

T.C
PAMUKKALE ÜNİVERSİTESİ
EĞİTİM BİLİMLERİ ENSTİTÜSÜ
GÜZEL SANATLAR ANABİLİM DALI
RESİM- İŞ EĞİTİMİ BİLİM DALI YÜKSEK LİSANS TEZİ

RESİM-İŞ ÖĞRETMENLİĞİ SANAT ATÖLYE
DERSLERİNDE AKTİF ÖĞRENME
TEKNİKLERİNİN SANATSAL ÖĞRENMEYE
KATKISI

Sündüz GÖZLÜKAYA IŞIK

Danışman
Yrd. Doç. Dr. Nuray MAMUR

Denizli- 2014

YÜKSEK LİSANS TEZİ ONAY FORMU

Bu çalışma, Güzel Sanatlar Eğitimi Anabilim Dalı, Resim-İş Eğitimi Bilim Dalı'nda jürimiz tarafından Yüksek Lisans Tezi olarak kabul edilmiştir.

İmza

Başkan: Prof. Dr. Tahsin HANCIOĞLU

Üye : Yrd. Doç. Dr. Necla KÖKSAL

Üye : Yrd. Doç. Dr. Nuray MAMUR



Pamukkale Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü Yönetim Kurulu'nun 18/07/2014 tarih ve 23./04 sayılı kararı ile onaylanmıştır.



Prof. Dr. Ramazan BAŞTÜRK
Enstitü Müdürü

TEŞEKKÜR

Bu araştırma çok sayıda kişinin emek, görüş ve destekleri ile gerçekleştirilmiştir. Araştırmanın her aşamasında görüş ve önerileriyle katkı sağlayan ve beni destekleyen kişilerin tümüne en içten teşekkürlerimi sunarım.

Bu araştırma Pamukkale Üniversitesi Güzel Sanatlar Eğitimi Bölümü Resim-İş Eğitimi ABD.2. Sınıf öğrencilerinin (2010-2011 Akademik Yılı- Bahar Dönemi) katkılarıyla gerçekleştirilmiştir. Araştırmanın var olmasında en büyük payı olan katılımcı öğrencilere öncelikle sonsuz teşekkürlerimi sunarım. Yine araştırma süresince desteklerini hissettiğim öğretim elemanlarına teşekkürlerim sonsuzdur.

Araştırma boyunca akademik ve manevi desteğini hiçbir zaman esirgemeyen, araştırma süreci boyunca güler yüz, sabır ve anlayışını hiçbir zaman eksik etmeyen değerli hocam ve danışmanım Yrd. Doç. Dr. Nuray MAMUR' a teşekkür etmeyi bir borç bilirim.

Araştırmada değerli uzman görüşleriyle bulguların oluşumunda bana yardımcı olan değerli arkadaşlarım Elif KOCAMAN AKGÜL' e, Mustafa DUYMAZA' a sonsuz teşekkürlerimi sunarım. Yine bulguların nitel veri analizinde görüş ve önerilerinden yararlandığım değerli hocalarım Yrd. Doç. Dr. Nuray MAMUR ve Yrd. Doç. Dr. Hatice Nilüfer SARI SÜZEN' e teşekkürlerimi sunarım. Yüksek Lisans öğrenimim boyunca akademik bilgisiyle ve deneyimleriyle beni destekleyen değerli hocam Prof. Dr. Tahsin HANCIOĞLU' na teşekkür ederim. Ayrıca araştırmayı büyük bir titizlikle inceleyen, katkılarını ve desteğini esirgemeyen, görüş ve önerilerinden yararlandığım değerli hocam Yrd. Doç. Dr. Necla KÖKSAL' a sonsuz teşekkürler.

