliyor. Çünkü aklına öyle bir şey geliyor ama mesela yapamayınca da istediği gibi bir şey çıkamayabiliyor." demişlerdir.

4. 1. 7. Aktif Yaratım Süreci: Aktif yaratım süreci kategorisi; keşif, etkin katılım, gelişim olmak üzere üç koddan oluşmaktadır. Bu kategori, öğrencinin 5E modeli entegrasyonu ile yapılan etkinliklerden en çok hangisinin ilgisini çektiği sorusuna verilen cevapların analizinden elde edilen verilerin bulgularını içermektedir.

4. 1. 7. 1. Keşif: Keşif kodu öğrencilerin yeni bilgileri, teknikleri ve materyalleri öğrenme, deneyimleme sürecini ifade etmektedir. Bu kod, öğrencilerin merak duygusunu ve öğrenme isteklerini yansıtmaktadır. Utku kod adlı öğrenci; *"En çok fiziksel kısmıyla ilgilendim çünkü heyecan vericiydi fakat tahmin ederken ortak bir karar verirken yazdığımız kağıtlarda orası da etkiledi orası da ilgi çekiciydi."*, Selin kod adlı öğrenci; *"Özellikle başlarda yaptığımız sizin birkaç dosya atmıştınız ondan sonra onunla ilgili sorular sormuştunuz, resimler göstermiştiniz. O sırada işte gösterdiğiniz eserlerin hangi uygarlığa ait olduğunu falan tahmin etmek, tahmin yürütmek benim için çok eğlenceliydi açıkçası. Ben onu zevkli bulmuştum en çok odur herhalde benim sevdiğim en sorunsuz ve en eğlenceli geçen benim için."*, İlknur kod adlı öğrenci; *"Bir eşya yaptık sonra arkadaşlarımız tahmin etmeye çalıştık ya ben baya eğlendim orda."*, Ayça kod adlı öğrenci; *"Ben iki tane etkinliği çok sevdim. Bir tanesi uygarlık tahmin etme, arkadaşıma bakıyorum çok belli o Mısır ya da o Etrüsk, Sümer olsun, 'niye onu işaretlemiş ki altın var' falan diyorum. Bir bakıyorum burada kuş var kuş hangi medeniyetin sembolü onu aklıma getiriyorum bunu çok sevdim. Diğeri ise en son yaptığımız devam et (istasyon) onu da çok sevdim."* ve Bahar kod adlı öğrenci; *"İşte değişik malzemelerle çalışmak hoşuma gitti. Bir de sınıfta yaptığımız tahmin etme oyunları vardı onları çok sevdim. Merak ettim hem de aklımda kaldı."* demişlerdir.

4. 1. 7. 2. Etkin Katılım: Etkin katılım kodu, öğrencilerin derslerde ve etkinliklerde aktif olarak yer almasını ayrıca sürece tam anlamıyla dahil olmasını ifade etmektedir. Bu kod, öğrencilerin sadece izleyici değil, aynı zamanda katılımcı olmalarını vurgulamaktadır. Ceren kod adlı öğrenci; *"Sunum kısmı çok monoton alışılmış bir şey artık. Mesela üniversite hocaları geliyorlar işte stajyerler geliyorlar bir şeyler anlatmak için, açıyorlar bu böyle, şu şöyle, ışık-gölde şudur, perspektif budur, bu kadar. Eee yani orada kalıyorduk hep ama mesela o Mısır vesaire, olarak adlandırdığımız ve oradan bir sürü sanat eseri gördüğümüz zaman çok eğlenceliydi benim için. Çünkü hem kendim işaretliyorum sonra takım arkadaşlarımla tartışıyorum diyorum, hayır bu o değil işte onda parlaklık olmaz, süs olmaz falan. Sorasında kendimiz de bir şeyler yapmaya çalışmıştık. Birbirimize anlatmaya*

çalıştık o da çok eğlenceliydi, bilme açısından. Çünkü herkes çok farklı şeyler düşünmüş ve bunu bilmeye çalışırken de ayrı bir eğlence oldu bizim için. Sunum hariç hepsi çok eğlenceliydi.", Ozan kod adlı öğrenci; *"Hepsi çok ilgimi çekmişti. Ama en çok ilgimi çeken şey yapılması yani bir şey üretmek, yaratmak. Hayal gücüne bırakılıyor sonuçta biraz daha tarihe bağlı olsun ama istediğin gibi yapıyorsun hiçbir sorun yok."*, Kemal kod adlı öğrenci; *"Kil yoğurma ve ona şekil verme süreci, sonuçta bir şey yaratıyoruz sıfırdan biz kendimiz yaratıyoruz. Eğlenceli güzel, malzemeye şekil verme sureci daha çok ilgimi çekti."* ve Bahar kod adlı öğrenci; *"İşte değişik malzemelerle çalışmak hoşuma gitti. Bir de sınıfta yaptığımız tahmin etme oyunları vardı onları çok sevdim. Merak ettim hem de aklımda kaldı."* şeklinde ifadeler kullanmışlardır.

4. 1. 7. 3. Gelişim: Gelişim kodu; öğrencilerin becerilerinin, bilgilerin, yeteneklerinin süreç boyunca nasıl ilerlediğini ve geliştiğini ifade etmektedir. Bu kod, öğrencilerin öğrenme ve yaratım sürecindeki ilerlemelerini kapsamaktadır. Bu bağlamda gelişim kodu dair verilerin bulguları öğrencilerin ifadeleriyle belirtilmiştir. Ezgi kod adlı öğrenci; *"Bilgi olarak anlattığınız şeyleri daha önce bilmiyordum, çok bilgim yoktu, onları öğrendim."*, Utku kod adlı öğrenci; *"Derste geçen süreden rahatsız olmamamı sağladı, derste geçen sürenin bana bir şey kattığın hissetmemi sağladı."*, Ceren kod adlı öğrenci; *"Valla normal derslerde soğudum açıkçası hepsi çok sıkıcı. Anlatılıyor yapılıyor, anlatılıyor yapılıyor..... umarım günün birinde tüm dersler bu dersler olur. Okul bizi çok kısıtlıyor her gün '11. sınıfsınız neden böylesiniz?' herkesin derdi neden böyle olduğumuz, ama gerçekten neden böyle olduğumuzu kimse merak etmiyor, aslında bize soran insanlar yüzünden bu şekilde davranmaya başladık. Çünkü düşünsenize resim bölümü öğrencisiyiz ve kendimiz oturup eskiz yapacak vakit bulamıyoruz. Çünkü bize hep bir zorlama var grafikte akrilik kullanacaksın, guaj kullanmayacaksın işte illa bristol olacak yok işte karakalemde oran orantı kaçıramazsın, yağlıboyada iki değişiklik yapayım dedim, tamamen sildirip tekrar yaptırdılar bana. Ben özgün bir insanım tamamen aynısını geçirmekten ya da resmi bitirmekten hoşlanmıyorum çünkü bu benim sanat anlayışım, çünkü bu benim kendi tarzım. Ben yarım bıraktım falan değil benim göz estetiğime o uyuyor."*, Selin kod adlı öğrenci; *"Ben normalde takım çalışmasında hiçbir tecrübem yok, o yüzden tecrübe oldu mesela. Başkalarının eserlerine elde edilme konusunu da biraz daha dikkatli olmam gerektiğini de öğrendim. İlk başta yaptığımız şeylerden attığınız dosyalardan falan yeni şeyler öğrendik. Daha çok yorumlama üzerine yaptığınız etkinliklerde olmuştu onlarda bence çok yararlıydı. Baya iyi yönde etkiledim bence."*, Ozan kod adlı öğrenci; *"Tarihe daha çok önem vermeye başladım. Bakış açımızı genişletti."*, *Işıl* kod adlı öğrenci; *"Benim için tarih ile ilgili şeyler kazandırdı. Kültürel anlamda farklı uygarlıklarla ilgili sanat*

hakkında bilgiler öğrenmiş oldum. Ayrıca ben normalde grup çalışması pek iyi yapamam, kendimi çok iyi ifade edemem. Mesela şimdi arkadaşlarımla yaptığım çalışmalar gayet eğlenceli geçti.", Kemal kod adlı öğrenci; *"Okulun o sıkıcı sürecinden her ders her gün monoton olan şeylerden kurtulmuş olduk. Bir de farklı bir şey olunca güzel geliyor insana yapasımız geliyor yapıyoruz. Okulda da zaten pek bir şey yok biz de buna katıldık güzel oldu. Bu etkinlikler benim hoşuma gitti. Etkinlik kısımlarını hatırlıyorum anlatma kısmından pek bir şey hatırlamıyorum. Ama Mısır'la ilgili olan anlatımlar aklımda kalıyor. Etkinliklerde de balta yapmıştık tam istediğim gibi olmuştu."* ve Bahar kod adlı öğrenci; *"Bilgilerin aklımda kalıcı olduğunu hissediyorum. Bir de aslında okulun sıkıcı olmayabileceğini anladım. Keşke bütün dersler böyle olsa. Normalde oyun oynamak sanki ilkokul için olurmuş gibi biz büyüdük ya. Ama oyun ile ders çok hoşuma gitti"* ifadelerini kullanmışlardır.

4. 1. 8. Öğrenme Deneyimleri: Öğrenme deneyimleri kategorisi; keyifli öğrenme, etkili öğrenme, deneyimleme olmak üzere üç koddan oluşmaktadır. Bu kategori, öğrencinin 5E modeli ile yapılan derslerden sonra, bu dersler hakkında sosyal çevrelerine neler söyleyecekleri sorusuna verilen cevapların analizinden elde edilen verilerin bulgularını içermektedir.

4. 1. 8. 1. Keyifli Öğrenme: Keyifli öğrenme kodu, öğrencilerin öğrenme sürecini zevk alarak ve eğlenerek deneyimlemelerini ifade etmektedir. Bu kod, öğrenmenin sadece bilgi edinme değil, aynı zamanda keyifli bir süreç olması gerektiğini vurgulamaktadır. Selin kod adlı öğrenci; *"Genellikle çok eğlendiğimi ve öğrendiğimi anlattım. Aynı şekilde yine benimle beraber uygulamaya katılan arkadaşlarımla konuşurken de yorum olarak önceki ÜBSA derslerine göre daha başarılı olduğunu ben açıkçası belirttim. Zevkle, severek ve överek anlattım. Bu kadar çabaladığınız için teşekkür ederiz."*, Ceren kod adlı öğrenci; *"Mentorum var, yaşam koçum neredeyse haftada bir görüşme yapıyoruz. O sırada sanatla uğraşan insanların hep bireysel çalıştığını benim de öyle olup olmadığımı sormuştu. Açıkçası ben hep bireysel çalışmayı tercih ettiğimi fakat sizinle birlikte yaptığımız en son çalışmada aşırı fazla bir şekilde keyif alarak grup çalışması içinde bulunduğumu dile getirdim. Aybike ile tamamen tıpatıp aynı insanlarız. Bunu fark ettik. Çok eğlenceliydi bizim için zaten formları da o şekilde yazıp doldurduk. Normalde hiç insanlarla bir grup çalışmasında bulunamam çünkü kontrolcü insanım öyle bir yapım var. Bir şey yapıldığında hoşuma gitmiyorsa eğer orada bulunmak ve ona efor harcamak istemiyorum bu durumda bireysel çalışmak benim için çok daha iyi oluyor. Ama orada ben ekliyorum onlar ekliyor, ben ekliyorum onlar ekliyor.....böyle harika bir şey oluştu şeklinde anlattım. Aileme de aynı şekilde ne kadar eğlenceli olduğunu ve işte Utku hamur silgiden yapmıştı, çok güzel bir fikir kil yoktu ve o da hamur silgiden yaptı elinde bir malzeme vardı ve kullanılabilirdi şeklinde anlattım."*, İlknur kod adlı öğrenci;

"Anlattıklarınızda aklımda kalanları söylerdim. Yaptığımız şeyleri söylerdim. Atölyede yaşanan olaylardan ve eğlenceli olduğundan bahsederdim.", Işıl kod adlı öğrenci; *"Çok keyifli olduğunu anlatırım. Kile dokunmayı ve şekil vermeyi çok seviyorum."* ve Ezgi kod adlı öğrenci; *"Her dersten sonra müzik bölümündeki arkadaşlara bile anlattım, 'biz derslerde çok eğleniyoruz, hoca böyle dersleri işliyor' diye ayrıntısına kadar anlatıyorum, o kadar eğlendim ki, ben fark etmeden konuları da öğrenmişim, eğlenerek öğrenmek ne güzelmiş. Okula tekrar bağlandığımı hissediyorum hocam. Keşke tüm dersler böyle olsa."* şeklinde ifadeler kullanmışlardır.

4. 1. 8. 2. Etkili Öğrenme: Etkili öğrenme kodu, öğrencilerin derslerde öğrendikleri bilgileri ve kazandıkları becerileri etkin bir şekilde kullanabilmelerini, bunları hayatlarına entegre edebilmelerini ifade etmektedir. Bu kod, öğrenmenin kalıcılığını ve uygulanabilirliğini ön plana çıkarmaktadır. Utku kod adlı öğrenci; *"Yaptığımız etkinliklerden bahsederim. Tarihte bu şekildeymiş, bu alet bu işe yarıyormuş. Bilgi ve kültür kazandığımdan bahsederim."*, Ayça kod adlı öğrenci; *"Atölye biraz soğuk derdim. Bir sürü şey anlatırdım. Bizim sınıfta o etkinliklere katılmayanlardan çok daha fazla şey biliyorum öncelikle. Aynı dersi başka şekilde işleyen bir arkadaşıma ne yaptığını sorsam kesinlikle hatırlamaz ama ben o dersi hatırlıyorum dolayısıyla anlatabilecek çok şeyim var. Onlar o derste oturup dümdüz çalıştıkları için unuttular bile şu an benim hatırladıklarım çok eğlendiğim. Malzemeleri nasıl kullanabileceğim, takım çalışması, zaman yönetimi, sonra yeni bir şeyin nasıl üretildiğini görmek, birinin nasıl devam ettirdiğini görmek. Takım arkadaşlarımın fikirlerini alıp sonra fikir uyumsuzlukları üzerine tartıştık mesela. Üç boyutlu gerçekten güzel bir ders ve işlenildiği zaman güzel bir ders. Grup çalışması yapıldığı zaman güzel. Oturup dinlenildiği zaman güzel değil."*, Kemal kod adlı öğrenci; *"Yaptığımız etkinlikleri anlatırdım. Güzeldi derdim."* ve Bahar kod adlı öğrenci; *"Mısırla ilgili öğrendiğim şeyleri anlatırım. Bir de 11. sınıfta derste oyun oynatan bir öğretmenimiz vardı. Hem oyun oynadık hem de heykel yaptık. Çok güzel oldu derdim."* şeklinde ifadeler kullanılmıştır.

4. 1. 8. 3. Deneyimleme: Deneyimleme kodu, öğrencilerin öğrenme sürecinde aktif olarak katılıp, deneyimleyerek ve uygulayarak öğrendiklerini ifade etmektedir. Bu kod, teorik bilginin pratiğe dönüştürülmesini ve öğrenmenin deneyimle pekiştirilmesini kapsamaktadır. Aybike kod adlı öğrenci; *"O gün bir ders işlediysek sizinle, anlatıyordum anneme. 'Anne bak bugün ne yaptım' diye gösterdim hep. Derste olan biteni gündelik hayatımda olduğu gibi derste olanları da anlattım. Yarışma ortamı oluştu demiştim ya oradaki komik anları, beni gıcık eden arkadaşlarımı anlatmıştım. Normal bir okul günü değil de bir kampa gitmişsin gibi hissiyatı vardı. Şunu eklemek istiyorum. Tekerleği icat edeni anlamak*

yerine tekerleği icat ettiren bir sistem. Çok etkili oldu benim içinde çok teşekkür ederim.", İlknur kod adlı öğrenci; *"Uygarlıklar hakkında bilgi edindim. Malzemeler hakkında bilgi edindim. Kil dışında farklı bir şey kullanabileceğimi ve nasıl kullanabileceğimi öğrendim."*, Ayça kod adlı öğrenci; *"Küçükken mesela bir şeyi öğrenmek istediğim zaman onu oturup dinlemezdim o şeyi yapardım. Örneğin Barbie bebek kıyafeti dikeceğim, dikişi öğrenmeye çalışmıyorum, o an elimdeki malzeme neyse bebeğin üzerine onu yapıştırıyorum. Bu benim için kıyafet yapmaktı. Bu şekilde nasıl yapıldığının deneme yanılma yönüyle görüyorsun. Bir arkadaşım mesela bebeği balondan giydirmiş kıyafeti o bana fikir veriyor. Ben de bu sefer onu deniyorum o balonun üzerine ekstra bir şey katıyorum. Arkadaşım mesela alüminyum folyoya sarıyor çok güzel çok parlak bir elbise o şekilde dümdüz oturup kimse yapamaz. Yüzmeden örnek vermek gerekirse, yüzme pratik bir eğitim ve sanatta pratik bir eğitim gerektiriyor. Oturup dinlenerek olacak gibi değil o yüzden birine sanat öğretmek istiyorsam bu yöntemi kullanırdım kesinlikle. Ben ağaç çizmek istiyorsam ama yapısını incelemediysem ağaç çizmeyi bilemem. Bir bana otuz kez göstersin yine takılırım çizeceğim ağacı tanımam gerekiyor. O yüzden siz bizi önce kille tanıştırdınız. O kili öğrettiniz kilden nasıl bir şey yapabileceğimizi öğrettiniz. Sonrasında istediğinizi yapın hayal gücümüze bıraktınız. O çok güzel bir histi bence çok eğlenceliydi. Her insan farklı yani neden zorluyorlar ki bizi. Bir kalıba sokulmak çok istemiyorum yani. Desen eğitimleri çok önemli biliyorum ama bir yerde özgür bırakılmak, şöyle söylesem daha uygun olur mu? Bir yerde öğrenmeyi bırakıp üretmeye başlamak ta öğrenmeye devam edersin. Kendi hatalarımı görüp onun üzerine katıyorum. Bütün derslerinde öyle işlenmesi gerekiyor. Her şeyi ezberlemek gerekiyor, sınavdan önde her şeyi ezberliyorum ve sonra unutuyorum. Ama sizin öğrettiğiniz şeyleri malzemeyi nasıl kullandım, arkadaşlarımla nasıl grup çalışması yaptım çok eğleniyorum ve eğlendiğim için hiç unutmuyorum."* ve Eymen kod adlı öğrenci; *"Eğlendiğim için aslında ilk başında bir şeyler öğrenmek bir yana ama öğrencilik sürecinde sıkıcı olmasındansa eğlenceli olmasını tercih edersiniz ya o yüzden öğrendiğim bilginin kalıcı olmasında da etkili oldu aslında o dersin eğlenceli geçmesi. Daha hatırlanabilir dersler, mesela heykel dersinde hangi dersi tam olarak hatırlıyorsun deseler, şöyle bir düşünmem gerekir ama sizin yaptığınız etkinlikleri her ayrıntısına kadar hatırlıyorum çünkü benim için önemli bir anı şu anda. Bu yöntem bu açıdan işe yaradı. Ben öğrendiğim ve yaptığım şeyleri net bir şekilde hatırlıyorum."* demişlerdir.

5. BÖLÜM
TARTIŞMA, SONUÇ ve ÖNERİLER

5. 1. Tartışma

Eylem araştırması yöntemiyle gerçekleştirilen bu çalışmada, 5E modelinin bir öğretim aracı olarak kullanıldığı ÜBSA dersinde yaşanan değişim incelenmiştir. Araştırma, 5E modelinin sanat eğitimine ve sanatsal yaratma süreçlerine sağladığı katkıları, karşılaşılan sorunlara yönelik çözümleri, geliştirilen yeni eylem planlarını ve öğrencilerin derse ilişkin algılarını değerlendirmiştir. Elde edilen bulgular doğrultusunda "Holistik Öğrenme Deneyimi" teması ortaya çıkarılmıştır. Bu bölümde, bu temanın sonuçları araştırma sorusu ve alt sorulara dayanarak ilgili literatürle ilişkilendirilmiş ve tartışılmıştır.

Saral'ın (2019) *"5E Modeline Uyarlanmış Çok Disiplinli Sanat Eğitimi Yönteminin Op-Art İçeriğiyle Uygulanmasının Öğrencilerin Akademik Başarılarına Etkisi"* başlıklı yüksek lisans tezinde, Temel Sanat Eğitimi konuları Op-Art içeriğiyle oluşturulan Çok Disiplinli Sanat Eğitimi Yönteminin (ÇDSEY) eğitim programı kapsamında incelenmiştir. Araştırmada, deney grubuna 5E Öğretim Modeli, kontrol grubuna ise geleneksel yöntem uygulanmıştır. 5E Modeli ile işlenen derslerde, deney grubundaki öğrencilerin daha yüksek verim elde ettikleri gözlemlenmiştir. Bu öğrenciler, ders sonunda daha sorgulayıcı, anlayıcı, yapıcı ve yaratıcı ürünler ortaya koymuşlar ve farklı bir öğrenim deneyimi yaşadıklarını ifade etmişlerdir. Araştırma sonucunda, Temel Sanat Eğitimi dersinin öğretim programının içine farklı uygulama örnekleri eklenerek revize edilmesi önerilmiştir. Ayrıca, 5E modelinin ve ÇDSEY'nin, sadece Temel Sanat Eğitimi derslerinde değil, diğer sanat derslerinde de kullanılması tavsiye edilmiştir.

Süzen'in (2009) "Görsel Sanatlar Dersi Konularını Öğrenme ve Uygulamada Yapılandırmacı Öğretimin Öğrenci Başarısına Etkisi: Eser Analizi" başlıklı bildirisinin amacı, 5E modeli ile geleneksel yöntemin Görsel Sanatlar dersinde öğrenci başarısına etkisini karşılaştırmaktır. Araştırma, deney ve kontrol gruplarında gerçekleştirilmiştir. Sonuçlar, 5E öğretim modelinin Görsel Sanatlar eğitimi için uygun olduğunu ve öğrencilerin estetik beğeni, eleştirel düşünme, sanat anlayışı ve yorumlama becerilerini geliştirdiğini göstermektedir. Öğretmenlerin dersin her aşamasını önceden planlaması, aksi takdirde istenilen amaçlara ulaşılamayacağı belirtilmiştir. Ayrıca, yapılandırmacı öğretme-öğrenme yaklaşımı konusunda Görsel Sanatlar öğretmenlerinin eğitilmesi gerektiği önerilmiştir. Bu araştırma, 5E modeli kullanmış olup, benzer çalışmalarda farklı teknikler uygulanarak öğrencilerin yaratıcı

düşünme, problem çözme, kavramsal anlayış ve beceri düzeylerinin de artırılabileceği ifade edilmiştir.

Duran & Duran'ın (2004), "*The 5E Instructional Model: A Learning Cycle Approachfor Inquiry-Based Science Teaching"* adlı çalışmasında 5E modeli ile tasarlanmış ve uygulanmış olan çalışmaların çıktılarını birleştirerek bir ortak sonuç metni sunmaktadır. Bu sonuçlara göre; bilim öğretimi ve öğrenimi alanında, bilim eğitiminin yeniden yapılandırılması gerektiğini vurgulayan ulusal bir vizyon teşvik edilmektedir. Çeşitli ulusal reform belgeleri, ülke genelindeki bilim sınıflarının aktif ve sorgulama temelli ortamlara dönüştürülmesi gerektiğini göstermektedir. Sorgulama temelli öğretim ve öğrenimi destekleyen birçok araştırma sayesinde, öğretmenlerin bu yenilikçi öğretim yaklaşımını benimsemeleri teşvik edilmektedir. Sınıflarda öğrenme döngülerinin kullanılması, öğretmenlere etkili sorgulama temelli bilim dersleri geliştirmede yardımcı olmaktadır. 5E Öğretim Modeli, müfredat geliştiricileri ve sınıf öğretmenlerine yapılandırmacı, reform bazlı ve en iyi öğretim uygulamalarını yansıtan bilim dersleri oluşturma konusunda esneklik sağlayan bir öğrenme döngüsü olarak hizmet vermektedir. Bu model, öğrencilere fen bilimlerini keşfetme, anlama ve uygulama fırsatları sunarak, onların eleştirel düşünme, problem çözme becerilerini geliştirmeye yardımcı olmaktadır. Bu çalışmalar fen eğitimi alanında yapılmıştır. Duran & Duran'ın çalışmasının sonuçlarına bakıldığında bu çalışmanın sonuçlarıyla örtüşen çıktılar olduğu görülmektedir.

Bybee (2009), *"The BSCS 5E Instructional Model and 21st Century Skills"* adlı çalışmasıyla biyolojik bilimler öğretim programı alanına önemli katkılar sağlamıştır. Bu çalışma, 21. yüzyıl becerileriyle ilgili tartışmalara, Ulusal Akademiler tarafından özetlenen bu becerilerin kısa bir özetiyle başlamaktadır. Ardından, Biological Sciences Curriculum Study (BSCS) 5E öğretim modelini tanıtarak, modelin destekleyici araştırmalarını özetlemektedir. Son olarak, bilim eğitimi müfredat programlarında ve öğretim uygulamalarında 21. yüzyıl becerilerinin geliştirilmesi için bu öğretim modelinin kullanımına dair çıkarımları ele alınmaktadır. BSCS 5E öğretim modeli ve benzeri modeller, 21. yüzyıl becerilerini öğretme konusunda büyük umut vaat etmekte olduğunu. Ancak, bu becerilerin geliştirilmesinin bilim programlarının eğitim hedefleri arasında yer aldığı belirtilmiş olsa da, bu hedeflere yeterince önem verilmediği belirtilmiştir. BSCS 5E öğretim modelinin, 1980'lerin sonlarında ilk geliştirildiği zamandan bu yana beklenenden çok daha başarılı olduğunu vurgulamaktadır. BSCS, o zamandan bu yana geliştirilen birçok programda bu modeli dahil ettiğini ancak, modelin yaygın bir şekilde kabul edilmesi ve başarılı bir şekilde kullanılması, yalnızca BSCS

programlarının benimsenmesi veya uygulama ve profesyonel gelişim enstitülerinin düzenlenmesinden çok daha öteye gittiğini vurgulamıştır.

BSCS 5E öğretim modeli uluslararası alanda tanınmakta, çeşitli eyalet müfredat çerçevelerine dahil edilmekte, bilim dışındaki disiplinlerde uygulanmakta, BSCS dışındaki müfredat geliştiricileri tarafından uyarlanmakta ve ilkokuldan üniversiteye kadar tüm seviyelerde bilim öğretmenleri tarafından kullanılmakta olduğu belirtilmiştir. BSCS 5E öğretim modelinin geniş çapta kabul görmesi, 21. yüzyıl becerileri için müfredat materyallerinin tasarımında kullanılmasının, bu materyallerin bilim eğitimcileri ve öğretmenleri tarafından benimsenmesini ve kabul edilmesini büyük ölçüde artıracağını öne sürmektedir.

Garcia (2021) *"The long-term effects of introducing the 5E model of instruction on students' conceptual learning"* adlı çalışmasında; son yıllardaki araştırmaların, 5E modelinin etkinliğini desteklediğini ancak, modelin uzun vadeli etkileri genellikle değerlendirilmediğini ifade etmiştir. Bu çalışma ile, 5E modelinin beş yıl önce öğretmenlere tanıtıldığı bir müdahalenin, öğrencilerin kavramsal öğrenme üzerindeki uzun vadeli etkilerini incelemeyi amaçladığını söylemektedir. 725 öğrencinin katılığı bu çalışmada ön test ve son test yapılmıştır. İki test arasındaki doğru cevap yüzdelerinde istatistiksel olarak anlamlı farklılıklar gözlemlenmiştir. Bu sonuçlar, öğretmenlerin uygulama pratiğini aktif öğrenme yöntemleri, özellikle de 5E modeli lehine değiştirmeyi hedefleyen müdahalelerin uzun vadeli sürdürülebilirliğine ve bu müdahalelerin öğrencilerin kavramsal öğrenmeleri üzerindeki olumlu etkilerine dair güçlü kanıtlar sunduğunu ifade etmiştir. Bu çalışmanın önceki çalışmalara kıyasla ek güçlü yönleri arasında örneklem büyüklüğü ve ortaöğretime odaklanılması olduğunu ifade etmiştir. Bu çalışmada, 5E modeli gerçekleşen öğrenmelerin diğer öğrenmelerden daha kalıcı olduğu öne sürülmüştür.

2024 Maarif Modeli, yeni programlarla bütüncül öğrenmeyi hedeflemektedir. Bu modelin merkezinde, Talim Terbiye Kurulu ve Millî Eğitim Bakanlığı'nın öngördüğü 'bütüncül (holistik) öğrenen öğrenci profili' bulunmaktadır. Bu yeni profil, sadece kazanımları elde eden değil, öğrenme çıktıları olarak adlandırılan kazanımları edinirken kavramsal becerileri, alana özgü becerileri, eğilimleri, değerleri, okuryazarlık becerilerini ve sosyal duygusal öğrenme becerilerini kullanan ve bunları öğrenme çıktılarıyla birleştiren bir öğrenciyi tanımlamaktadır. Bu kapsamda, yan dallardan gelen destek eğitimler, öğrencinin bireysel olarak başarabileceği şeyler değildir. Öğrenme süreçlerinde ve uygulamalarında, öğrenme çıktıları verilerek

kavramsal beceriler, alana özgü beceriler, eğilimler, değerler, okuryazarlık becerileri ve sosyal duygusal beceriler ilişkilendirilerek sunulmaktadır (MEB, 2024).

2024 Maarif modelinin önemi, son 15-20 yılda dünya eğitim literatüründe gelişen teknoloji ve bilime bağlı olarak tek yönlü değil, bilgi ve kazanımların yanı sıra kavramsal becerilere, alana uygun becerilere ve eğilimlere sahip bireyler yetiştirme gereksiniminden kaynaklanmaktadır. Bu durum, her disiplin kolunda sadece bir beceriye odaklanmayan, diğer disiplinlerden de faydalanan ve bunları birleştirebilen bir insan modelini öngörmektedir. Bu model, Gardner'ın Çoklu Zekâ teorisi (Gardner, 2004) ve Goleman'ın Sosyal Duygusal Öğrenme teorisine (Goleman, 1998) dayanmaktadır. Gardner'ın teorisi ve Goleman'ın sosyal duygusal zekâ teorisi, insan zekasının alt bölümlerinin birleşik kullanıldığında yaratıcı gücün daha fazla olduğunu vurgulamaktadır. Bu çalışmada; bu iki bilim insanının görüşleri ve 2024 Maarif modeli bilimsel dayanak olarak ele alınarak, görsel sanatlar eğitiminde tek yönlü bir çalışma değil, arkeoloji ve tarih gibi diğer disiplinlerden faydalanmanın öğrenci profilini ve yaratıcılığını geliştireceği iddia edilmektedir. Bu çalışmanın teması olan "Holistik Öğrenme Deneyimi" ile Maarif Modelinin "Bütüncül Öğrenen Öğrenci Profili'ne yaptığı vurgu benzerlik göstermektedir.

5. 2. Sonuç

Bu çalışma, Zeki Müren Güzel Sanatlar Lisesi 11. sınıf Resim öğrencileriyle yürütülen ÜBSA dersinde, 5E modelinin ders süreçlerine nasıl entegre edildiğini deneyimsel bir çerçevede eylem araştırması yöntemiyle ele almakta ve bu süreçte elde edilen bulguları analiz ederek sunmaktadır. Çalışmanın katılımcıları, ÜBSA dersini alan 12 öğrencidir. Araştırma toplamda 6 hafta sürmüştür. Çalışmanın amacı doğrultusunda, 5E modeliyle desteklenen ÜBSA dersinde meydana gelen değişiklikler ve bu değişimlerin hem öğrenciler hem de öğrenme ortamı üzerindeki çeşitli etkileri ayrıntılı bir şekilde incelenmiştir. Özellikle, öğrencilerin yaratıcı düşünme, problem çözme ve sanatsal üretim süreçlerindeki dönüşümler, dersin pedagojik etkileri bağlamında değerlendirilmiştir. Sonuç bölümünde, bulgulardan ortaya çıkan *Holistik öğrenme deneyimi* teması, öğrencilerin analitik ve yaratıcı düşünme becerilerini nasıl geliştirdiğini ortaya koyarak detaylandırılmıştır. Bu temanın, öğrencilerin sanatsal süreçlere daha derinlemesine katılımını sağladığı ve onların özgünlük ile yenilikçilik kapasitelerini nasıl artırdığı üzerine odaklanılmıştır. Ayrıca, bu süreçte kullanılan 5E modelinin, öğrencilere sadece teknik bilgi değil, aynı zamanda sanatsal ifade ve eleştirel düşünme becerilerini kazandırdığı da vurgulanmıştır. Bu bulgular, 5E modelinin sanat eğitimine entegre edilmesinin öğrencilerin sanatsal gelişiminde ne denli önemli bir rol

oynadığını ve bu modelin diğer eğitim alanlarında olduğu gibi sanat eğitiminde de etkin bir öğrenme ortamı sağladığını ortaya koymaktadır.

5. 2. 1. Holistik Öğrenme Deneyimi Temasına İlişkin Sonuçlar: Holistik öğrenme deneyimi teması; algısal ve yaratıcı derinlik, kapsamlı keşif, zihinsel kapsam, duygusal harmoni, sanatsal üretkenlik, algı mozaiği, aktif yaratım süreçleri, öğrenme deneyimleri kategorilerinden ortaya çıkmıştır. Araştırma sorusu ve alt soruları bağlamında yürütülen ÜBSA dersinde 5E modeli bir öğretim yöntemi olarak kullanılmıştır.

Holistik öğrenme deneyimini tanımlamak gerekirse, öğrencilerin sadece akademik bilgi ve becerilerle değil, aynı zamanda duygusal, sosyal ve etik gelişimlerini de kapsayan bütüncül bir eğitim yaklaşımı denebilir. Bu deneyim, bireyin farklı zekâ türlerini, yeteneklerini ve kişisel özelliklerini dikkate alarak öğrenmeyi hedefler. Holistik öğrenme deneyiminin temel özellikleri:

1. Kavramsal Beceriler: Öğrencilerin analitik düşünme, problem çözme ve yaratıcı düşünme gibi yüksek düzeyde bilişsel beceriler geliştirmesini sağlamaktadır.

2. Alanlara Özgü Beceriler: Her disipline özgü olan teknik becerilerin yanı sıra, interdisipliner yaklaşımlarla diğer alanlardan da beceriler kazanılmasını teşvik etmektedir.

3. Sosyal ve Duygusal Beceriler: Öğrencilerin duygusal zekalarını, empati yeteneklerini ve sosyal becerilerini geliştirmeyi amaçlar. Bu, bireylerin daha sağlıklı ilişkiler kurmasını ve duygusal dayanıklılığını artırmasını sağlamaktadır.

4. Değerler ve Etik: Eğitim sürecine ahlaki ve etik değerlerin entegre edilmesini sağlar. Öğrencilerin sorumluluk bilinci, dürüstlük ve toplumsal sorumluluk gibi değerleri benimsemelerini hedeflenmektedir.

5. Okuryazarlık Becerileri: Sadece dil ve matematik okuryazarlığını değil, aynı zamanda dijital, finansal, medya okuryazarlığı gibi modern çağın gerektirdiği becerileri de kapsamaktadır.

6. Bütüncül Yaklaşım: Öğrenmenin tüm yönlerini dikkate alır ve öğrencinin kişisel gelişimini desteklemektedir. Bu, öğrencinin fiziksel, zihinsel, duygusal ve ruhsal gelişimini içermektedir.

Holistik öğrenme deneyimi, eğitim sürecinin her aşamasında öğrenci merkezli bir yaklaşım benimsemekte ve öğrencilerin kendilerini tam anlamıyla gerçekleştirebilmeleri için gerekli olan çeşitli beceri ve değerleri kazanmalarını hedeflemektedir. Bu yaklaşım, öğrencilerin sadece bilgi sahibi olmalarını değil, aynı zamanda bilgiyi uygulayabilen, duyarlı ve bütüncül bireyler olarak yetişmelerini sağlayacaktır.

Yapılandırmacı yaklaşım ile uyumlu 5E modeli ile yürütülen ders süreçleri beş aşamadan oluşmaktadır. Yapılan çalışmanın ilk etkinliği bağlamında modelin girişinde hazır şablon bilgi verilmemiş öğrencilerin uygarlıklar hakkındaki ön bilgileri canlandırılmıştır. 5E modelinin ikinci aşaması olan keşfetme basamağında ise konu olarak materyallerdeki ilkesel farkların keşfedilmesi önemsenmiştir. Bu aşamada öğrenciler beklentinin çok üzerinde başarı sağlamışlardır. Eserlerin; Hitit, Mısır ve Etrüsk tasnifinde ilkesel farkları yakalamışlardır. Bu farkların öğretmen tarafından hazır verilmeden öğrenciler tarafından keşfedilmesi 5E modelinin, yapılandırmacılığın ve Köhler'in ilke transferinin öğrenmede ne denli güçlü bir yaklaşım olduğunu göstermektedir. Ayrıca uygarlıkların farkının/farklarının yakalanması da ayrı bir keşfetme konusu olarak tanımlanabilmektedir. Açıklama aşamasında ise öğrenciler yakaladıkları bilgileri değil ilkeleri ifade etmişlerdir. İlkeler ve tasnif orijinal öğeler taşımaktadır. Öğrenci tasnifleri birbirinden farklı olmasına rağmen hiçbiri yanlış değildir. Hepsi kendi mantığı çerçevesinde farklı yollardan doğru sonuca ulaşmışlardır. Bu durum, 5E modeli ve yapılandırmacı eğitimin "bilgi özneldir ve yapılandırana aittir" ön kabulü ile uyum göstermektedir. Uygulama (derinleşme) aşamasında ise üretici düşünmenin tam izleri bulgulanmıştır. Çalışmanın ikinci etkinliği de aynı 5E modeli sıralaması, farklı kazanımlar bağlamında tamamen farklı etkinlikler uygulanarak yapılmıştır. Öğrenci ürünleri uyarıcı transferine ve uyarlamaya dayanmamaktadır. Öğrenciler farklı yollarla farklı ürünler oluşturmuşlardır. Bu ürünlere yaratıcı düşünme kavramlarından çok üretici düşünme kavramının yakıştırılmasının nedeni ürünlerin tasarım ve üretim sürecinde analitik düşünmeden yararlanma oluşturmaktadır. Ürünler salt bir ilhamın kaynağı olarak görülmemelidir. O aşamaya kadar gelen; bilgilenme, kavrama, analiz, değerlendirme ve sentezin sonucudur. Değerlendirme basamağında ise öğrencilerin üst bilişsel becerileri aktive edilmeye çalışılmıştır. Bu bağlamda bütüncül bir yaklaşımla oluşturulan etkinlikler sonrasında öğrencilerin kavramsal becerilerini, alana özgü becerilerini, sosyal ve duygusal becerilerini, değer ve etiği, okuryazarlık becerilerini geliştirdikleri gözlenmiştir.

5. 2. 1. 1. Algısal ve Yaratıcı Derinlik Kategorisi İlişkin Sonuçlar: Algısal ve yaratıcı derinlik kategorisi; gerçekçi algı ve derinlik, üç boyutlu anlam, özgür form yaratımı, anatomik algı ve teknik, dokunsal ifade, kişisel yansıtma, pratik gereklilik, algısal farkındalık, gelişmiş uygulamalar olmak üzere dokuz koddan oluşmaktadır. Algısal ve yaratıcı derinlik kategorisi, 5E modelinin derslere entegre edilmeden önce öğrencilerle yapılan odak grup görüşmesinden elde edilen bulgulardan oluşmaktadır. ÜBSA dersinin olağan işlenişiyle ilgili görüşleri içermektedir.

5. 2. 1. 1. 1. Gerçekçi Algı ve Derinlik Koduna İlişkin Sonuçlar: Gerçekçi algı ve derinlik koduna ilişkin sonuçlar, öğrencilerin ÜBSA dersinin amacına dair görüşlerini ve bu dersin sanatsal becerilerine nasıl katkı sağladığını ortaya koymaktadır. Öğrenciler, dersin cisimlerin formlarını daha iyi algılamalarını ve bu algıyı çizimlerine daha iyi yansıtabilmelerini sağladığını belirtmişlerdir. Dersin, öğrencilerin cisimlerin formlarını daha iyi algılamalarını ve bu algıyı çizimlerine daha iyi yansıtabilmelerini sağladığı belirtilmiştir. Ayrıca, dersin gerçeklik duygusunu uyandırmaya yönelik olduğu vurgulanmıştır. İki boyutlu çalışmalarda derinlik için kullanılan ışık-gölge tekniklerinin üç boyutlu çalışmalarla nasıl paralellik gösterdiği ve üç boyutlu çalışmaların hikâye anlatımında önemli bir rol oynadığı belirtilmiştir. Bununla birlikte, dersin yeterince öğretici olmadığı, atölyeye gitmenin nadiren gerçekleştiği ve çoğunlukla sadece bir torsun çizildiği belirtilmiştir. Dersin isminin Üç Boyutlu Sanat Atölyesi olmasına rağmen içeriğin bu adı karşılamadığını ifade edilmiştir. Bu sonuçlar, ÜBSA dersinin öğrencilere cisimlerin ve figürlerin gerçekçi bir şekilde algılanması, derinlik hissi yaratılması konularında önemli katkılar sağladığını, ancak dersin içeriği ve uygulama yöntemleri konusunda bazı eksiklikler olduğunu göstermektedir.

5. 2. 1. 1. 2. Üç Boyutlu Anlam Koduna İlişkin Sonuçlar: Öğrencilerin üç boyutlu eserler hakkındaki görüşlerini ve bu eserlerin onların sanatsal algıları üzerindeki etkilerini ortaya koymaktadır. Bu kod, sanat eserlerinin üç boyutlu olarak algılanması ve bu şekilde anlamlandırılması sürecini ifade etmektedir. Öğrenciler, üç boyutlu sanat formlarının sanatçının yaratıcı yeteneklerini ve algısal derinliğini sergileme araçları olduğunu belirtmişlerdir. Bir öğrenci, üç boyutlu çalışmaların kökenlerine dair bir tarihsel perspektif sunarak, bu tür eserlerin insanların anlaması için yapıldığını ve bu nedenle daha anlaşılır ve etkileyici olduğunu vurgulamaktadır. Amerika'daki Kızılderililerin üç boyutlu objeler kullanarak insan portreleri yaptığını ve bu eserlerin insanların anlayabileceği şekilde oluşturulduğunu belirtmektedir. Bu, üç boyutlu eserlerin tarihsel ve kültürel bağlamda insanlara hitap eden bir sanat formu olduğunu göstermektedir. Bir başka öğrenci, üç boyutlu eserlerin sanatçının her şeyi gördüğünü ve bunu yapabildiğini kanıtlamak için yaptığı bir şey olduğunu ifade etmektedir. Bu tür eserlerin sanatçının yaratıcılığını sergileme aracı olduğunu ve izleyicinin eserin etrafında gezerek farklı perspektiflerden deneyimlemesini sağladığını vurgulamaktadır. Bu, üç boyutlu eserlerin sanatçının teknik becerilerini ve algısal derinliğini ortaya koyma yolu olarak önemli bir rol oynadığını göstermektedir. Diğer bir öğrenci ise, üç boyutlu eserlerin daha gerçekçi bir his uyandırdığını belirtmektedir. Bu, üç boyutlu sanat eserlerinin izleyici üzerinde yarattığı algısal etkiyi ve duygusal bağlantıyı vurgulamaktadır. Üç boyutlu eserlerin izleyiciler için daha etkileyici ve anlamlı olduğunu göstermektedir. Bu

sonuçlar, üç boyutlu anlam kodunun öğrencilerin sanatsal algılarına ve eserlerle olan etkileşimlerine dair derinlemesine bilgiler sunduğunu göstermektedir. Öğrenciler, üç boyutlu eserlerin tarihsel, teknik, algısal boyutlarını değerlendirerek, bu eserlerin sanatsal üretim sürecinde ve izleyici deneyiminde oynadığı kritik rolü vurgulamaktadırlar. Üç boyutlu sanat eserleri, sanatçının yaratıcılığını ve teknik becerilerini sergileyen, izleyicinin algısal derinliğini artıran, duygusal bir bağ kuran önemli bir sanat formu olarak öne çıkmaktadır.

5. 2. 1. 1. 3. Özgür Form Yaratımı Koduna İlişkin Sonuçlar: Özgür form yaratımı kodu, sanatçıların kurallar ve kısıtlamalar olmadan özgürce form yaratmalarını ifade eden ve yaratıcılığı ile bireysel ifadeyi teşvik eden bir kavramdır. ÜBSA dersinde öğrencilere sağlanan özgürlük düzeyine dair beklentiler ve bu dersin onları nasıl etkilediği üzerine yapılan odak grup görüşmelerinden elde edilen bulgulara göre, dersin konuları ve içeriği nedeniyle öğrencilerin duygusal ifadelerini, yaratıcılıklarını sınırlı bir şekilde yansıtabildikleri görülmüştür. Öğrenciler, daha serbest ve kişisel yaratımlar yapma ihtiyacını vurgulamışlardır. Ayrıca detay çalışmaları sırasında hislerini yansıtamadıklarını ve daha özgür bir ortamda çalışmaları gerektiğini belirtmişlerdir.