Yaşantımda önemli bir yere sahip, Yüksek Lisans öğrenimim süresi boyunca maddi ve manevi desteklerini hiçbir zaman eksik etmeyen, stresli ve yoğun anlarımda sevgilerini ve hoşgörülerini esirgemeyen, beni her zaman destekleyen ve yüreklendiren sevgili eşim Süleyman IŞIK' a ve canım aileme, sevgisiyle bütün yorgunluğumu alan canım kızım Deniz IŞIK' a sonsuz teşekkürlerimi sunarım.

Sündüz GÖZLÜKAYA IŞIK

2014

BİLİMSEL ETİK

Bu tezin tasarımı, hazırlanması, yürütülmesi, araştırmanın yapılması ve bulguların çözümünde bilimsel etiğe ve akademik kurallara özenle uyulduğunu; bu çalışmanın doğrudan birincil ürünü olmayan bulguların, verilerin ve materyallerin bilimsel etiğe uygun olarak kaynak gösterildiğini ve alıntı yapılan çalışmalara atfedildiğini beyan ederim.



Sündüz GÖZLÜKAYA IŞIK

ÖZET

RESİM-İŞ ÖĞRETMENLİĞİ BÖLÜMÜ SANAT ATÖLYE DERSLERİNDE AKTİF ÖĞRENME TEKNİKLERİNİN SANATSAL ÖĞRENMEYE KATKISI

GÖZLÜKAYA IŞIK, Sündüz

Yüksek Lisans Tezi, Güzel Sanatlar ABD Resim-İş Eğitimi Bilim Dalı

Tez Danışmanı: Yrd. Doç. Dr. Nuray MAMUR

Haziran 2014, 156 Sayfa

Bu araştırma Resim-iş Öğretmenliği Bölümü sanat atölye derslerinde, aktif öğrenme tekniklerinin sanatsal öğrenmeye katkılarını belirlemek amacıyla yapılmıştır. Nitel araştırma yöntemi ile gerçekleştirilen bu çalışma, Pamukkale Üniversitesi Eğitim Fakültesi Güzel Sanatlar Eğitimi Bölümü Resim-iş ABD. 2. Sınıf Ana Sanat Atölye (Resim) dersinde yürütülmüştür. Araştırma kavram ağı, altı şapkalı düşünme tekniği, yaratıcılık grubu ve işbirlikli öğrenme adlı aktif öğrenme tekniklerinin 6 haftalık süreçte uygulanması ile sınırlandırılmıştır.

Araştırmanın çalışma grubunu 2. sınıf öğrencilerinden oniki kişilik bir grup ve bağımsız gözlemci olarak araştırmaya katkı sağlayan iki alan uzmanı oluşturmuştur. Çalışma grubunun belirlenmesinde “tipik durum örnekleme” nden yararlanılmıştır. Araştırmanın verileri; öğrencilerle yapılan odak grup görüşmeleri, gözlem ve dokümanlar (öğrenci ürünleri, öz değerlendirme yazıları ve sanatsal çalışmaları değerlendirme yönergesi) yoluyla elde edilmiştir. Süreç sonunda ortaya çıkan sanatsal çalışmaların değerlendirilmesinde üç alan uzmanından yararlanılmıştır. Araştırmadan elde edilen veriler içerik analizi ile çözümlenmiştir. Nitel bulguların geçerliliği ve güvenilirliği araştırmacı dışında alandan iki uzmanın yardımıyla ve iç-dış geçerlilik ve güvenilirlik çalışmalarıyla sağlanmıştır.