Özgür form yaratımının bilgi ve araştırma gerektirdiği, öğrencilerin kendi yaratıcılıklarını kullanma fırsatı bulamadıkları tespit edilmiştir. Dersin bilgi temelli olması gerektiği ve öğrencilerin daha fazla yaratıcılık özgürlüğü verilmesi gerektiği sonucuna varılmıştır. Gerçekçiliğin önemi vurgulanarak, özgür form yaratımının doğru bilgi temeline dayanması gerektiği belirtilmiştir. Heykel yapımında ana unsurların sağlam olması gerektiği ve kısıtlamalardan bağımsız çalışmanın daha yararlı olacağı ifade edilmiştir.

Bu analiz, öğrencilerin özgür form yaratımı konusunda ders içeriğine yönelik beklentilerini ve eleştirilerini ortaya koymaktadır. Öğrenciler, daha özgür ve yaratıcı bir ortamda çalışmalar yapabilmenin, sanatsal ifadelerini ve kişisel yaratıcılıklarını geliştirmede önemli olduğunu düşünmektedirler. Bu bağlamda, dersin daha az kısıtlayıcı, daha çok bilgiye dayalı ve yaratıcılığı teşvik edici bir yapıya sahip olması gerektiği sonucuna varılabilir. Öğrenciler, sanatsal süreçlerinde kendilerini ifade edebilmeleri ve yaratıcı potansiyellerini tam anlamıyla kullanabilmeleri için daha fazla özgürlüğe ihtiyaç duymaktadırlar.

5. 2. 1. 1. 4. Anatomik Algı ve Teknik Koduna İlişkin Sonuçlar: Anatomik algı ve teknik kodu; insan ve hayvan anatomisinin doğru, detaylı bir şekilde algılanması, bu bilgilerin sanatsal çalışmalarda kullanılmasını ifade etmektedir. ÜBSA dersinde öğrencilerin üç boyutlu çalışmalar üretmelerinin sanatsal bağlamda kendilerine ne kattığına dair elde edilen bulgular, önemli sonuçlar ortaya koymaktadır. Desen dersinde anatomik bilgilerin algılanmasının kolaylaşması, iki boyutlu çalışmalarda bile anatomi

bilgisinin önemini vurgulamaktadır. ÜBSA dersinde yapılan çalışmalar, özellikle heykel yapmanın, öğrencilerin anatomiyi daha iyi kavrama açısından önemli olduğunu göstermektedir. Bu dersin, anatomik bilgileri uygulama ve geliştirme fırsatı sunduğu görülmektedir.

Heykelin röprodüksiyon çizimini yapmanın, öğrencilerin anatomik algılarını geliştirdiği, bu çalışmaların anatomik bilgiyi daha somut ve görsel olarak öğrenmeye yardımcı olduğu belirlenmiştir. Üç boyutlu çalışmaların, anatomik bilgilerin daha iyi kavranmasını sağladığı ve bu bilgilerin sanatsal becerilerin geliştirilmesinde önemli bir rol oynadığı ortaya çıkmıştır. Öğrenciler, iki boyutlu desen çalışmalarında anatomik detayları algılamanın faydalarını fark etselerde, üç boyutlu çalışmaların bu bilgiyi daha derinlemesine anlamalarına ve uygulamalarına olanak tanıdığını ifade etmektedirler. Heykel dersi gibi üç boyutlu çalışmalar yapılabilen dersler, öğrencilere anatominin görsel ve yapısal detaylarını daha iyi kavrama fırsatı sunmaktadır. Bu da onların sanatsal becerilerini ve teknik bilgilerini geliştirmektedir. Üç boyutlu sanat atölyesi dersinde daha fazla pratik yapma ve heykel gibi üç boyutlu çalışmalarla doğrudan uğraşma ihtiyacı vurgulanmaktadır. Bu derslerin, öğrencilerin anatomi bilgilerini pekiştirme ve sanatsal ifadelerini zenginleştirme açısından büyük bir potansiyele sahip olduğu görülmektedir. Dolayısıyla, ÜBSA dersinde daha fazla üç boyutlu çalışma yapılması, öğrencilerin anatomi bilgisini uygulamalı olarak öğrenmelerine ve sanatsal becerilerini geliştirmelerine yardımcı olabilir.

5. 2. 1. 1. 5. Dokunsal İfade Koduna İlişkin Sonuçlar: Dokunsal ifade, sanat eserlerinde materyallerin fiziksel özellikleri ile duyusal etkileşimin ön planda olduğu, dokunma yoluyla sanatçının kişisel duygu ve düşüncelerini yansıtma biçimidir. Bu kod, sanat eserlerinin görsel niteliklerinin yanı sıra dokunsal ve materyalsel özelliklerini de vurgulamakta, sanatçının malzemeyle kurduğu ilişkinin yaratım sürecindeki etkilerini incelemektedir.

Üç boyutlu çalışmaların sanat eğitiminde önemli bir yer tuttuğu ve dokunsal deneyimlerin, malzemeyle birebir etkileşim yoluyla yaratıcı süreci derinleştirerek kişisel ifade yeteneğini artırdığı gözlemlenmiştir. Öğrencilerin derslerde yeterince kil çalışması yapmamasının sınav performansını olumsuz etkilediği, bu nedenle daha fazla pratik ihtiyacının olduğu belirtilmiştir. Dokunsal deneyim, detayları algılama ve sanatsal ifadenin doğruluğu açısından önemlidir. Üç boyutlu çalışmalarda materyalin özelliklerini daha iyi anlamaya ve bu anlayışı sanatsal eserlere yansıtmaya yardımcı olur. Dokunsal ifade koduna ilişkin elde edilen veriler, üç boyutlu sanat çalışmalarının, materyallerle doğrudan temas yoluyla sanatsal ifadeyi derinleştirdiğini ve kişisel yaratıcılığı artırdığını ortaya koymaktadır. Dokunsal deneyimlerin, sanat eğitiminde ve yaratıcı süreçlerde önemli bir rol oynadığı, öğrencilerin dokunsal

deneyimler yoluyla materyalin fiziksel özelliklerini daha iyi anlayabildikleri ve bu anlayışı sanatsal çalışmalarına yansıtarak daha özgün ve etkileyici eserler ortaya koyabildikleri sonucuna varılmıştır.

Ayrıca, dokunsal ifade yoluyla elde edilen bilgi ve deneyimlerin, öğrencilerin yaratıcı süreçlerini zenginleştirerek sanatsal ifadelerini daha güçlü ve derinlikli hale getirdiği görülmüştür. Bu bağlamda, ÜBSA derslerinde daha fazla dokunsal çalışma yapılmasının, öğrencilerin sanatsal becerilerini ve yaratıcı kapasitelerini geliştirme açısından büyük bir katkı sağlayacağı sonucuna varılabilir. Bu tür çalışmalar, öğrencilerin sanatsal ifadelerinde daha özgün ve etkileyici olmalarına yardımcı olacak, aynı zamanda materyalin fiziksel özelliklerini anlamalarını ve bu bilgiyi sanatsal çalışmalarında kullanmalarını sağlayacaktır.

5. 2. 1. 1. 6. Kişisel Yansıma Koduna İlişkin Sonuçlar: Kişisel yansıtma, öğrencilerin kendi iç dünyalarını, duygularını ve düşüncelerini sanat eserlerine aktarmalarını ifade eder. Bu süreç, algısal ve yaratıcı derinlik açısından, öğrencilerin kendi perspektiflerinden ve deneyimlerinden yola çıkarak eserlerine özgün, derin bir anlam kazandırmalarını sağlar. Sanat eserlerinde kişisel ifadenin önemi, öğrencilerin kendi yaratıcılıklarını ve kişisel bakış açılarını özgürce ifade edebildikleri bir ortamda daha iyi hissedebildiklerini göstermektedir. Kurallar ve kısıtlamaların olmadığı bir ortamda, öğrenciler sanatsal süreçlerde daha tatmin edici, anlamlı deneyimler yaşayabilirler. Sadece röprodüksiyon yapmak, öğrencilerin kendi yaratıcı potansiyellerini ve kişisel ifadelerini sınırlayabilir, bu da onların motivasyonunu düşürebilir.

Sanat eğitiminde kişisel yansıtmanın teşvik edilmesi, öğrencilerin özgünlüklerini ve bireysel perspektiflerini daha iyi ifade etmelerini sağlar. Bu, öğrencilerin sanatsal gelişimlerini desteklerken, aynı zamanda onların sanata olan ilgilerini ve motivasyonlarını artırır. Röprodüksiyon yerine özgün eserler yaratma fırsatları sunmak, öğrencilerin sanatsal süreçlerde daha aktif ve yaratıcı olmalarını teşvik eder. Öğrenci görüşlerinden elde edilen veriler, ÜBSA derslerinde kişisel ifadenin ön planda olduğu bir yaklaşımın benimsenmesinin, öğrencilerin sanatsal deneyimlerini zenginleştireceğini ve onların sanatla daha derin bir bağ kurmalarını sağlayacağını göstermektedir. Bu bağlamda, sanat eğitiminde daha fazla özgün yaratıma ayrıca kişisel ifadeye yönelik çalışmalar yapılmasının, öğrencilerin sanatsal ve kişisel gelişimlerine önemli katkılar sağlayacağı sonucuna varılabilir.

5. 2. 1. 1. 7. Pratik Gereklilik Koduna İlişkin Sonuçlar: Pratik gereklilik kodu, öğrencilerin üç boyutlu sanat çalışmaları yaparak elde ettikleri beceri ve deneyimlerin sanatsal gelişimleri için önemini vurgulamaktadır. ÜBSA dersinde yapılan uygulamalı çalışmalar, teorik bilgilerin ötesinde, öğrencilere pratik ve elle tutulur deneyimler sunmalıdır.

Bu deneyimler, öğrencilerin sanatsal becerilerini geliştirmelerine, sanat eserlerine daha gerçekçi ve derin bir anlam katmalarına olanak tanımaktadır. Odak grup görüşmelerinde elde edilen veriler, öğrencilerin sanatsal süreçlerde daha fazla özgünlük ve kişisel ifade özgürlüğüne ihtiyaç duyduklarını göstermektedir. Dersin potansiyelini vurgulayan öğrenciler, özgün yaratıcılık ve kişisel yorumlama eksikliğinin dersin etkisini azalttığını belirtmektedirler. Üç boyutlu çalışmaların, diğer atölye derslerine kıyasla daha etkili olduğunu ve sanatsal gelişim üzerinde olumlu etkileri olduğunu ifade etmektedirler. Bu, pratik deneyimlerin sanatsal becerilerin gelişimindeki rolünü ortaya koymaktadır. Öğrenciler, üç boyutlu çalışmaların sadece sanatsal değil, aynı zamanda günlük yaşamda da önemli olduğunu belirtmektedirler. Üç boyutlu sanat eğitiminin, öğrencilerin çocukluktan itibaren hayatın her alanında karşılaştıkları nesneleri tanıyabilme ve anlama becerilerini geliştirdiği vurgulanmaktadır. Teknolojik gelişmelerin sanat eğitimine entegrasyonu da önemli bir konu olarak öne çıkmakta, modern teknolojilerin sanat eğitiminde kullanılması gerekliliği ifade edilmektedir.

Sonuç olarak, ÜBSA derslerinde pratik deneyimlerin ve modern teknolojilerin entegrasyonunun artırılması, öğrencilerin sanatsal gelişimlerine önemli katkılar sağlayacaktır. Ayrıca, özgün yaratım ve kişisel ifade özgürlüğüne yönelik çalışmaların teşvik edilmesi, öğrencilerin yaratıcı süreçlerde daha aktif ve motive olmalarını sağlayacaktır. Bu bağlamda, sanat eğitiminde daha fazla özgün yaratıma ve kişisel ifadeye yönelik çalışmalar yapılmasının önemi ortaya konulmuştur.

5. 2. 1. 1. 8. Algısal Farkındalık Koduna İlişkin Sonuçlar: Algısal farkındalık kodu, sanatçıların çevrelerindeki dünyayı daha dikkatli, derinlemesine gözlemleme yeteneği ve bu gözlemlerini sanat eserlerine yansıtma becerisini ifade etmektedir. Bu kod, öğrencilerin ÜBSA dersine dair beklentilerini ve dersi aldıktan sonraki görüşlerini analiz etmektedir. Öğrencilerin ÜBSA dersine başlamadan önceki beklentileri genellikle heykel yapma üzerine yoğunlaşmıştır. Dersin ismine ve içeriğine dayanarak, öğrenciler hemen heykel yapmaya başlayacaklarını düşünmüşlerdir. Ancak, dersin başlangıç aşamalarında genellikle desen çizimi üzerinde durulmuş, heykel çalışmaları ise sınavlarda sınırlı kalmıştır. Bu durum, öğrencilerde dersin içeriği ve uygulamasıyla ilgili hayal kırıklığı yaratmıştır.

Dersin başlangıcındaki beklentilerin karşılanmaması, öğrencilerin dersin işleyişi ve amaçları konusunda yeniden değerlendirme yapmalarına neden olmuştur. Bu süreçte, bazı öğrenciler dersin yalnızca heykel yapmaktan ibaret olmadığını, aynı zamanda daha derin bir algısal farkındalık kazandırmayı amaçladığını fark etmişlerdir. Özellikle, günlük hayatta sıradan görünen nesnelerin detaylarına ve gölgelerine dikkat etmenin, sanatsal gözlem yeteneklerini geliştirdiğini belirtmişlerdir. Algısal farkındalık kodunun önemli bir bulgusu,

öğrencilerin ders sürecinde kazandıkları yeni bakış açılarıdır. Ders öncesinde sıradan nesneleri herkesin aynı şekilde gördüğünü düşünen öğrenciler, ders sürecinde bu algının değiştiğini ve her bireyin nesnelere farklı açılardan bakabileceğini fark etmişlerdir. Bu, sanatsal gözlem yeteneklerinin gelişmesi açısından önemli bir ilerlemedir. Öte yandan, dersin içeriği ve uygulama yöntemleri konusunda bazı eleştiriler de dile getirilmiştir. Öğrenciler, dersin ismine ve beklentilerine uygun olarak daha fazla heykel çalışması yapmayı beklemişlerdir. Ancak, ders sürecinde ağırlıklı olarak desen çizimi yapılması, öğrencilerin beklentilerini karşılamamıştır. Bu durum, dersin içeriğinin ve uygulama yöntemlerinin gözden geçirilmesi gerektiğine işaret etmektedir.

Sonuç olarak, algısal farkındalık kodu, öğrencilerin ÜBSA dersine dair beklentilerini ve dersi aldıktan sonraki görüşlerini analiz ederken, dersin sanatsal gözlem yeteneklerini geliştirme konusunda önemli katkılar sağladığını göstermektedir. Ancak, dersin içeriğinin, uygulama yöntemlerinin öğrencilerin beklentilerini karşılayacak şekilde düzenlenmesi, dersin etkisini ve verimliliğini artıracaktır. Bu kapsamda, daha fazla heykel çalışması ve pratik uygulama fırsatları sunulması, öğrencilerin sanatsal gelişimlerini destekleyecektir.

5. 2. 1. 1. 9. Gelişmiş Uygulamalar Koduna İlişkin Sonuçlar: Gelişmiş uygulamalar kodu, sanatta yeni, yaratıcı yaklaşımlar benimseyen, geleneksel yöntemlerden farklı yollar deneyen çalışmaları ve sanat eğitiminde farklı teknikler, materyaller, konular kullanarak geniş bir yelpazede deneyimler ile perspektifler sunulmasını ifade etmektedir. Bu kod, öğrencilerin sanat eğitiminde daha geniş bir bakış açısı kazanmalarını ve farklı sanat biçimlerini deneyimlemelerini sağlamaktadır. ÜBSA dersinde yapılan değişikliklerin öğrencilerin sanat eğitimine katkılarını ve bu değişikliklerin ne yönde olmasını istediklerini analiz eden veriler, gelişmiş uygulamalar kodu altında toplanmıştır. Öğrencilerin ifadeleri, dersin mevcut durumunda karşılaştıkları sınırlamaları ve bu sınırlamaların ortadan kaldırılmasıyla elde edilecek potansiyel faydaları ortaya koymaktadır.

Öğrenciler, dersin mevcut yapısında yapılan çalışmaların prestij amaçlı olduğunu ve kendilerini geliştirecek şekilde düzenlenmesi gerektiğini belirtmişlerdir. Özellikle, sürekli olarak aynı tür figürlerin çiziminin, öğrencilerin sanatsal gelişimlerine katkı sağlamadığına dikkat çekmişlerdir. Farklı materyaller ile tekniklerin kullanılması gerektiğini ifade eden öğrenciler, kil dışındaki malzemelerle çalışmanın ve seramik, modern heykel gibi farklı sanat formlarının dersin içeriğine dahil edilmesinin önemini vurgulamışlardır. Atölye ortamının daha iyi olması gerektiği, öğrencilerin daha rahat ve yaratıcı bir ortamda çalışmaları gerektiğine dair bir başka önemli noktadır. Bu bağlamda, atölye ortamının iyileştirilmesi, öğrencilerin yaratıcılıklarını daha özgürce ifade edebilmeleri için önemli bir adım olarak görülmektedir.

Öğrencilerin farklı malzemeler kullanarak çalışmak istemeleri, sanat eğitiminde çeşitliliğin önemini bir kez daha ortaya koymaktadır. Farklı malzemeler ve teknikler kullanarak yapılan çalışmalar, öğrencilerin sanatsal becerilerini geliştirmelerine ve daha geniş bir perspektif kazanmalarına olanak tanımaktadır. Ayrıca, seramik gibi farklı sanat formlarının dersin içeriğine dahil edilmesi, öğrencilerin sanatsal deneyimlerini zenginleştirecek ve yaratıcılıklarını teşvik edecektir.

Sonuç olarak, yenilikçi çalışmalar ve çeşitlilik kodu, ÜBSA dersinde yapılacak değişikliklerin, öğrencilerin sanatsal gelişimlerine nasıl katkı sağlayabileceğini göstermektedir. Dersin içeriğinde yapılacak yenilikler ve çeşitlilik, öğrencilerin sanat eğitiminde daha geniş bir bakış açısı kazanmalarını, farklı sanat biçimlerini deneyimlemelerini sağlayacaktır. Bu bağlamda, dersin mevcut yapısındaki sınırlamaların kaldırılması, öğrencilerin daha yaratıcı ve özgür bir ortamda çalışmalarına olanak tanınması, sanat eğitiminde önemli bir adım olacaktır.

5. 2. 1. 2. Kapsamlı Keşif Kategorisi İlişkin Sonuçlar: Kapsamlı keşif kategorisi; ilişkisel büyüme, çoklu yöntem, yenilikçilik, kültürel derinlik ve aydınlanma olmak üzere dört kodda incelenmiştir. Bu kategori ve kodlar 5E modeli entegre edilerek uygulanan ders etkinliklerinin sonrasında öğrencilerle yapılan yarı yapılandırılmış görüşme, gözlem ve öğrenci günlüklerinin veri analizinden elde edilen bulguların sonuçları içermektedir.

5. 2. 1. 2. 1. İlişkisel Büyüme Koduna İlişkin Sonuçlar: İlişkisel büyüme kodu, öğrencilerin sanatsal, akademik gelişimleri sırasında çevreleriyle kurdukları anlamlı ve derinlemesine bağlantıları ifade etmektedir. Bu bağlamda, öğrencilerin sanatsal çalışmalar sırasında birbirleriyle, çevreleriyle etkileşimleri, anlayış ve empati geliştirme kapasiteleri önemli bir rol oynamaktadır. Elde edilen veriler, grup çalışmaları ve etkileşimlerin öğrencilerin sanatsal deneyimlerini, genel memnuniyetlerini artırdığını göstermektedir. Öğrenciler, grup çalışmalarında eğlenmenin, arkadaşlarıyla daha yakın ilişkiler kurmanın yanı sıra, bu süreçlerin anımsanabilir ve olumlu etkiler yarattığını ifade etmektedirler. Ayrıca, sürekli iletişim, iş birliği içinde olmanın, öğrencilerin yeni bilgiler edinmelerine ve bilgilerini kalıcı hale getirmelerine katkıda bulunduğu belirtilmiştir.

Grup içi etkileşimlerin, öğrencilerin daha aktif ve bağımsız düşünmelerine teşvik ettiği, ürünlerin anlamını, kökenini araştırma gereksinimini artırdığı gözlemlenmiştir. Bu süreçler, öğrencilerin sanatsal, akademik gelişimlerini zenginleştirirken, aynı zamanda daha iyi ilişkiler ve anlayış geliştirmelerine olanak tanımaktadır. Sonuç olarak, sanat eğitiminde ilişkisel büyüme ve grup etkileşimlerinin teşvik edilmesi, öğrencilerin sanatsal gelişimlerini, kişisel ilişkilerini olumlu yönde etkileyerek, genel öğrenme deneyimlerini zenginleştirmektedir.

5. 2. 1. 2. 2. Çoklu Yöntem Koduna İlişkin Sonuçlar: Çoklu yöntem kodu, öğrencilerin sanatsal, akademik öğrenme süreçlerinde çeşitli teknik ve yaklaşımları kullanmalarını ifade etmektedir. Bu kod, farklı yöntemlerin bir arada uygulanmasının, öğrencilerin öğrenme deneyimlerini nasıl zenginleştirdiğini ve bilgi edinim süreçlerini nasıl genişlettiğini ortaya koymaktadır. Elde edilen veriler, çeşitli yöntemlerin ve malzemelerin kullanımıyla elde edilen öğrenme deneyimlerinin öğrenciler üzerinde olumlu etkiler yarattığını göstermektedir. Öğrenciler, malzeme çeşitliliğinin ayrıca sınırsız yaratıcı seçeneklerin motivasyonlarını artırdığını ve daha etkili sonuçlar elde etmelerini sağladığını belirtmiştir. Ayrıca, farklı etkinlik türlerinin, örneğin sözel ve uygulamalı etkinliklerin, öğrenme sürecini çeşitlendirdiği bunun yanında daha etkileşimli hale getirdiği vurgulanmıştır.

Takım etkinliklerinin, öğrencilerin fikir alışverişi yapmalarını ve sorumluluk duygusu geliştirmelerini sağladığı ifade edilmiştir. Bu tür çalışmalar, öğrencilerin hem bireysel hem de kolektif olarak öğrenmelerini desteklemiş, öğrenme süreçlerini daha keyifli ve etkili hale getirmiştir. Farklı yöntemler kullanılarak işlenen derslerin, eğlenceli oyun benzeri etkinliklerle zenginleştirilmesinin, öğrenme deneyimlerini daha kalıcı ve zevkli hale getirdiği gözlemlenmiştir. Sonuç olarak, çoklu yöntemlerin ve çeşitli etkinliklerin sanatsal eğitimde uygulanması, öğrencilerin öğrenme süreçlerini zenginleştirmektedir. Öğrencilerin yaratıcılıklarını artırmakta, öğrenmeyi daha anlamlı ve eğlenceli hale getirmektedir. Bu bağlamda, sanatsal eğitimde farklı tekniklerin ve yaklaşımların bir arada kullanılmasının, öğrencilerin genel öğrenme deneyimlerini olumlu yönde etkilediği sonucuna varılabilir.