Araştırmanın sonucuna göre; kullanılan aktif öğrenme tekniklerinin sanat atölye ders sürecinde düşünce çeşitliliğini artırmada, yeni kavramların ve farklı fikirlerin üretilmesinde etkili olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Araştırmada kullanılan kavram ağı tekniğinin derinlemesine düşünmeye olanak sağladığı, altı şapkalı düşünme tekniğinin bir konu üzerinde çok yönlü fikirler üretmede, yaratıcılık grubu tekniğinin öğrencileri benzetmeler ve çağrışımlar yoluyla ıraksak düşünmeye teşvik etmede ve işbirlikli öğrenme tekniğinin de etkileşim yoluyla fikirlerin

zenginleştirilmesi anlamında düşünme ve yeni fikirler üretmede zorlayıcı olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Bu çerçevede, sanat atölye derslerinde ve okullarda sanat sınıflarında aktif öğrenme tekniklerinin kullanımına yönelik bir plânlama yapılması ve görsel sanatlar öğretmen adaylarına ders süreçleri içerisinde aktif öğrenme tekniklerinin kullanımına yönelik donanımlı bir eğitimin verilebilmesi önerilmektedir.

Anahtar Kelimeler: Sanat Eğitimi, Sanatsal Öğrenme, Yaratıcılık, Sanatsal Yaratma, Aktif Öğrenme.

ABSTRACT**THE CONTRIBUTION OF THE ACTIVE LEARNING TECHNIQUES
WITHIN ART STUDIO COURSES IN THE ART EDUCATION
PROGRAM TO ARTISTIC LEARNING****GÖZLÜKAYA IŞIK, Sündüz****Master's Thesis, Department of Fine Arts, Art Education Program****Thesis Supervisor: Asst. Prof. Dr. Nuray MAMUR****June 2014, 156 Pages**

This research study has been carried out in order to determine the contribution of active learning techniques used art studio in the Art Education Program to the artistic learning levels. Conducted through the use of a qualitative research method, this study was conducted as a part of the Art Education Program. The second year course, Art Studio, was included in the curriculum of the Department of Fine Arts, Faculty of Education in Pamukkale University. The research study was limited to the implementation of active learning techniques such as scope network, de bono (six thinks) hats system, creativity groups and collaborative learning techniques.

The working group of the research was comprised of twelve participants selected among the second year students and two field experts, who have contributed to the study as independent observers. The working group was determined by using the “typical circumstances sampling” method. The data collected through the research were obtained by conducting focus group meetings with students and examining observations and documents (student products, self-evaluation inscriptions and the directive on the evaluation of artistic works). Three field experts took part in the assessment of the artistic works that were formed as a result of the process. The data obtained through the research have been examined by using the content analysis method. The validity and the reliability of the qualitative findings were confirmed with the help of two experts from the field apart from the researcher and through the application of internal-external validity and reliability studies.

According to the results of the research, it has been concluded that the active learning techniques that have been used have been influential in increasing the variety of thinking skills during the process of the art studio courses and in the generation of new concepts and different ideas. It has also been determined that the concept network technique used as part of the research enabled in depth thinking, while the six thinking hats method helped generating multidimensional ideas on a single subject,

creativity groups technique encouraged students towards divergent thinking through comparisons and association of ideas and finally the collaborative learning technique ensured that the students were forced to think and generate new ideas, which enabled diversifying ideas through interaction. Within this framework, planning to integrate the active learning techniques to the art studio and art classes within schools can be suggested while it may be recommended that a comprehensive training is provided for the candidates for visual arts teaching within the scope of the processes of their own courses.

Key Words: Art Education, Artistic Learning, Creativity, Artistic Creations, Active Learning.

İÇİNDEKİLER

YÜKSEK LİSANS TEZ ONAY SAYFASI	i
TEŞEKKÜR.....	ii
BİLİMSEL ETİK SAYFASI.....	iii
ÖZET.....	iv
ABSTRACT.....	vi
İÇİNDEKİLER.....	viii
ÇİZELGELER DİZİNİ.....	xii
ŞEKİLLER DİZİNİ.....	xiii
SİMGE VE KISALTMALAR DİZİNİ.....	xiv

BİRİNCİ BÖLÜM

GİRİŞ

1.1. Problem Durumu	1
1.2. Problem Cümlesi.....	4
1.2.1 Alt Problemler.....	4
1.3. Araştırmanın Önemi	4
1.4. Sayılıtlar	5
1.5. Sınırlılıklar.....	5
1.6. Tanımlar.....	6