5. 2. 1. 2. 3. Yenilikçilik Koduna İlişkin Sonuçlar: Yenilikçilik kodu, geleneksel yöntemlerin ötesine geçerek, yeni fikirler, teknikler denemeyi ve sanat eğitiminde yenilikçi çözümler aramayı ifade etmektedir. Öğrencilerin mevcut bilgilerini ve becerilerini, özgün uygulamalarla genişletmeleri, sanat eserlerinde yaratıcı düşünce biçimlerini uygulamaları önemlidir. Bu bağlamda, uygulamalar sonrasında özgün yaklaşımlar koduna dair öğrencilerle yapılan yarı yapılandırılmış görüşme verilerinden elde edilen bulgular aşağıda ifade edilmiştir. Sanat eğitiminde uygulanan yenilikçi teknikler ve farklı materyallerin kullanımı, öğrencilerin öğrenme süreçlerine olumlu katkılar sağlamıştır. Öğrenciler, geleneksel ders yöntemlerinin dışına çıkılarak gerçekleştirilen bu uygulamalar sayesinde, daha geniş bir perspektif kazanmışlar ve konuları daha iyi anlamışlardır. Yeni tekniklerin, farklı malzemelerin kullanımı, öğrencilerin yaratıcılığını artırmış ve öğrenmeye olan ilgilerini pekiştirmiştir. Öğrenciler, geleneksel derslerde sıkça karşılaşılan monotonluğun aksine, yenilikçi uygulamalarla daha verimli ve eğlenceli bir öğrenme deneyimi yaşadıklarını belirtmişlerdir. Ayrıca, farklı kültürlerden, yöntemlerden ilham

alınarak yapılan bu uygulamalar, öğrencilerin sanatsal bilgi ve becerilerini genişletmelerine olanak tanımıştır. Uygulama sürecinde, öğrencilerin özgün düşüncelerini ifade etmeleri ve yaratıcı çözümler geliştirmeleri teşvik edilmiştir. Yenilikçilik kodu kapsamında, öğrencilere sunulan farklı malzeme ve teknikler, onların sanatsal süreçlerde daha fazla cesaret ve motivasyon kazanmalarını sağlamıştır. Öğrenciler, sınırlı malzeme ve kısıtlamaların motivasyonlarını düşürdüğünü, ancak özgün aynı zamanda çeşitli malzemelerle çalışmanın, yaratıcılıklarını, sanatsal becerilerini geliştirmelerine yardımcı olduğunu ifade etmişlerdir.

Sonuç olarak, yenilikçilik koduna ilişkin öğrenci görüşlerinden elde edilen veriler, sanat eğitiminde yenilikçi çeşitli tekniklerin kullanılmasının, öğrencilerin öğrenme deneyimlerini zenginleştirdiğini ve sanatsal gelişimlerine önemli katkılar sağladığını göstermektedir. Bu tür uygulamalar, öğrencilerin yaratıcılıklarını ve sanatsal düşünme becerilerini geliştirmelerine olanak tanımaktadır.

5. 2. 1. 2. 4. Kültürel Derinlik ve Aydınlanma Koduna İlişkin Sonuçlar:

Kültürel derinlik ve aydınlanma kodu, sanat eğitiminde yaratıcı süreçlerde kültürel ögelerin ve değerlerin derinlemesine incelenmesini, anlaşılmasını ifade etmektedir. Kültürel derinlik ve aydınlanma, öğrencilerin sanat yoluyla kültürel kimliklerini, toplumsal bağlamlarını keşfetmelerine olanak sağlar. Bu bağlamda, öğrencilerle yapılan yarı yapılandırılmış görüşme ve etkinlikler sonrası doldurulan öğrenci günlüklerinden elde edilen bulguların sonuçları aşağıda ifade edilmiştir.

Öğrencilerin sanat eğitiminde kültürel ögeleri anlamaları ve bunları sanatsal üretimlerine yansıtmaları, derslerde uygulanan etkinlikler sayesinde belirgin bir şekilde artmıştır. Öğrenciler, farklı kültürel ve sanatsal gelenekleri keşfetmiş, bu bilgileri sanatsal çalışmalarında kullanarak kültürel çeşitliliği eserlerine entegre etmişlerdir. Öğrenciler, uygulamalı derslerde farklı kültürlerin sanat eserlerini incelemiş ve bu incelemeler sonucunda kendi sanatsal üretimlerinde derinlemesine bir anlayış geliştirmişlerdir. Etkinliklerde, öğrenciler sadece yüzeysel bilgi edinmekle kalmamış, aynı zamanda kültürel ögelerin tarihsel ve toplumsal bağlamlarını da anlamışlardır. Öğrencilerin ders içi etkinliklerde farklı kültürlere ait sanat eserlerini coğrafi yer, yüzyıl ve çağ bağlamında doğru bir şekilde tanımlayabilmeleri gözlemlenmiştir. Bu da, entelektüel tarih bilgisi yetkinliklerinin geliştiğini göstermektedir. Öğrenciler, sanatın kültürel kısmıyla ilgili bilgilenmiş, bu bilgileri sanatsal üretimlerine yansıtarak daha anlamlı ve derin eserler ortaya koymuşlardır.

Sonuç olarak, kültürel derinlik koduna ilişkin öğrenci görüşlerinden elde edilen veriler, sanat eğitiminde kültürel ögelerin ve değerlerin incelenmesinin, öğrencilerin sanatsal ve

entelektüel gelişimlerine önemli katkılar sağladığını göstermektedir. Bu tür uygulamalar, öğrencilerin kültürel kimliklerini ve toplumsal bağlamlarını daha iyi anlamalarına olanak tanımaktadır.

5. 2. 1. 3. Zihinsel Kapsam Kategorisi İlişkin Sonuçlar: Zihinsel kapsam kategorisi; sosyal yetkinlik, zihin hazinesi, zihin açılımı olmak üzere üç koddan oluşmaktadır. Bu kategori ve kodlar 5E modeli entegre edilerek uygulanan ders etkinliklerinin sonrasında öğrencilerle yapılan yarı yapılandırılmış görüşme, gözlem ve öğrenci günlüklerinin veri analizinden elde edilen sonuçları içermektedir.

5. 2. 1. 3. 1. Sosyal Yetkinlik Koduna İlişkin Sonuçlar: Sosyal yetkinlik kodu, öğrencilerin sosyal etkileşimlerde, grup çalışmalarında geliştirdikleri becerileri ve yetkinlikleri ifade etmektedir. ÜBSA dersinde 5E modelinin uygulanmasının ardından yapılan öğrenci görüşmelerinden elde edilen bulgular, bu kod bağlamında önemli sonuçlar ortaya koymuştur. Öğrenciler, grup çalışmalarında sosyal becerilerini geliştirmenin yanı sıra, birbirleriyle olan güven ilişkilerini de güçlendirmişlerdir.

Öğrencilerin gözlem yetenekleri artmış ve tahmin etme becerileri gelişmiştir. Eski uygarlıkların sanat tarzlarını ve ifade biçimlerini tanıma imkânı bulmuşlardır. Grup halinde yapılan etkinlikler, bireysel çalışmalara göre daha eğlenceli ve etkili bulunmuştur. Öğrenciler, grup içinde iletişim kurmanın, birlikte çalışmanın daha rahat ve keyifli olduğunu ifade etmişlerdir. Grup çalışmaları sırasında, öğrenciler arasında hırs ve rekabet duyguları ortaya çıkmış, bu da üretkenliklerini artırmıştır. Hem plana bağlı kalmak hem de diğerlerinin düşünceleriyle bağdaştırmak, öğrencilerin sosyal ve iş birliği becerilerini geliştirmiştir. Kalabalık sınıf ortamında, öğrenciler daha aktif olma ve kendilerini ifade etme fırsatı bulmuşlardır. Kültürel olarak, öğrenciler takım çalışmaları sırasında insan ilişkilerini geliştirmiş ve farklı uygarlıklardan yeni bilgiler edinmişlerdir. Etkinlikler, öğrencilere sadece bilgi vermekle kalmamış, aynı zamanda bu bilgileri kalıcı hale getirmiştir.

Sonuç olarak, 5E modelinin uygulanmasıyla öğrencilerin sosyal yetkinliklerinin geliştiği, grup çalışmaları ve etkileşimler sayesinde daha derinlemesine öğrenme deneyimleri yaşadıkları gözlemlenmiştir. Bu uygulamalar, öğrencilerin sosyal becerilerini, iş birliği yetkinliklerini ve kültürel anlayışlarını artırmıştır.

5. 2. 1. 3. 2. Zihin Hazinesi Koduna İlişkin Sonuçlar: Zihin hazinesi kodu, öğrencilerin bilgi ve entelektüel birikim sağlama süreçlerini ifade etmektedir. Bu kod, öğrencilerin farklı bilgi alanlarına olan ilgilerini ve bu alanlarda kazandıkları deneyimleri

içermektedir. Derste uygulanan etkinlikler bağlamında, öğrencilerin entelektüel gelişimlerinin ne derece etkilendiği ile ilgili bulgulara ulaşılmıştır. Öğrenciler, günlük yaşantılarında karşılaştıkları bazı cisimlerin geçmişte nasıl kullanıldığını ve zamanla nasıl değişikliklere uğradığını daha iyi kavramışlardır. Örneğin, tekerleğin icadı gibi bazı yeniliklerin kalıcı olmasına karşın, iplik dokuma makinesi gibi teknolojilerin zamanla tanınmayacak kadar değiştiğini fark etmişlerdir. Geçmişte kullanılan basit yapıların, günümüzde farklı yorumlanabileceğini ve bu değişimlerin ilginç olduğunu belirtmişlerdir. Tarihî eserler hakkında bilgi sahibi olan öğrenciler, uygarlıkların birbirinden farklı yönlerini daha iyi anlamışlardır. Eski eserlere bakarak hangi uygarlığa ait olduğunu ayırt edebilme yeteneği kazanmışlardır. Bu süreçte, öğrendikleri bilgileri derinlemesine kavrayarak, entelektüel gelişimlerini ileri seviyelere taşımışlardır.

Sonuç olarak, derslerde uygulanan etkinlikler, öğrencilerin bilgi edinme süreçlerini olumlu yönde etkilemiştir. Öğrenciler; tarihî, kültürel bilgiler konusunda daha donanımlı hale gelmiş, farklı uygarlıkları ve teknolojik gelişmeleri daha iyi anlayarak, zihin hazinelerini genişletmişlerdir. Bu durum, onların entelektüel gelişimlerini ve bilgi birikimlerini arttırmıştır.

5. 2. 1. 3. 3. Zihin Açılımı Koduna İlişkin Sonuçlar: Zihin açılımı kodu, öğrencilerin düşünsel sınırlarını genişletmelerine ve yeni perspektifler kazanarak yaratıcı düşünme becerilerini artırmalarına yönelik süreçleri ifade etmektedir. Bu kod, öğrencilerin eleştirel ve yaratıcı düşünme kapasitelerini geliştirmelerine, farklı bakış açıları edinmelerine, yenilikçi fikirler üretmelerine imkân tanıyan öğrenme deneyimlerini kapsamaktadır.

Öğrenciler, daha önce bilmedikleri bilgilerle tanışarak, bu bilgilerin onların iletişim becerilerini ve birbirleriyle olan bağlarını güçlendirdiğini ifade etmişlerdir. Özellikle ders yönteminin merak uyandırıcı ve kapsamlı olması, öğrencilerin konuları daha derinlemesine araştırmalarına, kültürel açıdan zenginleşmelerine katkı sağlamıştır. Boş zamanlarında tarih ve kültür hakkında daha fazla bilgi edinme eğilimi göstermişler, bu bilgileri gelecekteki mesleklerinde kullanma planları yapmışlardır. Etkinlikler, öğrencilerin merakını artırmış ve onları daha fazla araştırma yapmaya teşvik etmiştir. Örneğin, Hititler ve Etrüskler gibi uygarlıklar hakkında bilgi sahibi olmuş, bu bilgileri müzelerde veya tarihî eserler üzerinde uygulayabilecek düzeye gelmişlerdir. Araştırma süreci, öğrencilere bildikleri bilgileri pekiştirme ve yeni bilgiler edinme fırsatı sunmuştur. Derslerde uygulanan etkinlikler sayesinde, öğrenciler sadece objelere şekil vermekle kalmamış, aynı zamanda bu objelerin kültürel ve tarihî anlamlarını öğrenmişlerdir. Böylece, yaratıcı süreçlerini daha anlamlı ve bilgi dolu bir şekilde gerçekleştirmişlerdir. Bu deneyimler, öğrencilerin düşünsel sınırlarını genişletmiş ve eleştirel düşünme becerilerini artırmıştır.

Sonuç olarak, derslerde uygulanan yenilikçi etkinlikler, öğrencilerin entelektüel birikimlerini artırmış, merak ve araştırma isteklerini körüklemiş, yaratıcı düşünme kapasitelerini geliştirmiştir. Bu süreçler, onların zihin açılımı ve entelektüel gelişimlerine önemli katkılar sağlamıştır.

5. 2. 1. 4. Duygusal Harmoni Kategorisi İlişkin Sonuçlar: Duygusal harmoni kategorisi; mental ferahlık, eğlenceli zaman, dinamik etkileşim kodlarından çıkarımsanarak oluşturulmuştur. Bu kategori ve kodlar 5E modeli entegre edilerek uygulanan ders etkinliklerinin sonrasında öğrencilerle yapılan yarı yapılandırılmış görüşme, gözlem ve öğrenci günlüklerinin veri analizinden elde edilen sonuçları içermektedir.

5. 2. 1. 4. 1. Mental Ferahlık Koduna İlişkin Sonuçlar: Mental ferahlık kodu, öğrencilerin dersler sırasında ve sonrasında zihinlerinde bir rahatlama, dinginlik hissetmelerini ifade etmektedir. Bu kod, öğrencilerin stres ve kaygılarından arınarak daha rahat bir öğrenme deneyimi yaşayıp yaşamadıklarına dair bulguların analizinden elde edilen sonuçları içermektedir.

Öğrenciler, derslerin samimi atmosferi sayesinde kendilerini rahat hissetmişlerdir. Sınıfın genel havası ve öğretmenin pozitif yaklaşımı, öğrencilerin stres seviyelerini azaltmış ve rahat bir öğrenme ortamı yaratmıştır. Etkinliklerin zorlama olmadan, özgürce yapılabilmesi, öğrencilerin yaratıcı düşünme kapasitelerini kullanmalarını sağlamış ve bu durum onların kendilerini daha rahat hissetmelerine yol açmıştır. Öğrenciler, teknik sınırlamaların ve kısıtlamaların olmaması sayesinde yaratıcılıklarını özgürce ifade edebilmişlerdir. Bu, onların öğrenme sürecine daha fazla katılım göstermelerine ve özgüvenlerinin artmasına neden olmuştur. Ayrıca, derslerin interaktif ve aktif öğrenme yöntemleriyle yürütülmesi, öğrencilerin dikkatlerini toplamalarına, derslere daha fazla ilgi göstermelerine katkı sağlamıştır. Grup çalışmaları ve sınıf içi etkileşimler, öğrencilerin birbirlerini daha yakından tanımalarını ve başkalarının bakış açılarını görmelerini sağlamıştır. Bu durum, sosyal etkileşimlerin artmasına ve öğrencilerin kendilerini daha pozitif hissetmelerine yol açmıştır. Öğrenciler, derslerde baskı hissetmediklerini ve özgür bir şekilde katılım gösterdiklerini belirtmişlerdir.

Sonuç olarak, uygulanan ders yöntemleri ve etkinlikler, öğrencilerin zihinsel ferahlık ve rahatlama hissetmelerine önemli katkılar sağlamıştır. Bu süreçler, öğrencilerin stres ve kaygılarından arınarak daha rahat, verimli bir öğrenme deneyimi yaşamalarına olanak tanımıştır.

5. 2. 1. 4. 2. Eğlenceli Zaman Koduna İlişkin Sonuçlar: Eğlenceli zaman kodu, öğrencilerin etkinlikler sırasında eğlenceli ve keyifli vakit geçirdiklerini ifade

etmektedir. Bu kod, öğrenme sürecinin sadece bilgi edinme değil, aynı zamanda zevk alınan bir süreç olduğunu vurgulamaktadır ve bu bağlamda sonuçlar içermektedir.

Öğrenciler, ders etkinlikleri sırasında eğlendiklerini ve bu süreçlerin onları motive ettiğini belirtmişlerdir. Farklı ve yenilikçi etkinlikler, öğrencilerin ilgisini çekmiş, onlara keyifli bir öğrenme deneyimi sunmuştur. Öğrencilerin az sayıda olması, öğretmenle daha fazla etkileşim kurmalarına ve samimi bir ortam oluşmasına katkı sağlamıştır. Bu durum, öğrencilerin derslere daha aktif katılım göstermelerine ve fikirlerini rahatça ifade etmelerine olanak tanımıştır. Etkinlikler sırasında yaşanan espriler ve şamatalar, sınıf ortamını daha eğlenceli hale getirmiş, öğrencilerin derse olan ilgisini artırmıştır. Öğrenciler, kendi fikirlerini söylemek ve tahminlerde bulunmak konusunda heyecanlanmış, bu süreçlerde keyif almışlardır. Derslerin interaktif yapısı ve öğretmenin etkin rolü, öğrencilerin derslere katılımını teşvik etmiş ve onların derslerden zevk almalarını sağlamıştır.

Sonuç olarak, 5E modeli ile yürütülen ders etkinlikleri, öğrencilerin eğlenceli ve keyifli vakit geçirmelerine önemli katkılar sağlamıştır. Öğrenciler, dersler sırasında hem öğrenmiş hem de eğlenmişlerdir, bu da öğrenme sürecinin daha etkili ve motive edici olmasına olanak tanımıştır.

5. 2. 1. 4. 3. Dinamik Etkileşim Koduna İlişkin Sonuçlar: Dinamik etkileşim kodu, öğrencilerin dersler sırasında aktif katılım sağlayarak, öğretmen ve diğer öğrencilerle canlı, etkileşimli bir ortamda öğrenim görmelerini ifade etmektedir. Bu kod, öğrenme sürecindeki sosyal etkileşimlerin ve birlikte çalışmanın önemini vurgulamaktadır.

Öğrenciler, ders sırasında yaşadıkları dinamik etkileşimlerin ve birlikte çalışmanın öğrenme süreçlerini daha etkili hale getirdiğini belirtmişlerdir. Sosyal etkileşimler, öğrencilerin birbirlerinin fikirlerini alarak farklı bakış açıları kazanmalarına olanak tanımıştır. Bu etkileşimler, derslerin daha eğlenceli ve motive edici olmasına katkıda bulunmuş, öğrencilerin sıkılmadan derse odaklanmalarını sağlamıştır. Öğrenciler, ders sırasında yaşanan rekabetin motivasyonlarını artırdığını ve bu süreçte çeşitli duygular yaşadıklarını ifade etmişlerdir. Bireysel çalışmalardan ziyade grup çalışmaları, öğrencilerin iletişim becerilerini geliştirmiş ve derslere olan katılımlarını artırmıştır. Başkalarının fikirlerini almak ve farklı perspektiflerden bakmak, öğrencilerin öğrenme süreçlerini zenginleştirmiştir.

Sonuç olarak, dinamik etkileşimlerin ve aktif katılımın olduğu dersler, öğrencilerin öğrenme süreçlerine olumlu katkılar sağlamıştır. Öğrenciler, bu etkileşimli ortamda daha verimli ve etkili bir şekilde öğrenmişlerdir, bu da öğrenme sürecinin kalitesini artırmıştır.

5. 2. 1. 5. Sanatsal Üretkenlik Kategorisi İlişkin Sonuçlar: Sanatsal üretkenlik kategorisi; yaratıcılık, özgünlük ve hayal evreni olmak üzere üç koddan oluşmaktadır. Bu

kategori ve kodlar, öğrencilerin sanatsal üretkenlik hakkındaki görüşlerinden elde edilen verilerin bulgularını içermektedir. Bu kategori ve kodlar 5E modeli entegre edilerek uygulanan ders etkinliklerinin sonrasında öğrencilerle yapılan yarı yapılandırılmış görüşme, gözlem ve öğrenci günlüklerinin veri analizinden elde edilen sonuçları içermektedir.

5. 2. 1. 5. 1. Yaratıcılık Koduna İlişkin Sonuçlar: Yaratıcılık kodu, öğrencilerin özgün fikirler geliştirme ve bu fikirleri sanatsal projelere dönüştürme yeteneğini ifade etmektedir. Bu kod, öğrencilerin düşünsel süreçlerini ve yenilikçi yaklaşımlarını kapsamaktadır. Öğrenciler, yaratıcı süreçlerinin doğadan ve tüketim alışkanlıklarından beslendiğini, insanın kendini nereden besliyorsa ona göre üretim yaptığını belirtmişlerdir. Özgünlük kavramı, tamamen yeni, benzersiz bir şey yaratmaktan ziyade, var olan unsurları birleştirerek farklı ve yeni bir şey ortaya koymak olarak tanımlanmıştır. Bu süreç, yaratıcılığın temelini oluşturmaktadır. Öğrenciler, kopyalama ve ilham alma arasındaki farkı vurgulayarak, yaratıcılığın, mevcut kaynaklarla farklı bir şey elde etmekle mümkün olduğunu ifade etmişlerdir. Sonuç olarak, yaratıcılık, öğrencilerin düşünsel ve sanatsal süreçlerinde önemli bir rol oynamaktadır. Öğrenciler, kendilerine özgü yaklaşımlar geliştirerek, var olan unsurları birleştirip yenilikçi projeler üretmişlerdir. Bu süreç, onların yaratıcılık kapasitelerini ve sanatsal üretkenliklerini artırmıştır.