İKİNCİ BÖLÜM

KURAMSAL ÇERÇEVE VE İLGİLİ ARAŞTIRMALAR

2.1. SANATSAL ÖĞRENME.....	7
2.1.1. Sanat Eğitimi ve Sanatsal Öğrenme	7
2.1.2. Sanatsal Öğrenmenin Gerekliliği.....	10
2.1.3. Sanat Eğitiminde Geleneksel Öğretim Yöntemleri.....	11
2.1.4. Sanat Öğretiminde Çağdaş Yönelimler.....	15

2.2.	SANAT EĞİTİMİ VE YARATICILIK.....	18
2.2.1	Sanatsal Yaratma Süreci.....	20
2.2.2	Sınıf Ortamında Yaratıcılık.....	21
2.3.	AKTİF ÖĞRENME.....	22
2.3.1.	Öğrenme-Öğretme Anlayışındaki Gelişmeler.....	22
2.3.2.	Aktif Öğrenme Nedir?.....	23
2.3.2.1.	Aktif öğrenmede öğretmenin rolü.....	26
2.3.2.2.	Aktif öğrenmede öğrencinin rolü.....	27
2.3.3.	Aktif Öğrenmenin Kuramsal Temelleri.....	29
2.3.3.1.	Yapılandırmacılık.....	31
2.3.3.2.	Bilişselcilik.....	32
2.3.4.	Aktif Öğrenme Yöntem ve Teknikleri.....	33
2.3.5.	Araştırmada Kullanılan Aktif Öğrenme Teknikleri.....	35
2.3.5.1.	Kavram ağı.....	36
2.3.5.2.	Altı şapkalı düşünme tekniği.....	37
2.3.5.3.	Yaratıcılık grubu.....	39
2.3.5.4.	İşbirlikli öğrenme.....	39
2.4.	İLGİLİ ARAŞTIRMALAR.....	40
2.4.1.	Aktif Öğrenme Teknikleri ile ilgili Yapılan Araştırmalar.....	40
2.4.2.	Sanat Öğretiminde Aktif Öğrenme Yöntemlerinin Uygulanmasıyla ilgili Yapılan Araştırmalar.....	45

ÜÇÜNCÜ BÖLÜM

YÖNTEM

3.1.	Araştırmanın Modeli.....	47
3.1.1.	Eylem Araştırması Süreci.....	48
3.1.2.	Araştırmanın Uygulama Süreci.....	50
3.2.	Veri Kaynağı.....	51
3.3.	Veri Toplama Araçları.....	53
3.3.1.	Öğrenci Bilgi Formu.....	53
3.3.2.	Odak Grup Görüşme.....	53

3.3.3. Gözlem.....	54
3.3.4. Doküman İncelemesi.....	56
3.4. Verilerin Toplanması.....	58
3.5. Verilerin Çözümlemesi.....	59
3.6. Geçerlik ve Güvenirlik.....	64
3.7. Araştırmacının Rolü.....	65

DÖRDÜNCÜ BÖLÜM

BULGULAR VE YORUM

4.1. SANAT ATÖLYE DERSLERİNDE SANATSAL YARATMA SÜRECİNE DAİR ALGILAR.....	67
4.1.1. Yaratıcı Düşünmeye Bakış.....	69
4.1.2. Sanatsal Yaratıcılığa Katkı Sağlayan Unsurlar.....	72
4.1.3. Sanatsal Yaratıcılığın Geliştirilmesine Dair Öğretim Elemanından Beklentiler.....	76
4.2. AKTİF ÖĞRENME TEKNİKLERİNİN SANATSAL YARATMA SÜRECİNE KATKILARI.....	77
4.2.1. Algılama Sürecine Katkıları.....	79
4.2.2. Eleştirel Düşünmeye Katkıları.....	80
4.2.3. Estetik Duyarlılığa Katkıları.....	82
4.2.4. Sanatsal Bilgi/ Görsel Sanatlar Kültürüne Katkıları.....	83
4.2.5. Teknik/ Uygulama Becerilerine Katkıları.....	85
4.3. SANAT ATÖLYE DERSLERİNDE AKTİF ÖĞRENME TEKNİKLERİNE DAİR GÖRÜŞLER.....	88
4.3.1. Aktif Öğrenme Sürecinin Sanat Atölye Dersinde Sağladığı Değişimler.....	89
4.3.2. Aktif Öğrenme Sürecinde Kullanılan Tekniklere İlişkin Görüşler.....	95
4.3.3. Aktif Öğrenme Sürecinde Yaşanan Güçlükler.....	101