5. 2. 1. 5. 2. Özgünlük Koduna İlişkin Sonuçlar: Özgünlük kodu, öğrencilerin kendilerine has, benzersiz ve bireysel sanatsal ifadelerini yansıtma yeteneğini ifade etmektedir. Bu kod, öğrencilerin sanatsal çalışmalarında kendi tarzlarını ve kişisel bakış açılarını ortaya koymalarını vurgulamaktadır. Sanatsal çalışmalarda kısıtlamaların olmaması gerektiği belirtilmiştir. Kısıtlamalar, öğrencilerin özgün bireysel ifadelerini sınırlayabilir ve yaratıcılıklarını engelleyebilir. Sanatın, zaman, malzeme ve fikir açısından tamamen özgür olması gerektiği, bu özgürlüğün sanatsal üretkenliği artırdığı vurgulanmıştır. Öğrenciler, özgünlüğün sanatın temelinde olduğunu ve kopyalamanın sanatsal değeri düşürdüğünü ifade etmişlerdir. Özgür ve rahat bir ortamda çalışmanın, öğrencilere daha çok motivasyon sağladığı daha çok çalışma isteği uyandırdığı sonucuna varılmıştır. Sanatın, kişisel ifadeler ve duygular üzerine kurulu olduğu, geçmişten günümüze sanat anlayışının değiştiği, ancak özünde özgünlüğün her zaman korunduğu belirtilmiştir. Sanatsal üretkenlik, sadece birinin esinlenmeden kendi düşünceleri ve hisleriyle bir şeyler oluşturmasıyla mümkün olabilmektedir. Sonuç olarak, özgünlük, öğrencilerin sanatsal çalışmalarında kendilerini ifade etmeleri ve bireysel tarzlarını yansıtmaları açısından büyük bir önem taşımaktadır. Bu, onların sanatsal yeteneklerini geliştirmelerine ve kendi bakış açılarını ortaya koymalarına olanak tanımaktadır.

5. 2. 1. 5. 3. Hayal Evreni Koduna İlişkin Sonuçlar: Hayal evreni kodu, öğrencilerin hayal güçlerini kullanarak yaratıcı ve fantastik dünyalar oluşturmalarını ifade etmektedir. Bu kod, öğrencilerin sınırsız hayal gücü ve soyut düşünme becerilerini sanatsal üretkenlik süreçlerinde nasıl kullandıklarını belirtmektedir. Öğrenciler, sanatsal üretkenlik süreçlerinde hayal güçlerinin önemini vurgulamışlardır. Hayal gücü, sanatsal üretimin temel bir unsuru olarak görülmektedir; öğrenciler, bu gücü kullanarak özgün, fantastik fikirler üretebilmekte ve yaratıcı çözümler geliştirmektedirler. Geleneksel sanat anlayışlarının ötesine geçme arayışı, öğrencilerin sanatsal üretkenlikte daha geniş bir spektrumda düşünmelerine olanak sağlamaktadır. Öğrenciler, hayal gücünün sınırsız olduğunu, bunun sanatsal üretkenlik süreçlerinde yenilikçi ve özgün projeler oluşturmada nasıl kullanıldığını belirtmişlerdir. Bu bağlamda, hayal gücünün sanatsal ifade biçimlerini çeşitlendirdiği ve öğrencilere daha derin aynı zamanda zengin bir yaratıcı deneyim sunduğu sonucuna varılmıştır.

5. 2. 1. 6. Algı Mozaiği Kategorisi İlişkin Sonuçlar: Algı mozaiği kategorisi; görüş prizması, sinerji, çeşitlilik olmak üzere üç koddan oluşmaktadır. Bu kategori ve kodlar 5E modeli entegre edilerek uygulanan ders etkinliklerinin sonrasında öğrencilerle yapılan yarı yapılandırılmış görüşme, gözlem ve öğrenci günlüklerinin veri analizinden elde edilen sonuçları içermektedir.

5. 2. 1. 6. 1. Görüş Prizması Koduna İlişkin Sonuçlar: Görüş prizması kodu, öğrencilerin farklı bakış açılarını ve perspektifleri bir araya getirerek konuları çok yönlü olarak değerlendirme yeteneğini ifade etmektedir. Bu kod, öğrencilerin çeşitli görüşlerden nasıl faydalandıklarını ve bu görüşleri sanatsal süreçlerine nasıl entegre ettiklerini kapsamaktadır. Öğrencilerin farklı fikirlerden yararlanarak kendi düşüncelerini oluşturmaları, farklı malzemeler ve tekniklerle çalışarak üretkenliklerini artırmaları, sanat malzemelerine bakış açılarının değiştiği belirtilmiştir. Bu bağlamda, dersin öğrencilere daha geniş bir perspektif kazandırdığı, meraklarını artırdığı ve farklı malzemeleri sanatsal süreçlerde kullanmalarını sağladığı vurgulanmaktadır. Sonuç olarak, öğrencilerin görüş prizması kodu kapsamında edindikleri deneyimler, onların sanatsal yaratıcılıklarını ve üretkenliklerini önemli ölçüde geliştirmiştir.

5. 2. 1. 6. 2. Sinerji Koduna İlişkin Sonuçlar: Sinerji kodu, öğrencilerin iş birliği yaparak birbirlerinin fikir ve yeteneklerinden faydalanmalarını ve ortaya çıkan ortak üretkenliği ifade etmektedir. Bu kod, grup çalışmaları ve birlikte yaratım süreçlerinin önemini vurgulamaktadır. Öğrencilerin, zorlamadan bağımsız olarak çalışabilmelerinin grup çalışmalarında daha fazla fayda sağladığı ve bunun hem eğlenceli hem de kültürel açıdan zenginleştirici olduğu belirtilmiştir. Grup çalışmaları, bireysel çalışmalara göre daha fazla zevk

alınan ve enerjik bir ortam yaratan süreçler olarak tanımlanmıştır. Ayrıca, birlikte çalışmanın diğer derslere de uygulanmasının, öğrencilerin motivasyonunu artıracağı ve daha iyi sonuçlar elde edilmesine katkı sağlayacağı görülmüştür. Sonuç olarak, sinerji kodu kapsamında yapılan çalışmalar, öğrencilerin ortak üretkenliklerini ve iş birliği becerilerini önemli ölçüde geliştirmiştir.

5. 2. 1. 6. 3. Çeşitlilik Koduna İlişkin Sonuçlar: Çeşitlilik kodu, öğrencilerin farklı teknik, materyal, konu kullanarak geniş bir yelpazede deneyim ve perspektif sunma yeteneğini ifade etmektedir. Bu kod, sanatsal üretkenlikte çeşitliliğin rolünü ve öğrencilerin farklı yöntemlerle nasıl zenginleştiklerini belirtmektedir. Öğrenciler, başkalarının çalışmalarını gördükçe yeni olasılıkların farkına varmışlar ve bu çeşitlilik, onların yaratıcılıklarını artırmıştır. Öğrenciler, farklı düşünme biçimlerine objelere yönelik değişik yaklaşımlarla karşılaştıklarında, sanatsal süreçlerinde yeni ve beklenmedik sonuçlara ulaşmışlardır.

Öğrenciler, aynı objeyi farklı şekillerde değerlendirerek, kendi bakış açılarını ve yaratıcılıklarını geliştirmişlerdir. Ayrıca, kültürel ve coğrafi farklılıkların sanat üzerindeki etkilerini gözlemleyerek, çeşitli medeniyetlerin sanatsal ifadelerinde nasıl farklılaştığını anlamışlardır. Bu farkındalık, öğrencilerin kendi sanatsal üretkenliklerine de yansımış ve onları daha yaratıcı kılmıştır. Sınırlamaların olmadığı durumlarda, öğrenciler daha çeşitli malzemeler ve tekniklerle çalışarak, sanatsal ifadelerini zenginleştirmişlerdir. Sonuç olarak, çeşitlilik kodu kapsamında yapılan çalışmalar, öğrencilerin sanatsal üretkenliklerinde ve yaratıcılıklarında önemli katkılar sağlamıştır. Öğrencilerin farklı teknikler ve materyaller kullanarak özgürce çalışabilmeleri, onların sanatsal süreçlerini daha zengin hale getirmiştir. Bu, onların yaratıcılıklarını artırmış ve daha geniş bir perspektiften bakabilmelerini sağlamıştır.

5. 2. 1. 7. Aktif Yaratım Süreçleri Kategorisi İlişkin Sonuçlar: Aktif yaratım süreci kategorisi; keşif, etkin katılım, gelişim olmak üzere üç koddan oluşmaktadır. Bu kategori ve kodlar 5E modeli entegre edilerek uygulanan ders etkinliklerinin sonrasında öğrencilerle yapılan yarı yapılandırılmış görüşme, gözlem ve öğrenci günlüklerinin veri analizinden elde edilen sonuçları içermektedir.

5. 2. 1. 7. 1. Keşif Koduna İlişkin Sonuçlar: Keşif kodu, öğrencilerin yeni bilgileri, teknikleri ve materyalleri öğrenme ve deneyimleme sürecini ifade etmektedir. Bu kod, öğrencilerin merak duygusunu ve öğrenme isteklerini yansıtmaktadır. Öğrenciler, fiziksel gibi etkinliklerde büyük bir ilgi ve heyecan göstermişlerdir. Özellikle farklı uygarlıklara ait eserleri tahmin etmek, öğrencilerin en çok keyif aldıkları ve en sorunsuz geçen etkinliklerden biri olarak öne çıkmıştır. Öğrenciler, öğretmenlerinin paylaştığı dosyalar ve

eserler hakkında tahmin yürütmekten büyük zevk almışlar bu etkinliklerin onların ilgisini çektiğini belirtmişlerdir. Farklı uygarlıkların sembollerini tanımak ve bu semboller üzerinden tahminlerde bulunmak, öğrencilerin öğrenme süreçlerine olumlu katkılar sağlamıştır. Sınıfta yapılan tahmin etme oyunları da öğrencilerin keşif süreçlerine katkıda bulunmuştur. Bu tür etkinlikler, öğrencilerin merak duygusunu artırmış ve öğrendiklerini akılda kalıcı hale getirmiştir.

Sonuç olarak, keşif kodu kapsamında yapılan etkinlikler, öğrencilerin öğrenme isteklerini artırmış ve merak duygularını pekiştirmiştir. Öğrencilerin tahmin yürütme, yeni bilgileri keşfetme süreçleri, onların sanatsal üretkenliklerini ve öğrenme deneyimlerini zenginleştirmiştir. Bu etkinlikler, öğrencilerin ilgisini çekmiş ve onların derslere daha aktif katılım sağlamalarına olanak tanımıştır.

5. 2. 1. 7. 2. Etkin Katılım İlişkin Sonuçlar: Etkin katılım kodu, öğrencilerin derslerde ve etkinliklerde aktif olarak yer almasını, sürece tam anlamıyla dahil olmalarını ifade etmektedir. Bu kod, öğrencilerin sadece izleyici değil, aynı zamanda katılımcı olmalarını vurgulamaktadır. Öğrenciler, sunumların monoton ve alışılmış olmasına rağmen, farklı etkinliklerde aktif katılım gösterdiklerinde daha fazla keyif aldıklarını belirtmişlerdir. Özellikle sanat eserlerini tartışma, işaretleme ve kendi üretimlerini gerçekleştirme süreçleri, öğrencilerin en çok eğlendiği ve öğrenim sağladığı etkinlikler olmuştur.

Öğrenciler, sunumlar dışında yapılan etkinliklerde daha fazla eğlendiklerini ve öğrendiklerini ifade etmişlerdir. Sanat eserlerini tanıma ve tartışma süreçlerinde, farklı bakış açıları ile etkileşim kurarak, kendi bilgi ve becerilerini geliştirmişlerdir. Özellikle tarihsel bağlamda yapılan yaratıcı etkinlikler, öğrencilerin hayal güçlerini kullanmalarına olanak tanımış ve bu süreç onların ilgisini çekmiştir. Şekil verme, birleştirme gibi uygulamalı etkinlikler, öğrencilerin yaratıcı süreçlere aktif katılımını sağlamış ve malzemelerle etkileşim kurarak öğrenmelerine katkıda bulunmuştur. Bu tür etkinlikler, öğrencilerin merak duygusunu artırmış ve öğrenme süreçlerini eğlenceli hale getirmiştir. Öğrencilerin aktif katılım gösterdiği bu etkinlikler, onların derslere olan ilgisini artırmış ve öğrenim süreçlerini daha verimli kılmıştır.

Sonuç olarak, etkin katılım kodu kapsamında yapılan etkinlikler, öğrencilerin derslerde aktif rol almasını sağlamış ve öğrenme süreçlerine tam anlamıyla dahil olmalarına olanak tanımıştır. Öğrencilerin aktif katılım gösterdiği bu süreçler, onların bilgi ve becerilerini geliştirirken, derslerden daha fazla keyif almalarını ayrıca öğrenim süreçlerini zenginleştirmelerini sağlamıştır.

5. 2. 1. 7. 3. Gelişim Koduna İlişkin Sonuçlar: Gelişim kodu, öğrencilerin becerilerinin, bilgilerinin ve yeteneklerinin süreç boyunca nasıl ilerlediğini ve geliştiğini ifade etmektedir. Bu kod, öğrencilerin öğrenme ve yaratım sürecindeki ilerlemelerini kapsamaktadır. Öğrenciler, daha önce sahip olmadıkları bilgileri edindiklerini ve derslerin kendilerine bir şeyler kattığını hissettiklerini belirtmişlerdir.

Normal derslerin sıkıcı ve monoton olduğunu ifade eden öğrenciler, yaratıcı ve özgün etkinliklerin öğrenme süreçlerini nasıl zenginleştirdiğini vurgulamışlardır. Derslerde zorunluluklar yerine kendi tarzlarını ve estetik anlayışlarını yansıtabilmenin önemine dikkat çekmişlerdir. Takım çalışması tecrübesi olmayan öğrenciler, bu süreçte başkalarının eserlerine ve düşüncelerine daha dikkatli olmayı öğrendiklerini belirtmişlerdir. Tarih ve kültürel bilgiye yönelik ilginin arttığı, farklı uygarlıklarla ilgili sanat bilgisi edinmenin öğrencilerin bakış açısını genişlettiği görülmüştür. Etkinliklerin, öğrencilerin kendilerini daha iyi ifade etmelerine ve birlikte çalışma becerilerini geliştirmelerine yardımcı olduğu ifade edilmiştir. Öğrenciler, okulun sıkıcı olabileceğini düşünmelerine rağmen, bu tür etkinliklerin dersleri daha eğlenceli ve öğretici hale getirdiğini belirtmişlerdir.

Sonuç olarak, gelişim kodu kapsamında yapılan etkinlikler, öğrencilerin bilgi ve becerilerini geliştirirken, onların yaratıcı süreçlere aktif katılımını sağlamış bunun yanında derslerden daha fazla keyif almalarına katkıda bulunmuştur. Öğrenciler, bu etkinlikler sayesinde derslerde öğrendiklerini kalıcı hale getirmiş ve okulun monotonluğundan kurtulmuşlardır. Bu süreç, öğrencilerin öğrenme ve yaratım süreçlerinde önemli ilerlemeler kaydetmelerine olanak tanımıştır.

5. 2. 1. 8. Öğrenme Deneyimi Kategorisi İlişkin Sonuçlar: Öğrenme deneyimleri kategorisi; keyifli öğrenme, etkili öğrenme, deneyimleme olmak üzere üç koddan oluşmaktadır. Bu kategori ve kodlar 5E modeli entegre edilerek uygulanan ders etkinliklerinin sonrasında öğrencilerle yapılan yarı yapılandırılmış görüşme, gözlem ve öğrenci günlüklerinin veri analizinden elde edilen sonuçları içermektedir.

5. 2. 1. 8. 1. Keyifli Öğrenme *Koduna İlişkin Sonuçlar:* Keyifli öğrenme kodu, öğrencilerin öğrenme sürecini zevk alarak ve eğlenerek deneyimlemelerini ifade etmektedir. Bu kod, öğrenmenin sadece bilgi edinme değil, aynı zamanda keyifli bir süreç olması gerektiğini vurgulamaktadır. Öğrenciler, derslerde eğlendiklerini ve öğrendiklerini belirtmişlerdir.

Grup çalışmalarında, bireysel çalışmayı tercih eden öğrenciler bile keyif alarak iş birliği yapmışlardır. Etkinliklerin eğlenceli olduğu ve bu süreçte birbirlerinin fikirlerini ekleyerek ortaya harika işler çıkardıklarını vurgulamışlardır. Öğrenciler, derslerde yaşadıkları eğlenceli

anıları ve atölye çalışmalarını anlatmaktan zevk aldıklarını dile getirmişlerdir. Öğrenciler, eğlenceli derslerde farkında olmadan konuları öğrenmiş ve bu sürecin okul ile yeniden bağ kurmalarına yardımcı olduğunu ifade etmişlerdir. Eğlenceli ve öğretici derslerin, öğrencilerin genel olarak okula olan ilgilerini artırdığı ve derslere olan bağlılıklarını güçlendirdiği sonucuna varılmıştır. Sonuç olarak, keyifli öğrenme kodu kapsamında yapılan etkinlikler, öğrencilerin öğrenme süreçlerini eğlenceli hale getirerek, onların bilgi ve beceri kazanımlarını artırmış, derslere olan ilgilerini ve bağlılıklarını güçlendirmiştir. Öğrenciler, bu tür derslerin yaygınlaştırılmasını arzulamış ve eğlenerek öğrenmenin ne kadar etkili olduğunu belirtmişlerdir.

5. 2. 1. 8. 2. Etkili Öğrenme İlişkin Sonuçlar: Etkili öğrenme kodu, öğrencilerin derslerde öğrendikleri bilgileri, kazandıkları becerileri etkin bir şekilde kullanabilmelerini ve bunları hayatlarına entegre edebilmelerini ifade etmektedir. Bu kod, öğrenmenin kalıcılığını ve uygulanabilirliğini ön plana çıkarmaktadır. Öğrenciler, etkinlikler sayesinde tarihsel bilgi birikimi sağlayarak kültürel farkındalık kazandıklarını, derslerde öğrendiklerini hatırladıklarını ve uygulayabildiklerini belirtmişlerdir. Öğrenciler, etkinliklerin soğuk atölye ortamında bile kendilerini daha fazla şey bildiklerini hissettiklerini, malzemeleri nasıl kullanacaklarını öğrendiklerini ve takım çalışması, zaman yönetimi gibi becerileri geliştirdiklerini ifade etmişlerdir. Üç boyutlu derslerin işlenişinde grup çalışmalarının, fikir alışverişlerinin ve tartışmaların önemini vurgulamışlardır. Bazı öğrenciler, özellikle tarih ve sanat konularında öğrendikleri bilgileri anlatarak bu bilgilerin kalıcılığını vurgulamışlardır. Derslerde oyun oynayarak ve heykel yaparak öğrendikleri bilgileri eğlenceli bir şekilde pekiştirdiklerini belirtmişlerdir. Sonuç olarak, etkili öğrenme kodu kapsamında yapılan etkinlikler, öğrencilerin öğrendikleri bilgileri ve kazandıkları becerileri hayatlarına entegre etmelerini sağlamış, öğrenme sürecini daha kalıcı ve uygulanabilir hale getirmiştir. Öğrenciler, bu tür etkinliklerin öğrenmeyi daha anlamlı ve hatırlanabilir kıldığını ifade etmişlerdir.

5. 2. 1. 8. 3. Deneyimleme Koduna İlişkin Sonuçlar: Deneyimleme kodu, öğrencilerin öğrenme sürecine aktif olarak katılarak, deneyimleyerek ve uygulayarak öğrendiklerini ifade etmektedir. Bu kod, teorik bilginin pratiğe dönüştürülmesini ve öğrenmenin deneyimle pekiştirilmesini kapsamaktadır. Öğrenciler, derste öğrendiklerini gündelik hayatlarında anlattıklarını ve uygulayarak pekiştirdiklerini belirtmişlerdir. Öğrenciler, etkinliklerde yarışma ortamının oluştuğunu, malzemeler hakkında bilgi edinerek farklı malzemeleri nasıl kullanacaklarını öğrendiklerini ve deneyimlediklerini ifade etmişlerdir. Öğrenme sürecinin sadece dinleyerek değil, yaparak ve deneyerek daha etkili olduğunu vurgulamışlardır. Öğrenciler, yapılan etkinliklerin, öğrenmeyi kalıcı ve eğlenceli

hale getirdiğini, bu nedenle öğrendiklerini unutmadıklarını belirtmişlerdir. Ayrıca, öğrenciler teorik bilgileri pratikte uygulayarak, daha iyi öğrendiklerini ve bu tür etkinliklerin öğretici olduğunu ifade etmişlerdir. Öğrenciler, öğrenme sürecinin eğlenceli ve keyifli olmasının, bilgilerin kalıcılığını artırdığını, derslerin daha hatırlanabilir hale geldiğini belirtmişlerdir. Sonuç olarak, deneyimleme kodu kapsamında yapılan etkinlikler ve uygulamalar, öğrencilerin öğrendiklerini aktif olarak deneyimlemelerini sağlamıştır. Ayrıca öğrenmeyi kalıcı ve eğlenceli hale getirmiştir. Bu süreçte, öğrenciler öğrenme sürecine aktif olarak katılarak teorik bilgileri pratiğe dönüştürmüş ve öğrenmenin pekişmesini sağlamışlardır.

5E modelinin ÜBSA dersi uygulamalarına entegrasyonu öncesinde yapılan odak grup görüşmelerinde öğrencilerden alınan görüşler bağlamında, bu dersi öğrenciler tarafından cisimlerin gerçekçi algılanması ve derinlik hissi yaratılması açısından önemli olarak değerlendirilmiştir. Ancak, dersin içeriği ve uygulama yöntemlerinde bazı eksiklikler olduğu belirtilmiştir. Öğrenciler, daha yaratıcı ve özgür bir çalışma ortamına ihtiyaç duyduklarını, dersin daha az kısıtlayıcı ve bilgiye dayalı olmasının faydalı olacağını ifade etmişlerdir. Görüşmelerde, öğrencilerin pratik uygulama ve heykel gibi üç boyutlu çalışmalarla doğrudan uğraşmanın sanatsal becerilerini geliştireceği vurgulanmıştır. Ayrıca, derslerin daha fazla özgün yaratım ve kişisel ifade fırsatları sunması gerektiğini ifade etmişlerdir. Bu bağlamda, 5E modelinin entegrasyonu ile dersin içeriği ve yöntemlerinde yapılacak değişikliklerin, öğrencilerin sanatsal deneyimlerini ve gelişimlerini önemli ölçüde iyileştireceği öngörülmüştür. Bu öngörünün rehberliğinde 5E modelinin entegre edildiği derslerden sonra yapılan yarı yapılandırılmış görüşmelerin sonuçlarına göre yeni yapılan uygulamalar ile öğrencilerin kalıcı öğrenmeler sağladıkları görülmektedir. Böylelikle *Holistik Öğrenme Deneyimi* temasına ulaşılmıştır. Holistik öğrenme deneyimi, öğrenmenin sadece akademik bilgi edinimi değil, aynı zamanda öğrencinin tüm gelişim alanlarını kapsayan bir süreçtir. Bu tema ile, öğrenmenin öğrencinin bilişsel, duygusal, sosyal ve fiziksel gelişimlerini destekleyerek daha kapsamlı ve etkili bir deneyim sunduğu vurgulanmaktadır. Holistik öğrenme deneyimi öğrencinin bireysel ihtiyaçlarını, ilgi alanlarını ve öğrenme stillerini dikkate alarak, daha bütünsel bir eğitim deneyimi sağlamaktadır. 5E modeli entegre edilerek tasarlanan sanat derslerinde öğrencilerin holistik öğrenme deneyimleriyle çok yönlü ve kalıcı öğrenmeler sağladığı görülmektedir.

5. 3. Öneriler

Bu araştırmanın bulgularına dayanarak, 5E modelinin Üç Boyutlu Sanat Atölyesi dersine entegrasyonu ile ilgili olarak sanat eğitimi veren öğretmenlere ve gelecekte benzer konularda çalışma yapacak araştırmacılara yönelik çeşitli öneriler sunulmuştur.

Sanat Eğitimi Veren Öğretmenlere Yönelik Öneriler

1. 5E Modelinin Ders Planlamasına Dahil Edilmesi: Sanat eğitimi veren öğretmenler, derslerini planlarken 5E modelinin her aşamasını (Giriş, Keşfetme, Açıklama, Derinleştirme, Değerlendirme) dikkate almalıdır. Bu model, öğrencilerin hem bilişsel hem de duyuşsal gelişimlerini destekleyerek, sanatsal becerilerini ve yaratıcı düşünme kapasitelerini artırabilir.
2. Aktif Öğretim Yöntemlerinin Kullanılması: 5E modeli ile birlikte problem çözme, grup çalışmaları, proje tabanlı öğrenme ve yaratıcı drama gibi aktif öğretim yöntemleri kullanılmalıdır. Bu yöntemler, öğrencilerin sanatsal süreçlere katılımını artırarak onların devinişsel becerilerini de geliştirebilir.
3. Öğrenci Merkezli Yaklaşımlar: Sanat eğitimi veren öğretmenler, öğrencilerin bireysel ilgi alanlarını ve yeteneklerini dikkate alarak derslerini planlamalıdır. 5E modeli, öğrenci merkezli bir öğrenme ortamı yaratmada etkili olabilir ve bu durum öğrencilerin motivasyonunu artırabilir.
4. Duyuşsal Gelişimi Destekleyen Etkinlikler: Sanat derslerinde öğrencilerin duyuşsal gelişimini destekleyecek etkinliklere yer verilmelidir. Öğrencilerin kendilerini ifade etme özgürlüğü tanıyan, onların duygusal zekâlarını ve empati becerilerini geliştiren projeler, 5E modelinin sağladığı öğrenme sürecini zenginleştirebilir.
5. Geribildirim ve Değerlendirme Süreçlerinin Güçlendirilmesi: 5E modelinin Değerlendirme aşamasında, öğrencilerin bireysel ve grup olarak değerlendirilmesi, onların öğrenme süreçlerindeki güçlü ve zayıf yönlerini görmelerine yardımcı olabilir. Öğretmenler, bu değerlendirme sürecinde sürekli ve yapıcı geribildirimler vermelidir.

Gelecek Araştırmalar İçin Öneriler

1. Farklı Sanat Alanlarında 5E Modelinin Etkisi: Gelecekte yapılacak araştırmalar, 5E modelinin farklı sanat disiplinlerinde (örneğin, müzik, tiyatro, grafik tasarım) nasıl uygulanabileceğini ve bu uygulamaların öğrencilerin farklı bilişsel ve duyuşsal becerileri üzerindeki etkilerini inceleyebilir.
2. Uzun Vadeli Etkilerin Araştırılması: Bu araştırmanın sonuçları kısa vadeli etkileri ortaya koymakla birlikte, 5E modelinin sanat eğitimi üzerindeki uzun vadeli etkilerini inceleyen daha kapsamlı çalışmalar yapılabilir. Özellikle öğrencilerin sanatsal kariyerleri üzerindeki etkisi araştırılabilir.

3. Farklı Öğrenci Gruplarının İncelenmesi: Gelecek araştırmalarda, farklı yaş gruplarındaki öğrenciler üzerinde 5E modelinin etkileri incelenebilir. Bu, modelin farklı öğrenme seviyelerinde nasıl etkili olduğunu anlamak açısından faydalı olacaktır.
4. Öğretmen Eğitimi Programlarına Entegrasyon: Araştırmacılar, sanat öğretmenlerinin 5E modelini nasıl daha etkili kullanabileceğini belirlemek için öğretmen eğitimi programlarını inceleyebilir ve bu programlara 5E modelini entegre etme yollarını araştırabilir.
5. Kültürel Farklılıkların Etkisi: Sanat eğitiminde 5E modelinin kültürel farklılıklara göre nasıl adapte edilebileceği üzerine araştırmalar yapılabilir. Bu, modelin daha geniş ve çeşitli öğrenci gruplarında etkili bir şekilde uygulanmasını sağlayabilir.

KAYNAKÇA

Açıkgöz, Ü. K. (2009). Aktif öğrenme. İzmir: Biliş Yayınevi.

Ada, Ş. ve Küçükali, R. (2018). Türk eğitim sistemi ve okul yönetimi. Ankara: Anı Yayıncılık.

Akbaba, S. (2010). Psikolojik danışma ve sınıf ortamında öğrenme psikolojisi. Ankara: Pegem Akademi Yayınları.

Aksoy, D. N. (2003). Eylem araştırması: Eğitimsel uygulamaları iyileştirme ve değiştirmede kullanılacak bir yöntem. Kuram ve uygulamada eğitim yönetimi. *Eğitim Yönetimi Dergisi, 36*(36), 474-489.

Akyol, H. ve Sever, E. (2019). Okuma yazma güçlüğü ve bir Eylem Araştırması: İkinci Sınıf Örneği, *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi, 34*(3), 685-707. https://dergipark.org.tr/en/pub/hunefd/issue/47441/598371

Aktan, S. (2015). Bir Öncü ve Eseri: Planlı Eğitim ve Değerlendirme-Türkiye'de Bilimsel-Teknik Program Geliştirme Paradigmasının Doğuşu. *International Periodical for the Languages, Literature and History of Turkish or TurkicVolume* p. 39-56 http://dx.doi.org/10.7827/TurkishStudies.8617

Alp, E. (2023). Disiplinlerarası öğrenme ortamının öğrencilerin geometrik akıl yürütmelerine etkisi [Yayımlanmış Doktora Tezi]. Trabzon Üniversitesi, Trabzon.

Aşkar, P. ve Akkoyunlu, B. (1993). Kolb öğrenme sitili envanteri. *Eğitim ve Bilim*, 17(87), 37-47. http://eb.ted.org.tr/index.php/EB/article/view/5854/1987

Atılgan, H. (2011). Eğitimde ölçme ve değerlendirme. Ankara: Anı yayıncılık.

Aycan, N. (2017). Eğitim Reformcusu John Dewey'i Yeniden Okumak, Sıtkı Koçman Üniversitesi, *2. Uluslararası Çağdaş Eğitim Araştırmaları Kongresi Tam Metin Bildiri Kitabı,* 45-49. http://meb.ai/UfKYfxn

Baltacı, M. ve Akpınar, B. (2011). Web tabanlı öğretimin öğrenenlerin üstbiliş farkındalık düzeyine etkisi. *Mustafa Kemal Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi, 8*(16), 319-333. https://dergipark.org.tr/en/pub/mkusbed/issue/19554/208351

Başbuğ, M. (2007). *Beyin temelli öğrenme kuramının ilköğretim 5. sınıf sosyal bilgiler öğretiminde kullanılması* [Yayımlanmış Yüksek Lisans Tezi]. Selçuk Üniversitesi, Konya.

Bayraktar, Vatansever, H. (2015). Proje tabanlı öğrenme yaklaşımı. *Uluslararası Sosyal Araştırmalar Dergisi*. *8* (37). http://meb.ai/1751dQ

Batdı, V. ve Semerci, Ç. (2012). Derslerde istasyon tekniği uygulamasının yansıtıcı sorgulaması. *Bartın University Journal of Faculty of Education, 1*(1), 190-203. Bartın. https://dergipark.org.tr/en/download/article-file/43555

Bender, M.T. (2005). John Dewey'in eğitime bakışı üzerine yeni bir yorum. *Ahi Evran Üniversitesi Kırşehir Eğitim Fakültesi Dergisi, 6*(1), 13-19. Kırşehir. https://dergipark.org.tr/en/pub/kefad/issue/59536/856330

Bybee, R. W. (2009). The BSCS 5E instructional model and 21st century skills. *Colorado Springs, CO: BSCS*, *24*. https://meb.ai/LfyfXs

Bybee, R. W., Taylor, J. A., Gardner, A., Van Scotter, P., Powell, J. C., Westbrook, A., & Landes, N. (2006). The BSCS 5E instructional model: Origins and effectiveness. *Colorado Springs, Co: BSCS*, *5*(88-98). http://meb.ai/YMcfTF

Beyhan, A. (2013). Eğitim örgütlerinde eylem araştırması. *Journal of Computer and Education Research*, *1*(2), 65-89. https://dergipark.org.tr/en/pub/jcer/issue/18614/196496

Bıyıklı, C., Veznedaroğlu, L., Öztepe, B. ve Onur, A. (2008). Yapılandırmacılığı nasıl uygularız? Ankara: ODTU Yayıncılık.

Camnalbur, M. (2008). Bilgisayar destekli öğretimin etkililiği üzerine bir meta analiz çalışması. [Yayımlanmış Yüksek Lisans Tezi]. Marmara Üniversitesi.

Caine, R. N. & Caine, G. (1995). Reinventing schools through brain-based learning. *Educational leadership.* 43-47. http://meb.ai/UIZFvoX

Chan, Y. P., Lam, A. H. C., & Chiu, D. K. (2024). Multimedia technologies for Chinese art and culture education in the museum: a quantitative study using the 5E instructional model. *Library Hi Tech*.Çakır, A. N. ve Senemoğlu, N. (2015). Yükseköğretimde Analitik

Düşünme Becerileri. *Kastamonu Eğitim Dergisi, 24,* 1487-1502. http://meb.ai/UIGOQeG

Coskun Onan, B., Coskun, N., & Ersoy, A. (2021). The Phenomenology of Interdisciplinary Content: Contemporary Art Course. *Eurasian Journal of Educational Research*, *93*, 19-50. DOI:10.14689/ejer.2021.93.2

Creswell, J. W. (2017). Araştırma Deseni, Nitel, Nicel ve Karma Yöntem Yaklaşımları. Ankara: Eğiten Kitap.

Chan, Y. P., Lam, A. H. C., & Chiu, D. K. (2024). Multimedia technologies for Chinese art and culture education in the museum: a quantitative study using the 5E instructional model. *Library Hi Tech*.Çakır, A. N. ve Senemoğlu, N. (2015). Yükseköğretimde Analitik Düşünme Becerileri. *Kastamonu Eğitim Dergisi, 24,* 1487-1502. http://meb.ai/UIGOQeG

Çelik, F., Yalçın, R., Çatal Gök, Ö. Ve Aydın, A. (2014). Öğretmen adaylarının öğrenme stillerinin bazı değişkenler açısından incelenmesi. *Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi,* (32) 114-129.

Çepni, S. (2012). Kuramdan uygulamaya fen ve teknoloji öğretimi. Ankara: Pegem Akademi.

De Bono, E. (1991) Teaching Thinking. Penguin Books.

Dewey, J. (1957), Nasıl düşünürüz? (B. Arıkan, S. Akdeniz ve O. Etker, Çev.). İstanbul: Muallimler Cemiyeti Yayınları.

Dewey, J. (1995). Eğitimde ahlaki ilkeler. (Çev: F.Oğuzkan).Ankara: Şafak Matbaacılık.

Dewey, J. (1996). Demokrasi ve eğitim. (Çev:M.S. Otaran).İstanbul: Başarı Yayınları.

Dewey, J. (2015). Okul ve toplum. Ankara: Pegem yayınevi.

Dewey, J. (2021). Deneyim ve eğitim. Ankara: ODTÜ yayınevi.

Doymuş, K., Şimşek, Ü. ve Şimşek, U. (2005). İş birlikli öğrenme Yöntemi üzerine denemeler: I. İş birlikli öğrenme yöntemi ve yöntemle ilgili çalışmalar. *Erzincan Eğitim Fakültesi Dergisi, 7* (1), 59-83. https://dergipark.org.tr/en/pub/erziefd/issue/5995/79776

Duran, L. B., & Duran, E. (2004). The 5E instructional model: A learning cycle approach for inquiry-based science teaching. *Science Education Review*, *3*(2), 49-58. https://eric.ed.gov/?id=EJ1058007

Ekici, G. (2003), Öğrenme stiline dayalı öğretim ve biyoloji dersi öğretimine yönelik ders planı örnekleri. Ankara: Gazi Kitabevi.

Ekici, G. ve Güven, M. (2013). Öğrenme-Öğretme yaklaşımları ve uygulama örnekleri. Ankara: Pegem Akademi.

Erden, M. ve Akman, Y. (1997). Eğitim psikolojisi, gelişi-öğrenme-öğretim. Ankara: Arkadaş Yayınları.

Ergin, İ., Ünsal, Y. ve Tan, M. (2006). 5E modelinin öğrencilerin akademik başarısına ve tutum düzeylerine etkisi: Yatay atış hareketi örneği. *Ahi Evran Üniversitesi Kırşehir Eğitim Fakültesi Dergisi*, *7* (2), 1-15.

Erkuş, A. (2013). Davranış bilimleri için bilimsel Araştırma süreci. Ankara: Seçkin Yayıncılık.

Euge`ne, C. (2006). How To Teach At The University Level Through An Active Learning Approach? Consequences For Teaching Basic Electrical Measurements. *Measurement, 39* (10), 936-946. http://www.sciencedirect.com/science

Ferrance, E. (2000). *Action research.* LAB, Northeast and Island Regional Education Laboratory at Brown University.

Gander, J. M. ve Gardiner. W. H. (2010). Çocuk ve ergen gelişimi. Ankara: İmge Kitabevi.

Gardner, H., (2004). Zihin çerçeveleri, çoklu zekâ kuramı. İstanbul: Alfa Yayınları.

Garcia I Grau, F., Valls, C., Piqué, N., & Ruiz-Martín, H. (2021). The long-term effects of introducing the 5E model of instruction on students' conceptual learning. *International Journal of Science Education*, *43*(9), 1441-1458. https://doi.org/10.1080/09500693.2021.1918354

Gencer, E. İ., (2008). Sosyal bilgiler dersinde Kolb'un deneyimsel öğrenme kuramına dayalı eğitimin tutum, akademik başarı ve öğrenmenin kalıcılığına etkisi. *Elementary Education Online, 7(2),* 401-420.

Gencel, İ. E. (2006). *Öğrenme stilleri, deneyimsel öğrenme kuramına dayalı eğitim, tutum ve sosyal bilgiler program hedeflerine erişi düzeyi.* [Yayımlanmış Doktora Tezi]. Dokuz Eylül Üniversitesi, İzmir

Geray, H. (2011). Toplumsal araştırmada nitel ve nicel yöntemlere giriş. Ankara: Siyasal Kitabevi.

Glesne, C. (2015). Nitel araştırmaya giriş. Ankara: Anı Yayıncılık.

Goleman, D. (1998). Duygusal zekâ. *İstanbul: Varlık Yayınları*, *34*.

Gökberk, M. (2000). Felsefe tarihi. İstanbul: Remzi Kitabevi.

Gökçe, F. (2014). Değişme sürecinde devlet ve eğitim. Ankara: Pegem Akademi.

Gökdemir, A. M. ve Daşdağ, E. (2021). Bilimsel çıraklık yönteminin altıncı sınıf öğrencilerinin seramik eğitimine yönelik öz yeterlik inançlarına ve tutumlarına etkisi. *Elektronik Sosyal Bilimler Dergisi, 20*(78), 859-878. https://dergipark.org.tr/en/download/article-file/1106454

Gözütok, D. F. (2007). Öğretim ilke ve yöntemleri. İstanbul: Ekinoks Kitabevi.

Gözüyeşil, E. ve Dikici, A. (2014). Beyin temelli öğrenmenin akademik başarıya etkisi: Bir meta-analiz çalışması. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Bilimleri, 14* (2), 1-20. http://meb.ai/2cdgQH

Güler, A., Halıcıoğlu, M.B. ve Taşğın, S. (2015). Sosyal bilimlerde nitel araştırma. Ankara: Seçkin Yayınevi.

Hançerlioğlu, O. (1989). Felsefe sözlüğü. İstanbul: Remzi Kitapevi.

Harre, R. (1997). The philosophy of science: An introduction. ABD: Oxford University Press.

Hensen, K. L. (1996). Teachers as researchers. İçinde J. Sikula (Ed.). Handbook of research on teacher education (4. Baskı, s. 53-66).

Hein, T.L. ve Bundy, D.D. (2000). Teachingtostudents' learningstyles: Approachesthatwork. frontiers in education Conference. San Juan, PuertoRico.

Hickman, L. A. (2001). John Dewey's pragmatic technology. ABD: Indiana University Press.

Honigmann, J. J. (1982). Sabling in ethnographic fieldwark. In R. G. Burgess (Ed.), Field research: A sourcebook and field manual (pp. 79-90). London: Ailen & Unwin.

Jayawardana, C., Hewagamage, K. P. ve Hirakawa, M. (2001). Personalization tools for active learning in digital libraries. *The Journal of Academic Media Librarianship. 8*(1), 1-19. http://meb.ai/y7EXCc

Jobrack, B. (2013). The 5E instructional model: engage explore explain evaluate extend. *From Science, Technology, Engineering and Mathematics.* https://www.mnheonline. com/secondaryscience. pdf.

Johnson, A.P. (2014). A short guide to action (4th ed). New Jersey: Pearson Education)

Johnson, D., W. & Johnson, R., T., (1999). Making cooperative learning work. *Theory into Prractice, 38*(2), 67-73. https://www.tandfonline.com/doi/pdf/10.1080/00405849909543834

Kanlı, U. (2007). *7E modeli merkezli laboratuvar ile doğrulama laboratuvar yaklaşımlarının öğrencilerin bilimsel süreç becerilerinin gelişimine ve kavramsal başarılarına etkisinin karşılaştırılması,* [Yayınlanmamış Doktora Tezi] Gazi Üniversitesi, Ankara.

Karasal, N. (2014). Bilimsel araştırma yöntemleri, Ankara: Nobel Yayınevi.

Kaya, H. (1997). *Üniversite öğrencilerinde eleştirel akıl yürütme gücü.* [Yayınlanmamış Doktora Tezi]. İstanbul Üniversitesi, İstanbul.

Keskin, M. ve Şahin, M. (2018). Eğitimde ilerlemecilik. *Eğitim ve Öğretim Araştırmaları Dergisi. Journal of Research in Education and Teaching*, *7*(3), 50-74. http://www.jret.org/FileUpload/ks281142/File/06.mustafa_keskin.pdf

Kılınç, A. (2007). Probleme dayalı öğrenme. *Kastamonu Eğitim Dergisi 15*(2), 561-578. https://dergipark.org.tr/en/pub/kefdergi/issue/49102/626594

Kırışoğlu, O. T. (2015). Sanat kültür ve yaratıcılık, görsel sanatlar ve kültür eğitimi-öğretimi. Ankara: Pegem Akademi Yayınları.

Kinchole, J. L. (1993). Teachers as reseachers: Qualitative inquiry as a path to empowerement. The Falmer Press.

Koçoğlu, E. (2018). Sosyal bilgiler dersinde empatik düşünmenin kullanımına ilişkin alan uzmanlarının algısı. *Doğu Coğrafya Dergisi, 23* (40), 149-158. https://dergipark.org.tr/en/download/article-file/603480

Kolb, D. A. (1984). Experiential learning: Experiencies as thesource of learning and development. Englewood Cliffs, N.J.: Prentice-Hall.

Kolb, D. A. (1999). The Kolb learning style in ventory. Hay Resources Direct.

Konca, F. (2019). KPSS program geliştirme sınıf yönetimi öğretim teknolojileri ve materyal tasarımı. Ankara: Pegem Akademi.

Kop, Y. (2004). Progressivizm ve progressivizme eleştirel bir yaklaşım. *Kazım Karabekir Eğitim Fakültesi Dergisi* (l0). https://dergipark.org.tr/en/download/article-file/31414

Korucuk, M. (2019). Öğrenme ve biliş bağıntısı. *Journal of Social And Humanities Sciences Research (JSHSR), 6*(33), 417-426. https://jshsr.org/index.php/pub/article/view/1111

Köksal, O. (2014). 7E Modeline Göre Düzenlenmiş Öğretim Etkinlikleririnin 6. Sınıf Öğrencilerinin İngilizce Dersindeki Başarılarına, Tutumlarına ve Kalıcı Öğrenmelerine Olan Etkisinin İncelenmesi. *Turkish Studies dergisi, 9*(5),1459-1475. http://meb.ai/CQHZ5q

Köseoğlu, F. ve Tümay, H., (2013). Fen eğitiminde yapılandırmacılık ve yeni öğretim yöntemleri. Ankara: Palme Yayınları.

Köklü, N. (2001). Eğitim eylem araştırması-öğretmen araştırması. *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Dergisi*, *34*(1), 34-43. https://dergipark.org.tr/en/pub/auebfd/issue/38893/455096

Krueger, R.A & Casey, M.A. (2000). Focus grorups: A practical guide for addlied researsch (3rd ed.). Thousand Oaks, CA: Sage.

Küçükahmet, L. (1998). Öğretim ilke ve yöntemleri. İstanbul: Alkım Yayınları.

Maccarıo, K. N. (2002). Müzelerin eğitim ortamı olarak kullanılması. *Uludağ Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi, 5*(1).

Mattson, K. (2005). Why "Active Learning" Can Be Perilous To The Profession. *Academe. 91*(1). 23-26. http://hdl.handle.net/11452/11081

Millî Eğitim Bakanlığı (2006). Görsel sanatlar dersi öğretim programı (1-8. Sınıflar), Ankara. http://meb.ai/6sIRlq

Millî Eğitim Bakanlığı (2018). Görsel sanatlar dersi öğretim programı (1, 2, 3, 4, 5, 6, 7 ve 8. Sınıflar), Ankara. http://meb.ai/U5RG7l7

Millî Eğitim Bakanlığı (2016). Güzel sanatlar lisesi üç boyutlu sanat atölyesi dersi öğretim programı 11 ve 12. sınıflar, Ankara. http://meb.ai/UfTnTOb

Millî Eğitim Bakanlığı (2024). Türkiye Yüzyılı Maarif Modeli Öğretim Programı Ortak Metni. https://tymm.meb.gov.tr/ortak-metin

Merriam, S. B. (2018). Nitel araştırma desen ve uygulama için bir rehber. (Çeviri Editörü: SelahettinTuran). Ankara: Nobel Yayınları.

Nickerson, R. S. (1988). Chapter 1: On Improving Thinking Through Instruction. *Review of Research in Education, 15*(1), 3-57. http://dx.doi.org/10.3102/0091732X015001003

Ocak, G. (2021). Eğitimde eylem araştırması ve örnek araştırmalar. Ankara:Pegem Akademi.