BEŞİNCİ BÖLÜM**SONUÇ VE ÖNERİLER**

5.1. SONUÇ VE TARTIŞMA.....	103
5.2. ÖNERİLER.....	112
5.2.1. Araştırmanın Sonuçlarına Yönelik Öneriler.....	112
5.2.2. Araştırmacının Diğer Araştırmacılara Önerileri	113
KAYNAKLAR.....	114
EKLER.....	123
ÖZGEÇMİŞ.....	157

ÇİZELGELER DİZİNİ

Çizelge 2. 1. Altı Şapkalı Düşünme Şapkalarının Renk ve Özellikleri (Bono, 1997) (Akt. Can ve Semerci, 2007: 42).....	40
Çizelge 3. 1. Öğrencilerin Cinsiyetlerine Göre Dağılımı.....	50
Çizelge 3. 2. Öğrencilerin Bir Önceki Öğretim Kurumlarına Göre Dağılımı.....	51
Çizelge 3. 3. Bağımsız Gözlemcilerin Demografik Özellikleri.....	51
Çizelge 3. 4. Araştırmanın Alt Problemlerine İlişkin Verilerinin Toplanması.....	52
Çizelge 3. 5. Uygulama Sürecinden Elde Edilen Nitel Veri Seti.....	60
Çizelge 3. 6. Kodlayıcılara Ait Veriler.....	61
Çizelge 3. 7. Ortalama Kodlama Güvenirliği.....	62
Çizelge 3. 8. Kod ve Temaların Oluşturulması.....	62
Çizelge 3. 9. Temaların Ve Kodların Düzenlenmesi.....	63
Çizelge 4. 1. Birinci Alt Probleme Yönelik Bulgular.....	71
Çizelge 4. 2. İkinci Alt Probleme Yönelik Bulgular.....	87
Çizelge 4.3. Sanatsal Çalışmaları Değerlendirme Yönergesi Sonuçları.....	59
Çizelge 4.4. Üçüncü Alt Probleme Yönelik Bulgular.....	103

ŞEKİLLER DİZİNİ

Şekil 1.1. Yaratıcı etkinlikler süreci (Artut, 2001: 88).....	8
Şekil 3.1. Eylem Araştırmasının Diyalektik Döngüsü (Mills, 2003: 19).....	48
Şekil 3.2. Aktif Öğrenme Tekniklerini Uygulama Süreci.....	51
Şekil 3.3. Nitel Verilerin Çözümleme ve Yorumlanması Süreci.....	66
Şekil 4.1. Kavram Ağı (Gözlem Kaydı 1. Hafta).....	57

SİMGE VE KISALTMALAR DİZİNİ

AŞDT:	Altı Şapkalı Düşünme Tekniği
BG:	Bağımsız Gözlemci
BGF:	Bağımsız Gözlemci Formu
BGGF:	Bağımsız Gözlemci Görüşme Formu
MEB:	Milli Eğitim Bakanlığı
OGG:	Odak Grup Görüşme
ÖDF:	Öz Değerlendirme Formu
Öğr:	Öğrenci
St:	Satır
YÖK:	Yükseköğretim Kurumu

BİRİNCİ BÖLÜM

GİRİŞ

Bu bölümde; problem durumu, problem cümlesi, alt problemler, önemi, sayılılar, sınırlılıklar ve önemli kavramların tanımları açıklanmıştır.