Onan, B. C. (2015a). Postmodernist Influences on Educational Progresses in Art Education: An Analytical Research. *International Journal of Interdisciplinary Educational Studies*, *10*(3). DOI:10.18848/2327-011X/CGP/v10i03/53287

Onan, B. C. (2015b). The reflectivity in practice teaching of visual arts. *Anthropologist*, *20*(1.2), 140-148. https://meb.ai/QFl5UK

Oral, B. ve Avanoğlu, Y. (2011). Öğrenme öğretme kuram ve yaklaşımları, öğrenme stilleri ve öğrenme stili modelleri. (Ed.) Behçet Oral. Ankara: Pegem Akademi Yayınları.

Ozankaya, Ö. (1991). Toplum bilimi. İstanbul: Cem Yayınevi.

Özbek, G., Çelik, H., Ulukök, Ş. ve Sarı, U. (2012). 5E ve 7E öğretim modelinin fen okur-yazarlığı üzerine etkisi. *Eğitim ve Öğretim Araştırma Dergisi,1*(3), 190-201. http://meb.ai/UJ3vsrX

Özçelik, D. A. (2010). Ölçme ve değerlendirme. Ankara: Pegem Akademi.

Özdemir, A. (2015). *Diyalektik kavramının tarihi değişimi ve günümüzde diyalektik mantık.* [Yayımlanmış Yüksek Lisans Tezi]. Maltepe Üniversitesi, İstanbul.

Özmen, S. S. (2018). Müze eğitiminin gelişimi. *Humanitas, 6*(11), 301-324. https://www.ceeol.com/search/article-detail?id=696042

Öztürk, M. (2008). John Dewey'in eğitim felsefesi. [Yayımlanmış Yüksek Lisans Tezi]. İstanbul Üniversitesi, İstanbul.

Pala, A. (2008). Öğretmen adaylarının empati kurma düzeyleri üzerine bir araştırma. *Pamukkale Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi, 23*(1), 13-24. https://dergipark.org.tr/en/pub/pauefd/issue/11120/132986

Patton, M. Q. (2018). Nitel araştırma ve değerlendirme yöntemleri. (Çeviri Editörleri: Mesut Bütün, Selçuk Beşir Demir) Ankara: Pegem Akademi.

Piaget, J. (2019). Zekâ psikolojisi. (Çev. İ. H. Yılmaz). İstanbul: Pinhan Yayıncılık.

Popper, K. (1994). Açık toplum ve düşmanlari. Cilt 1. Platon. İstanbul: Remzi Kitabevi.

Reason, P. (2001). Learning and change through action research. In J. Herry (Ed.), *Creative Management*. London: Sage.

Rickards, T. & Jones, L. (1987). Creativity audit: a diagnostic approach to overcoming blocks. *Managerial Auditing Journal, 2*(1), 17-21. doi:10.1108/eb017585

Sagor, R. (2000). Guiding school improvement wiht action research. Alexandrian, VA: Association for Supervision and Curriculum Development.

Sakin, M. (2020). Eğitim bilimleri. Eskişehir: Deka Yayınevi.

Samurçay, N. (1983). Zekâ ve Yaratıcılık. *Eğitim Bilimleri Dergisi, 8*(45). http://eb.ted.org.tr/index.php/EB/article/view/5764

Saral, A. (2019*). 5E Modeline uyarlanmış çok disiplinli sanat eğitimi yönteminin Op-Art içeriğiyle uygulanmasının öğrencilerin akademik başarılarına etkisi.* [Yayınlanmış Yüksek Lisans Tezi]. Marmara Üniversitesi, İstanbul.

Schunk, D. H. (2009). Öğrenme teorileri, eğitsel bir bakışla. Ankara: Nobel Yayın Dağıtım.

Schultz, D.P. ve Schultz, S. E. (2016). Modern psikoloji tarihi. İstanbul: Kaknüs Yayınevi.

Sığrı, Ü. (2018). Nitel araştırma yöntemleri. İstanbul: Beta Yayınları.

Sel, B., 2020, *Sosyal bilgiler dersinde değişim ve sürekliliği algılama becerisinin geliştirilmesine yönelik eşte pedagojisine dayalı bir eylem araştırması.* [Yayınlanmış Doktora Tezi]. Gazi Üniversitesi, Ankara.

Senemoğlu, N. (2005). Gelişim öğrenme ve öğretim. Kuramdan uygulamaya. Ankara: Gazi Kitabevi.

Skinner, B. F. (1974). About Behaviorism. New York: Knopf. https://archive.org/details/aboutbehaviorism00skin/page/n11/mode/2up

Solso, R. L. Maclin, M. K. ve Maclin, O. H. (2007). Bilişsel psikoloji, (çev. A. Ayçiçeği-Dinn), İstanbul: Kitabevi.

Sünbül, A. M. (2011). Öğretim ilke ve yöntemleri. Konya: Eğitim Kitabevi.

Süzen, H. N. (2009). Görsel Sanatlar Dersi Konularını Öğrenme ve Uygulamada Yapılandırmacı Öğretinin Öğrenci Başarısına Etkisi: Eser Analizi. 9th International Educational Technology Conference (IETC2009), Ankara, Turkey. s. 488

Şahin, D. Ç. (2005). Aktif öğretim yöntemlerinden beyin fırtınası yöntemi ve uygulaması. *Çukurova Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi, 14*(1), 441-450. https://dergipark.org.tr/en/pub/cusosbil/issue/4371/59814

Şenyavaş, T. (2018). *Görsel sanatlar eğitimcisi yetiştirmede bir yöntem olarak yaratıcı drama: Eylem araştırması.* [Yayınlanmış Doktora Tezi]. Anadolu Üniversitesi, Ankara.

Talu, N. (1999). Çoklu Zekâ kuramı ve eğitime yansımaları. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi, 5,* 64-72

Tatar, E. E. (2009). Gestalt Psikolojisi Alan Kuramı. https://www.tavsiyeediyorum.com/makale_2171.htm

Tay, B. ve Öcal, A. (2011). Özel Öğretim Yöntemleriyle Sosyal Bilimler Öğretimi. Ankara: Pegem Akademi.

Taylor, M. (2002). Action research in workplace education: *A Handbook for Literacy Instructors.* https://files.eric.ed.gov/fulltext/ED462557.pdf

Tezcan, Ö., Ada, S., & Baysal, Z. N. (2016). Eğitim alanında eylem araştırmaları. *Kocaeli Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, (32), 133-148. https://dergipark.org.tr/en/pub/kosbed/issue/43168/524851

TDK https://sozluk.gov.tr

Terry, W. S. (2012). Öğrenme ve bellek temel ilkeler, süreç ve işlemler. (Çev. Prof. Dr. B. Cangöz). Ankara: Anı Yayıncılık.

Thijssen, P. (2012). From mechanical to organic solidarity, and back: With Honneth beyond Durkheim. *European Journal of Social Theory*, *15*(4), 454-470. https://journals.sagepub.com/doi/abs/10.1177/1368431011423589

Timuçin, A. (1994). Felsefe sözlüğü. İstanbul: İnsancıl Yayınları.

Topuz, F. (2014). *Öğrenme stillerinin ve eleştirel düşünme becerilerinin çeşitli değişkenler açısından incelenmesi: Fen bilgisi öğretmen adayları*. [Yayımlanmış Yüksek Lisans Tezi], Amasya Üniversitesi, Amasya.

Turani, A. (1975). Sanat terimleri sözlüğü. Ankara: Toplum Yayınları.

Turgut, M. F. Ve Baykul, Y. (2012). Eğitimde ölçme ve değerlendirme. Ankara: Pegem Akademi.

Tümkaya, P. ve Hurioğlu, A. (2013). Öğretim elemanlarının yansıtıcı düşünme eğilimleri. *Çukurova Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi, 22*(1), 243-256. https://dergipark.org.tr/en/pub/cusosbil/issue/4392/60417

Uzuner, Y. (2005). Özel eğitimden örneklerle eylem araştırmaları. *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Özel Eğitim Dergisi*, *6*(02), 1-13. https://dergipark.org.tr/en/pub/ozelegitimdergisi/article/179595

Üstündağ, T. (2003). Yaratıcılığa yolculuk. Ankara: Pegem Akademi Yayınları.

Veznedaroğlu, R. L. ve Özgür, A. O. (2005). Öğrenme stilleri: tanımlamalar, modeller ve işlevleri. İlköğretim Online, *4*(2), 1-16. https://dergipark.org.tr/en/download/article-file/91072

Vidal, R. (2005). Creativity for operational researchers. *Investigaçao Operacional,* 25(1), 1-24. http://meb.ai/YU6a9l

Wadsworth, B. J. (2015). Piaget'nin duyuşsal ve bilişsel gelişim kuramı. (Çev. Pro. Dr. Z. Selçuk). Ankara: Pegem Akademi.

Wertheimer, M. (1945). Productive thinking. New York: Harper.

Yağcı, E. (1998). Demokrasi ve Eğitim. *Eğitim ve Bilim/Education and Science*, *22*(107), 15-22. http://eb.ted.org.tr/index.php/EB/article/view/5210

Yasnitsky, A. (2012). A history of cultural-historical Gestalt psychology: Vygotsky, Luria, Koffka, Lewin, and others. *Dubna Psychological Journal*, *5*(1) 98-101. https://www.psyanima.su/journal/2012/1/2012n1a2/2012n1a2.2.pdf

Yentür, H., Elcil, T., Enöz, N., Balçıklı, M. B. ve Akfırat, S. (2023). Kurt Lewin'in hayatı ve sosyal psikolojiye katkısı. *Nesne, 11*(29), 470-487. DOI: 10.7816/nesne-11-29-08

Yeşilyaprak, B. (2011). Eğitim psikolojisi. Gelişim-öğrenme-öğretim. Ankara: Pegem Akademi.

Yeşilyurt, E. (2020). Yaratıcılık ve yaratıcı düşünme: Tüm boyut ve paydaşlarıyla kapsayıcı bir derleme çalışması. *Uluslararası Toplum Araştırmaları Dergisi, 15*(25), 3874-3915. https://dergipark.org.tr/tr/pub/opus/issue/52965/662721

Yıldırım, A. (1996). Disiplinlerarası öğretim kavramı ve programlar açısından doğurduğu sonuçlar. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi, 12*(12), 89-94. https://dergipark.org.tr/en/download/article-file/88151

Yıldırım, A. ve Şimşek. H. (2016). Sosyal bilimlerde nitel araştırma yöntemleri, Ankara: Seçkin Yayınevi.

Yoon, S.H. (2000). Using learning style and goalaccomplishment style topredict academic achievement in middle school geographys tudents in Korea. [Unpublished Doctora Lthesis], University of Pittsburg.

Yontar, A. (1993). İnsanda yaratıcılığın gelişimi, yaratıcılık ve eğitim, Türk Eğitim Derneği, Eğitim Dizisi No: 17, XVII. Eğitim Toplantısı, 25-26 Kasım, Şafak Matbaacılık.

Görsel 2: https://images.app.goo.gl/cDgXKe2h54fZ5yZD7

Görsel 3: https://images.app.goo.gl/6SGq9eAcpYF3arGK8

Görsel 4: http://meb.ai/OlcSHJ

Görsel 5: https://docplayer.biz.tr/docs-images/92/108500475/images/20-0.jpg

EKLER

Ek 1: 1. Etkinlik ders planı

ZEKİ MÜREN GÜZEL SANATLAR LİSESİ 11. SINIF HAFTALIK DERS PLANI

BÖLÜM I:

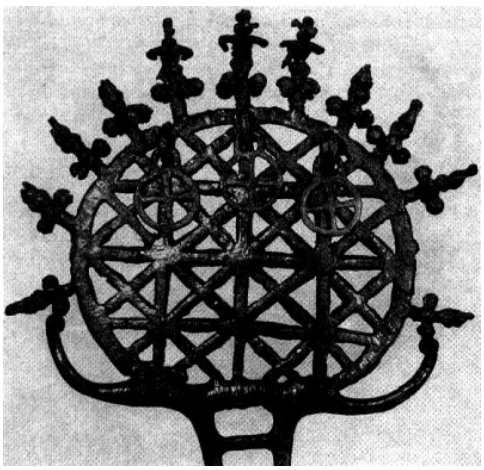
SÜRE	8x40 dakika 3 hafta	**03 Mart/24 Mart Arası**
DERS	ÜBSA	**2023**
SINIF	11. Sınıf Resim, Heykel atölyesi	
ETKİNLİK	Hangi Uygarlık?	

BÖLÜM II:

KONUSU	Üç boyutlu sanata giriş, Modelaj
ÖĞRENME-ÖĞRETME YÖNTEM VE TEKNİKLERİ	5E, Buluş, Forum tiyatrosu,
KULLANILAN EĞİTİM TEKNOLOJİLERİ ARAÇ VE GEREÇLER	Akıllı tahta, üç boyutlu çalışmalar için uygun malzemeler, kil ve modelaj malzemeleri.
ETKİNLİK ÖRNEK GÖRSELLER	









Bireysel Öğrenme Etkinlikleri (Ödev, deney, problem çözme vb.)	Mısır, Hitit ve Etrüsk sanatıyla ilgili araştırma.

Grupla Öğrenme Etkinlikleri (Proje, gezi, gözlem vb.)	Sanat eseri tasnifleri yapma, tartışama grupları oluşturma.

BÖLÜM III

Ölçme-Değerlendirme: Bireysel öğrenme etkinliklerine yönelik öz değerlendirme formu ile değerlendirme yapılacaktır.	**KAZANIMLAR** 11.1.1.1. Üç boyutlu sanatı tanımlar. 11.1.2.1. İlkel toplumlardan günümüze dek yapılan üç boyutlu çalışmaları tanır. 11.2.3.1. Modelaj tekniğinde kullanılan malzeme çeşitlerini tanır. 11.2.3.2. Modelaj tekniğiyle biçimlendirmede kullanılan araç-gereci tanır.
Dersin Diğer Derslerle İlişkisi/Açıklamalar	Sanat Tarihi, Estetik
DEĞERLER VE TEMEL BECERİLER	Değişim ve farklılıkları algılama, Estetik duyarlılık, İlişkilendirme, Gözlem, Araştırma, Eleştirel düşünme, Yaratıcı düşünme, Görsel okuryazarlık, İletişim, Bilgi ve iletişim teknolojilerini kullanma, Tasarlama, 1Analitik düşünme

BÖLÜM IV

Planın Uygulanmasına İlişkin Açıklamalar	**Bu derste 5E modeli ve forum tiyatrosu yöntemi kullanılacaktır** **5E modeli uygulama basamakları** 1. Giriş • Dikkat çekme: Derse ağırşaklarla girilir ve öğrencilere bu objenin ne olduğu sorulur. 2. Keşfetme • Her öğrenci akıllı tahtadaki görselleri incelemeye başlar. Görsellerin hangi uygarlığa ait olduğunu tahmin etmeye çalışırlar • Nesnelerin uygarlıkları kategori tablosunu doldururlar. 3. Açıklama • (5E asla sunuşa dayalı bir yöntem değildir ve açıklama basamağında öğretmen perspektifi hazır bilgi olarak aktarması düşünülemez.) Öğretmen ipuçları ile buldurur. Öğrenciler araştırma yaparlar. Araştırma sonuçları sınıfta tartışılır. 4. Derinleşeme(uygulama) • Kendi uygarlıklarını seçmeleri istenir • Bu uygarlığın izlerini taşıtan ürünler tasarlarlar. • Gönüllü öğrenciler oluşturdukları ürünleri forum tiyatrosu tekniğini kullanarak arkadaşlarına tanıtırlar ve arkadaşlarından tahminleri alırlar. 5. Değerlendirme • Öz değerlendirme formu doldurulur. **Forum Tiyatrosu** Öğrenciler oluşturdukları ürünü uygarlığında yaşıyorlarmış gibi bu ürünü ne için oluşturduklarını anlatırlar, ancak hangi uygarlık olduğu hakkında bilgi vermezler. Diğer öğrenciler sorular sorar, tahminlerde bulunurlar. Sonunda hem uygarlık hem de ürünün ne olduğu doğru tahmin edilmelidir.

BÖLÜM V

Değerlendirme	Öz değerlendirme formu dağıtılır.

Ek 2: Nesnelerin uygarlıkları kategori tablosu

NESNELERİN UYGARLIKLARI KATEGORİZASYON TABLOSU

NESNE	Mısır	Hitit	Etrüsk
Nesne 1			
Nesne 2			
Nesne 3			
Nesne 4			
Nesne 5			
Nesne 6			
Nesne 7			
Nesne 8			
Nesne 9			
Nesne 10			
Nesne 11			
Nesne 12			
Nesne 13			
Nesne 14			
Nesne 15			
Nesne 16			
Nesne 17			
Nesne 18			
Nesne 19			
Nesne 20			
Nesne 21			
Nesne 22			
Nesne 23			
Nesne 24			
Nesne 25			

NESNE	Mısır	Hitit	Etrüsk
Nesne 26			
Nesne 27			
Nesne 28			
Nesne 29			
Nesne 30			
Nesne 31			
Nesne 32			
Nesne 33			
Nesne 34			
Nesne 35			
Nesne 36			
Nesne 37			
Nesne 38			
Nesne 39			
Nesne 40			
Nesne 41			
Nesne 42			
Nesne 43			
Nesne 44			
Nesne 45			
Nesne 46			
Nesne 47			
Nesne 48			
Nesne 49			
Nesne 50			

Ek 3: Öz değerlendirme formu

ÖZ DEĞERLENDİRME FORMU

Adı, Soyadı:

Tarih:

Etkinliğin Adı: Hangi Uygarlık?

Aşağıdaki yönergelere uygun bulduğunuz şıkkı işaretleyiniz.

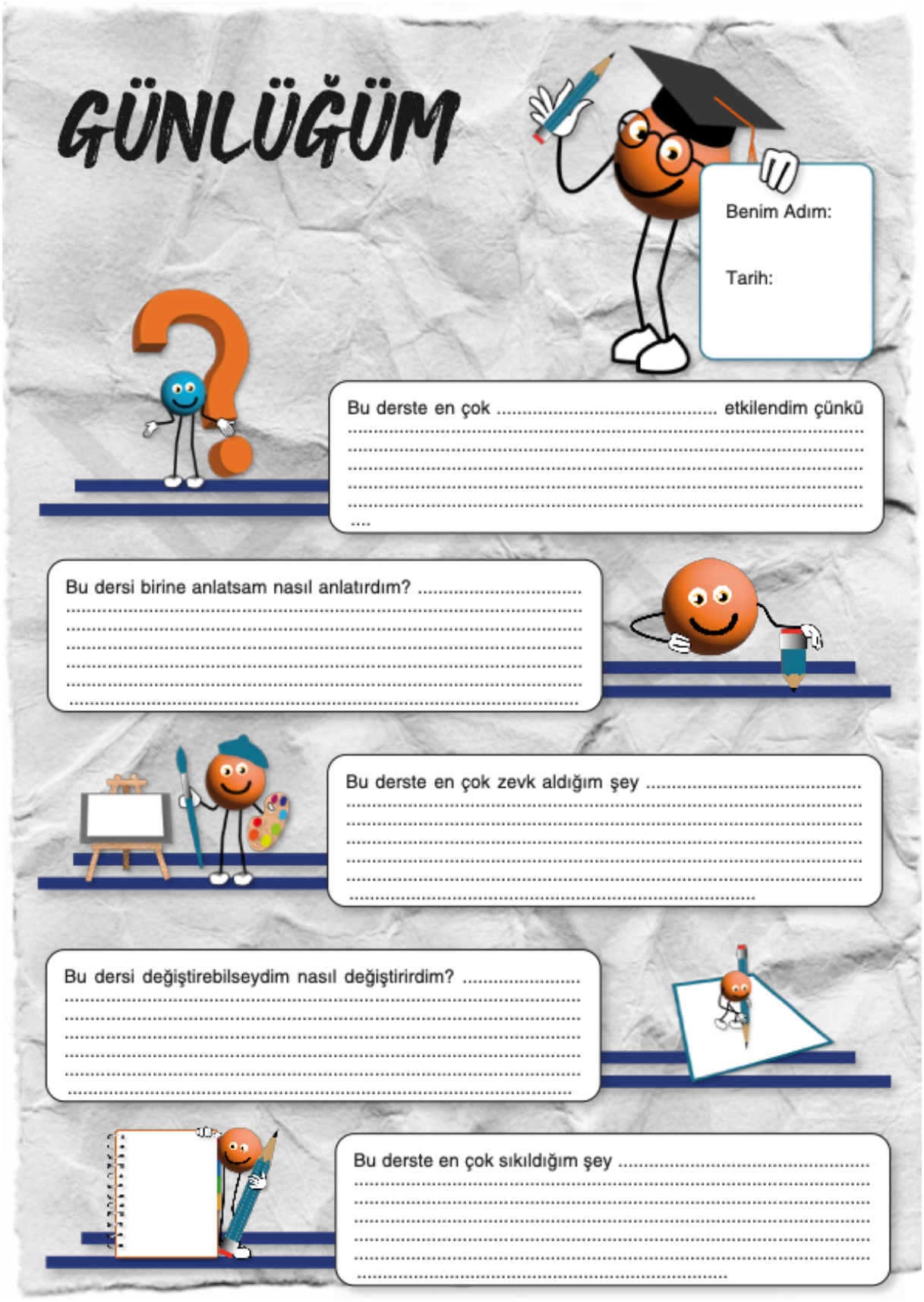
	Katılıyorum	**Kararsızım**	**Katılmıyorum**
1. Bu etkinlik için planlamam yeterliydi.			
2. Sınıftaki arkadaşlarımla uygun etkileşimler kurdum.			
3. Benim yüklendiğim görev, zaman ve emek açısından gelişimim içim uygundu.			
4. Etkinlik araç-gereçlerinin uygun kullandım.			
5. Bilgileri doğru olarak kaydettim.			
6. Problem çözme sürecinde inovatif becerileri etkili bir şekilde kullandım			
7. Temiz ve düzenli çalıştım.			
8. Öğretmenimin yönergelerini doğru anladım.			
9. Etkinlik planını uygulamada başarılıydım.			
10. Ortaya koyduğum düşünceler yaratıcıydı.			

Yukarıdaki sorulara verdiğiniz yanıtları gözden geçirdikten sonra aşağıdaki soruları yanıtlayınız.

11. Çalışma sürecinde en iyi olduğunuz nokta sizce hangisiydi?

12. Daha başarılı olmanız için neler yapabilirsiniz?

Ek 4: Öğrenci günlüğü



Ek 5: 2. Etkinlik ders planı

ZEKİ MÜREN GÜZEL SANATLAR LİSESİ 11. SINIF HAFTALIK DERS PLANI

BÖLÜM I:

SÜRE	2x40 dakika	**28 Nisan 2023**
DERS	ÜBSA	
SINIF	11. Sınıf Resim, Heykel atölyesi	
ETKİNLİK	Sanatsaldan, işlevsele	

BÖLÜM II:

KONUSU	Modelaj
ÖĞRENME-ÖĞRETME YÖNTEM VE TEKNİKLERİ	5E, Buluş, İstasyon
KULLANILAN EĞİTİM TEKNOLOJİLERİ ARAÇ VE GEREÇLER	Akıllı tahta, üç boyutlu çalışmalar için uygun malzemeler, kil ve modelaj malzemeleri.
ETKİNLİK ÖRNEK GÖRSELLER	









Bireysel Öğrenme Etkinlikleri (Ödev, deney, problem çözme vb.)	Sanatsal, İşlevsel ve dekoratif nesne kategorizasyon tablosu doldurulacak.
Grupla Öğrenme Etkinlikleri (Proje, gezi, gözlem vb.)	Tartışama grupları oluşturma, sıcak sandalye ile tahmin oyunu, istasyon yöntemiyle eser oluşturma.

BÖLÜM III

Ölçme-Değerlendirme: Bireysel öğrenme etkinliklerine yönelik öz değerlendirme formu ile değerlendirme yapılacaktır.	**KAZANIMLAR** 11.2.2.1. Farklı anlayış ve üsluplarla yapılan üç boyutlu çalışmaları ayırt eder. 11.2.2.2. İşlevsel, dekoratif ve sanatsal amaçlı plastik biçimlendirmeyi ayırt eder.
Dersin Diğer Derslerle İlişkisi/Açıklamalar	Sanat Tarihi, Estetik
DEĞERLER VE TEMEL BECERİLER	Değişim ve farklılıkları algılama, Estetik duyarlılık, İlişkilendirme, Gözlem, Araştırma, Eleştirel düşünme, Yaratıcı düşünme, Görsel okuryazarlık, İletişim, Bilgi ve iletişim teknolojilerini kullanma, Tasarlama, 1Analitik düşünme

BÖLÜM IV

Planın Uygulanmasına İlişkin Açıklamalar	**Bu derste 5E modeli, sıcak sandalye ve istasyon yöntemleri kullanılacaktır** **5E modeli uygulama basamakları** 1. Giriş • Dikkat çekme: Derse ceviz kıracağı ile girilir ve öğrencilere bu objenin ne olduğu sorulur. • Ön bilgileri canlandırma: İşlevsel, sanatsal ve dekoratif kavramlarıyla ilgili ne bildikleri sorulur. Bu nesnenin işlevsel mi, dekoratif mi yoksa sanatsal mı olduğu sorulur. 2. Keşfetme • Her öğrenci akıllı tahtadaki görselleri incelemeye başlar. Görsellerin hangi nesnelerin işlevsel, sanatsal ya da dekoratif olabileceği tahmin etmeleri istenir. • Nesne kategorizasyon tablosu doldururlar. 3. Açıklama • (5E asla sunuşa dayalı bir yöntem değildir ve açıklama basamağında öğretmen perspektifi hazır bilgi olarak aktarması düşünülemez.) Öğretmen ipuçları ile İşlevsel, sanatsal ve dekoratif kavramlarını buldurur. Öğrenciler araştırma yaparlar. Araştırma sonuçları sınıfta tartışılır. 4. Derinleşeme(uygulama) • Sıcak sandalye tekniğiyle uygulama yapılır. • Heykel atölyesinde 3 istasyon masası kurulur. • İşlevsel, sanatsal ve dekoratif masalarına öğrenciler gruplara ayrılırlar, seçtikleri malzemelerle ürünleri oluşturmaya başlarlar. Belli bir süre sonra öğretmen düdük çalar ve öğrenciler istasyonları değiştirirler. Bu davranış tekrarlanır. 5. Değerlendirme • Öz değerlendirme formu doldurulur. **Sıcak sandalye uygulaması** Önceden seçilmiş üç gönüllü öğrenci ayrı ayrı sandalyeye oturur ve nesnenin kimliğine bürünerek nesne hakkında sorulan zorlayıcı/terletici sorulara cevap vermişlerdir. **İstasyon** İşlevsel, sanatsal ve dekoratif masalarına öğrenciler gruplara ayrılırlar, seçtikleri malzemelerle ürünleri oluşturmaya başlarlar. Belli bir süre sonra öğretmen düdük çalar ve öğrenciler istasyonları değiştirirler. Bu davranış tekrarlanır.

BÖLÜM V

Değerlendirme	Öz değerlendirme formu dağıtılır.

Ek 6: Nesne kategorizasyon tablosu

NESNE KATEGORİZASYON TABLOSU

NESNE	Sanatsal	İşlevsel	Dekoratif
Nesne 1			
Nesne 2			
Nesne 3			
Nesne 4			
Nesne 5			
Nesne 6			
Nesne 7			
Nesne 8			
Nesne 9			
Nesne 10			
Nesne 11			
Nesne 12			
Nesne 13			
Nesne 14			
Nesne 15			
Nesne 16			
Nesne 17			
Nesne 18			
Nesne 19			
Nesne 20			
Nesne 21			
Nesne 22			
Nesne 23			
Nesne 24			
Nesne 25			
Nesne 26			
Nesne 27			
Nesne 28			
Nesne 29			

Nesne 30			
Nesne 31			
Nesne 32			
Nesne 33			
Nesne 34			
Nesne 35			
Nesne 36			
Nesne 37			
Nesne 38			
Nesne 39			
Nesne 40			
Nesne 41			
Nesne 42			
Nesne 43			
Nesne 44			
Nesne 45			
Nesne 46			
Nesne 47			
Nesne 48			
Nesne 49			
Nesne 50			

Ek 7: Öz değerlendirme formu

ÖZ DEĞERLENDİRME FORMU

Etkinlik: **Tarih:**
Öğrenci adı:

1. Bu etkinlikte ne öğrendim?
   ……
   ……
   …….

2. Bu etkinlikte neyi/neleri iyi yaptım? Neden?
   ……
   ……
   …….

3. Etkinliği yaparken nerelerde zorlandım? Neden?
   ……
   ……
   …….

4. Nerede yardıma ihtiyacım oldu?
   ……
   ……
   …….

5. Hangi alanda kendini daha çok geliştirmeliyim?
   ……
   ……
   …….

6. Bu etkinlikte kuvvetli ve zayıf yönlerim neler?
   ……
   ……
   …….

7. Daha sonraki çalışmalarda neleri farklı yapacağım?
   ……
   ……
   …….

Yaratıcılık süreci ve insanın bilgi birikimi ilişkili midir? Yaratıcılık, altta yatan teorik bilgilerden nasıl beslenir? Düşünceleriniz nelerdir? Sizin çalışmanızda altta yatan bilgi birikimi ile yaratıcılığınız nasıl bir etkileşimde oldu? Bu konuda neler söyleyebilirsiniz?

……
……
……

Ek 8: Veli izin formu

VELİ İZİN FORMU

Sayın veli,

Uludağ Üniversitesi Eğitim Fakültesi Güzel Sanatlar Eğitimi Bölümü Resim-İş Anabilim Dalı'nda yüksek lisans yapmaktayım. "Üç Boyutlu Sanat Atölyesi" dersi kapsamında yürütülecek olan "5E Modeli ile Güzel Sanatlar Lisesi Üç Boyutlu Sanat Atölyesi Dersi Uygulamaları: Eylem Araştırması" adlı araştırmamızda Üç Boyutlu Sanat Atölyesi dersini işlenişinde 5E yönteminin kullanılmasının öğrenci üzerindeki etkilerinin araştırılması amaçlanmaktadır. Bu amaç doğrultusunda velisi olduğunuz öğrenciye yarı yapılandırılmış görüşme soruları sorulacaktır. Elde edilen veriler ve kişisel bilgiler araştırmacı dışında kimseyle paylaşılmayacaktır. Katılımcı isimleri verilerin yazımında kod adıyla yer alacak, öğrencilerin kimliği gizli tutulacaktır. Bu araştırmanın sonunda, makale olarak hazırlanan bir yayın yapılması planlanmaktadır.

Araştırma kapsamında yapılacak görüşmeler öğrencilerin eğitim gördüğü okulda yapılacaktır. Görüşme esnasında elde edilen verilerde kayıp yaşamamak adına, izniniz dahilinde görüşme ses kaydına alınacaktır. Görüşmede elde edilen veriler araştırma dışında hiçbir şekilde kullanılmayacaktır.

Etik kurallar nedeniyle görüşme yapılacak yaş grubunun izin hakkı velisine aittir. Araştırmaya katkı sağlamak amacıyla, velisi olduğunuz ……. adlı öğrencinin yapılacak görüşmelere katılımına ve ses kaydı alınmasına onay veriyorsanız aşağıdaki boşluğa el yazınızla "Velisi olduğum öğrencinin görüşmeye katılmasına, görüntü ve ses kaydı alınmasına onay veriyorum" yazıp imzalamanız gerekmektedir.

Teşekkür ederim,

Hilal SAKİN — Prof. Gonca ERİM

(Araştırmacı) — (Tez Danışmanı)

……

Tarih:
Ad-Soyad:
İmza:
İletişim Bilgileriniz:

- Sorularınız olduğu takdird : adresine sorularınızı iletebilirsiniz.

Ek 9: Odak Grup Görüşme Formu

ODAK GRUP GÖRÜŞME FORMU

Değerli veli,

Üç Boyutlu Sanat Atölyesi dersi kapsamında yürütülecek olan "5E Öğretim Yönteminin Güzel Sanatlar Lisesi Üç Boyutlu Sanat Atölyesi Dersi Uygulamalarına Etkisi" adlı araştırmada Üç Boyutlu Sanat Atölyesi dersini işlenişinde 5E yönteminin kullanılmasının öğrenci üzerindeki etkilerinin araştırılması amaçlanmaktadır. Bu amaç doğrultusunda velisi olduğunuz öğrenciye yarı yapılandırılmış görüşme soruları sorulacaktır. Görüşme esnasında elde edilen verilerde kayıp yaşamamak adına, izniniz dahilinde görüşme ses kaydına alınacaktır. Elde edilen veriler ve kişisel bilgiler araştırmacı dışında kimseyle paylaşılmayacaktır. Katılımcı isimleri verilerin yazımında kod adıyla yer alacak, öğrencilerin kimliği gizli tutulacaktır.

Etik kurallar nedeniyle görüşme yapılacak yaş grubunun izin hakkı velisine aittir. Katkılarınız için teşekkür ediyorum.

Uludağ Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü

Güzel Sanatlar Eğitimi Bölümü Resim-iş Eğitimi Anabilim Dalı

Yüksek Lisans Programı

Veli Ad-Soyad:

İmza:

Görüşme Soruları

1. Üç boyutun kelime anlamı nedir?
2. Sizce Üç Boyutlu Sanat Atölyesi dersinin amacı nedir?
3. Üç boyutlu çalışmalar hakkında görüşleriniz nelerdir?
4. Bir öğrenci olarak Üç Boyutlu Sanat Atölyesi dersi ile ilgili rol ve sorumluluklarınız nelerdir?
5. Üç boyutlu çalışmalar üretmenin sanatsal bağlamda size etkileri nasıl olmuştur?
6. Üç Boyutlu çalışmalar ortaya koyma konusunda ne hissediyorsunuz?
7. Üç Boyutlu Sanat Atölyesi dersi hakkındaki görüşleriniz nelerdir?
8. Dersi almadan önceki beklenti ve görüşleriniz ile dersi aldıktan sonraki görüşlerinizi ifade edebilir misiniz?
9. Üç Boyutlu Sanat Atölyesi dersinde değişiklik yapmak isteseniz ve bu sizin elinizde olsa neleri devam ettirir, neleri değiştirirdiniz? Neden?

Hilal SAKİN (Araştırmacı)
e-posta:

Prof. Gonca ERİM (Tez Danışmanı)
e-posta

Ek 10: Yarı Yapılandırılmış Görüşme Formu

YARI YAPILANDIRILMIŞ GÖRÜŞME FORMU

Değerli veli,

Üç Boyutlu Sanat Atölyesi dersi kapsamında yürütülecek olan "5E Modeli ile Güzel Sanatlar Lisesi Üç Boyutlu Sanat Atölyesi Dersi Uygulamaları: Eylem Araştırması" adlı araştırmada Üç Boyutlu Sanat Atölyesi dersini işlenişinde 5E yönteminin kullanılmasının öğrenci üzerindeki etkilerinin araştırılması amaçlanmaktadır. Bu amaç doğrultusunda velisi olduğunuz öğrenciye yarı yapılandırılmış görüşme soruları sorulacaktır. Görüşme esnasında elde edilen verilerde kayıp yaşamamak adına, izniniz dahilinde görüşme ses kaydına alınacaktır. Elde edilen veriler ve kişisel bilgiler araştırmacı dışında kimseyle paylaşılmayacaktır. Katılımcı isimleri verilerin yazımında kod adıyla yer alacak, öğrencilerin kimliği gizli tutulacaktır.

Etik kurallar nedeniyle görüşme yapılacak yaş grubunun izin hakkı velisine aittir. Katkılarınız için teşekkür ediyorum.

Uludağ Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü

Güzel Sanatlar Eğitimi Bölümü Resim-iş Eğitimi Anabilim Dalı

Yüksek Lisans Programı

Veli Ad-Soyad:

İmza:

Görüşme Soruları

1. Üç Boyutlu Sanat Atölyesi dersinde yeni uygulamadan sonra, önceki derslerden farklı gördüğünüz unsurlar nelerdir?
2. Üç Boyutlu Sanat Atölyesi dersinde uygulanan yeni yöntemin ders bağlamı dışında kültürel ve entelektüel anlamda sizde oluşturduğu etkileri nelerdir?
3. Etkinlikler esnasında kendinizi nasıl hissettiniz? Sizce bu durumun sebebi nedir?
4. Sanatsal üretkenlik hakkında ne düşünüyorsunuz?
5. Yapılan etkinliklerin üretkenliğinize etkileri nasıl?
6. Yapılan etkinliklerin en çok hangi özellikleri ile ilgilendiniz? Neden?
7. Dersle ilgili beklentileriniz nelerdi?
8. Bu beklentilerin karşılanabildiğini düşünüyor musunuz? Nasıl?
9. Bir öğrenci olarak bu uygulamalar size ne kazandırdı? Sizi nasıl etkiledi?
10. Bugünden itibaren Üç Boyutlu Sanat Atölyesi dersiyle ilgili olarak en yakın arkadaşınıza ya da ailenize neler anlatırsınız?

Hilal SAKİN (Araştırmacı)
e-posta:

Prof. Gonca ERİM (Tez Danışmanı)
e-posta:

EK 11: Etik Kurul Kararı

BURSA ULUDAĞ ÜNİVERSİTESİ
ARAŞTIRMA VE YAYIN ETİK KURULLARI
(Sosyal ve Beşeri Bilimler Araştırma ve Yayın Etik Kurulu)
TOPLANTI TUTANAĞI

OTURUM TARİHİ	**OTURUM SAYISI**
23 ARALIK 2022	**2022-11**

KARAR NO 87: Eğitim Bilimleri Enstitüsü Müdürlüğü'nden alınan Güzel Sanatlar Eğitimi Ana Bilim Dalı öğretim üyelerinden Prof. Dr. Gonca ERİM'in danışmanlığında Resim-İş Eğitimi Bilim Dalı yüksek lisans programı öğrencisi Hilal SAKİN'in "5E Öğretim Yönteminin Güzel Sanatlar Lisesi Üç Boyutlu Sanat Atölyesi Dersi Uygulamalarına Etkisi" konulu tez çalışması kapsamında uygulanacak görüşme sorularının değerlendirilmesine geçildi.

Yapılan görüşmeler sonunda; Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Güzel Sanatlar Eğitimi Ana Bilim Dalı öğretim üyelerinden Prof. Dr. Gonca ERİM'in danışmanlığında Resim-İş Eğitimi Bilim Dalı yüksek lisans programı öğrencisi Hilal SAKİN'in "5E Öğretim Yönteminin Güzel Sanatlar Lisesi Üç Boyutlu Sanat Atölyesi Dersi Uygulamalarına Etkisi" konulu tez çalışması kapsamında uygulanacak görüşmesorularının fikri, hukuki ve telif hakları bakımından metot ve ölçeğine ilişkin sorumluluğu başvurucuya ait olmak üzere uygun olduğuna oybirliği ile karar verildi.

EK 12: Tez Adı Değişikliği Önerisi Oluru

BURSA ULUDAĞ ÜNİVERSİTESİ
EĞİTİM BİLİMLERİ ENSTİTÜSÜ
ENSTİTÜ YÖNETİM KURULU
TOPLANTISI

FR 3.8.2_01

ENSTİTÜ YÖNETİM KURULU KARARI

OTURUM TARİHİ
07.05.2024

OTURUM SAYISI
2024/18

KARAR NO: 2/a

Güzel Sanatlar Eğitimi Anabilim Dalı Başkanlığının 03.05.2024 tarih ve 15960 sayılı 802142005 numaralı Yüksek Lisans öğrencisi Hilal SAKİN'in tez adı değişikliği önerisi konulu yazısı görüşmeye açıldı.

Yapılan görüşmeler sonunda; Güzel Sanatlar Eğitimi Anabilim Dalı Resim-İş Eğitimi Bilim Dalı Öğr.Üyesi Prof. Gonca ERİM'in danışmanlığını yürüttüğü 802142005 numaralı Yüksek Lisans öğrencisi Hilal SAKİN'in "5E Modeli İle Güzel Sanatlar Lisesi Üç Boyutlu Sanat Atölyesi Dersi Uygulamaları: Eylem Araştırması "tez adı değişikliği önerisinin BUÜ Lisansüstü Eğitim-Öğretim Yönetmeliğinin 28/2 maddesi uyarınca uygun olduğuna oy birliği ile karar verildi.

EK 13: Millî Eğitim Bakanlığı Araştırma İzin Oluru

T.C.
BURSA VALİLİĞİ
İl Millî Eğitim Müdürlüğü

Sayı : E-86896125-605.01-69502994
Konu : Hilal SAKİN'in Araştırma İzni

30.01.2023

MÜDÜRLÜK MAKAMINA

İlgi : Milli Eğitim Bakanlığı'nın Araştırma Uygulama İzinleri konulu 21/01/2020 tarih ve 1563890 (2020/2) sayılı Genelgesi.

Bursa Uludağ Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü Güzel Sanatlar Eğitimi Ana Bilim Dalı Resim-İş Eğitimi Bilim Dalı yüksek lisansprogramı öğrencisi Hilal SAKİN'in "5E Öğretim Yönteminin Güzel Sanatlar Lisesi Üç Boyutlu Sanat Atölyesi Dersi Uygulamalarına Etkisi" konulu araştırması, Bursa Uludağ Üniversitesi Rektörlüğü, Öğrenci İşleri Daire Başkanlığının 10.01.2023 tarih ve 91851 sayılı yazıları ile bildirilmektedir.

Bursa Uludağ Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü Güzel Sanatlar Eğitimi Ana Bilim Dalı Resim-İş Eğitimi Bilim Dalı yüksek lisansprogramı öğrencisi Hilal SAKİN'in "5E Öğretim Yönteminin Güzel Sanatlar Lisesi Üç Boyutlu Sanat Atölyesi Dersi Uygulamalarına Etkisi" konulu araştırmasını Nilüfer İlçesi Zeki Müren Güzel Sanatlar Lisesinde uygulama yapma isteği ilimizde oluşturulan "Araştırma Değerlendirme Komisyonu" tarafından incelenerek değerlendirilmiştir. Araştırma ile ilgili çalışmanın **okul/kurumlardaki eğitim öğretim faaliyetleri aksatılmadan, araştırma formlarının aslı okul müdürlüklerince görülerek ve gönüllülük esası ile** okul müdürlüklerinin gözetim ve sorumluluğunda ilgi Genelge çerçevesinde uygulanması ayrıca **araştırma sonuçlarının Müdürlüğümüz ile paylaşılması** komisyonumuzca uygun görülmektedir.

Makamlarınızca da uygun görülmesi halinde olurlarınıza arz ederim.

Mahmut KARAKAYA
İl Milli Eğitim Şube Müdürü

OLUR

Serkan GÜR
Vali a.
İl Milli Eğitim Müdürü

Ek : Ölçekler (2 Sayfa)

Bu belge güvenli elektronik imza ile imzalanmıştır.

Adres : Hocahasan Mh. İlkbahar Cad. No:38
(Yeni Hükümet Konağı A Blok) 16050/Osmangazi/BURSA
Telefon No : 0 (224) 225 25 78
E-Posta: arge16@meb.gov.tr
Kep Adresi : meb@hs01.kep.tr

Belge Doğrulama Adresi : https://www.turkiye.gov.tr/meb-ebys
Bilgi için: Engin SEYMEN
Unvan : Veri Hazırlama ve Kontrol İşletmeni
İnternet Adresi: http://bursa.meb.gov.tr Faks: 445 18 10

Bu evrak güvenli elektronik imza ile imzalanmıştır. https://evraksorgu.meb.gov.tr adresinden e92f-f392-34b8-9945-802f kodu ile teyit edilebilir.

ÖZ GEÇMİŞ

Adı Soyadı: Hilal SAKİN

Doğum Yeri ve Yılı:

E-posta:

Eğitim Geçmişi:

1993-1996: Bursa Cumhuriyet Lisesi

1997-2001: Bursa Uludağ Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, Resim-İş Öğretmenliği Bölümünü

2021-2022: Bursa Uludağ Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Eğitim Yönetimi Tezsiz Yüksek Lisans

2021-2023: Uludağ Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü Resim-İ ş Eğitimi Bölümü (Yüksek Lisans)

Çalıştığı Kurumlar:

2001-2007 yılları arasında Bursa'da çeşitli tekstil firmalarında desen tasarımcısı,
2007 Şubat- 2008 Eylül arasında Mardin Savur Başkavak İlköğretim Okulunda Görsel Sanatlar öğretmenliği,
2008 Eylül- 2010 Şubat Bursa Emine Sait Uyar İlköğretim Okulu Görsel Sanatlar Öğretmenliği,
2010 Şubat-2020 Eylül Bursa Sabiha Köstem Ortaokulu Görsel Sanatlar Öğretmenliği (2014-2020
2020 Eylül-2022 Haziran Bursa Zeki Müren Güzel Sanatlar Lisesinde Görsel Sanatlar Lisesi,
Halen Millî Eğitim Bakanlığı, Ortaöğretim Genel Müdürlüğü Materyal Geliştirme Daire başkanlığı Grafik Tasarım,

Ödüller:

2007: Kaymakamlık Teşekkür belgesi

2021: Millî Eğitim Bakanlığı Başarı Belgesi

2022: Millî Eğitim Bakanlığı Başarı Belgesi

2022: Millî Eğitim Bakanlığı Başarı Belgesi

2022: Millî Eğitim Bakanlığı Üstün Başarı Belgesi