1.1. Problem Durumu

1990' lardan sonra tüm dünyada sanat eğitimi programları toplumsal değişimi yakalayabilmek adına programlarını değişen ihtiyaç ve beklentiler doğrultusunda yeniden yapılandırma arayışlarına girmişlerdir. Bu yeniden yapılandırma süreçlerini yönlendiren ise çağdaş sanat uygulamaları ve eğitim alanında ortaya atılan yeni öğrenme yaklaşımlarıdır.

1960' lardan sonra Marcel Duchamp, Joseph Kosuth, Joseph Beuys, Hans Haacke, Dan Graham gibi sanatçılar, sanat teorisyenleri: sanatın biçimsel gelişimi yanında sanat eserinin, sanatçının, sanat eğitiminin, sanat okullarının, müzelerin, sanat ortamının ve hayatın sanatla olan ilişkisini tekrar tanımlama yoluna giderek sanatın sınırlarını genişletmişlerdir (Yılmaz, 2010). "Özellikle Marcel Duchamp' ın retinal sanatın bittiğini ilan etmesi ve Joseph Beuys' un herkesin sanatçı olabileceğini vurgulaması ile sanatın yaşamın kıyısında ve dışında değil, tam ortasında çok farklı arayışlarla yer alabileceği fikri gelişmiştir" (İnal, 2010: 484). Sanat eserinin ne olduğuna dair tartışmaların başladığı bu dönemle birlikte sanatın düşünsel yönü biçimsel yönleri kadar önemli hale getirilmiştir. Sanat geleneksel yaklaşımların ve anlayışların ötesinde, farklı bilim ve düşün alanlarıyla ortaklıklara yönelmiş disiplinler arası bir alan haline gelmiştir (Perdahçı ve Bozdağ, 2011). Sanatın geldiği bu noktada, sanat eğitiminin de çağdaş sanat uygulamaları ile işbirliği doğrultusunda değişimi kaçınılmazdır.

Son yıllarda sanat eğitimi araştırmaları (İnal 2010; Musneckiene, 2012; Perdahçı ve Bozdağ, 2011; Varto, 2012; Yılmaz 2010) sorgulama temelli,

problem çözüme ve öğrencilerin aktif katılımını ve işbirliğini gerektiren eğitsel stratejileri vurgulamaktadır. İnal' a (2010) göre sanatçının bir aktivist gibi çalışarak, felsefeci gibi düşünme ürettiği bir dönemde eğitiminde bu duruma paralel yapılandırılması gerekir. Yılmaz' a (2010) göre ise sanat öğrencisinin hem biçimsel hem de düşünsel yönlerden bir sentez yapılarak gelişebildiği bir sanat eğitimi gereklidir.

İnal (2010) sanat ders etkinliklerinin diyaloglar yoluyla yeni bakış açıları kazanabilmelerine imkân verecek biçimde tasarlanmasını önerir. Öğrencinin yaşamı tüm gerçekleriyle algılayarak içselleştirmesine dönük daha aktif bir araştırma sürecine işaret eder. Musneckiene' e (2012) göre de çağdaş sanatın geldiği nokta bağlamsal ve yapılandırmacı öğrenmeye uygulanabilir.

Geçen yüzyılın ağırlıklı olarak ikinci yarısında, Türkiye' de ve Dünya' da geleneksel öğretmen merkezli, bilgi aktarımına dayalı öğretim anlayışını derinden sarsan bir yaklaşım ortaya çıkar. Öğrenme sürecinde öğreneni merkeze alan bu yaklaşım yapılandırmacılık olarak adlandırılır. Buna göre, öğrenen öğrenmeyi kendisi, sosyal ortamda gerçekleştirir. Bilgi, öğrenenin algılama yetisine bağlı olarak çevreden gelen uyarıların yardımıyla oluşur. Bu yaklaşıma göre öğrenmede sonuçtan çok süreç önemlidir ve öğrenme sürecinde bilgi anlamlı bir şekilde oluşturulur (Kahveci ve Ay, 2008).

Yapılandırmacı öğrenmenin yapıtaşlarından biri aktif öğrenme stratejileridir. "Aktif öğrenme, öğrenenin öğrenme sürecinin sorumluluğunu taşıdığı, öğrenene öğrenme sürecinin çeşitli yönleri ile ilgili karar alma ve öz düzenleme yapma fırsatlarının verildiği ve karmaşık öğretimsel işlemlerle öğrenenin öğrenme sırasında zihinsel yeteneklerini kullanmaya zorlandığı bir öğrenme sürecidir" (Açıkgöz, 2011: 17). En kısa tabiriyle aktif öğrenme için duymak, görmek, onunla ilgili sorular sormak ve başkaları ile fikir alışverişinde bulunmak gerekir. Nitekim Şirinterlikçi, Zane ve Şirinterlikçi' ye (2009) göre, aktif öğrenmenin önemli bileşenleri; çoklu algıyı kullanma ve meydana getirme, problem belirleme, üretme ve problemi çözme, içsel dışsal uyarıların etkin iletişimini sağlayabilme, yüksek seviyede ve bağımsız düşünebilmedir.

Hızlı değişim ve gelişimin yaşandığı çağımızda da, sanat öğrencilerinin problemlere farklı çözümler üretebilmeleri, özgün ve özgür düşünmeleri, algısal duyarlılığı edinebilmeleri ve özgün sanatsal kimlik edinebilmeleri için sanatsal yaratıcılığın gelişimi önemlidir. Yaratıcılık doğuştan var olan ve geliştirilebilen bir olgudur. Ancak yaratma güdüsü ile dünyaya gelen bir bireyin, geleneksel görüşlerin yanı sıra, okullarda çağın gereksinimlerine uygun olmayan öğretim yöntem ve tekniklerle eğitilmesi zamanla yaratıcılığı engellemektedir (Kırıçoğlu, 2005). Böylece problem çözmeye benzer yaklaşımlar ve özgün olmayan kişilik, düşünce ve ürünler kendini göstermektedir. Bireyleri yaratıcı düşünmeye yönlendirme, çağın ihtiyaçlarını karşılayabilecek doğru ve uygun yöntemler kullanılarak yapılan öğrenme ile gerçekleşir.

Sanatsal öğrenmenin gerçekleşebilmesi için kullanılan öğretim yöntemi konu alanı (içerik), öğrenilmesi gerekli konunun/bilginin nasıl aktarılacağı, kullanılacak eğitim teknolojilerinin nasıl yapılandırılacağını belirleme açısından önemlidir. Alan yazın incelendiğinde, sanat eğitimi derslerinde öğrencilerin düşünme süreçlerini(eleştirel düşünme, yaratıcı düşünme, yansıtıcı düşünme) destekleyecek, aktif hale getirecek çalışmalara yeterince rastlanmamaktadır. Özellikle sanat derslerinde çağdaş sanatın geldiği noktada düşünsel sürecin biçimsel yönlerin geliştirilmesinin kıyısında kaldığı görülür. Yılmaz' a (2010) göre, 1960 sonrası sanatının düşünsel içeriği sanat eğitimi programlarının içeriğine yeterince görsel, teknik altyapıyla ve içerikle eklenememiştir. Bu nedenle sanat derslerinde fikrin oluşumu aşamasını destekleyecek yeni bir tavır, anlayış ya da tanımlar üzerinde durmakta yarar vardır. Nitekim bu araştırmada, aktif öğrenme tekniklerinin sanat eserinde fikrin oluşumu sürecine hizmet edeceği varsayılmaktadır. Bu varsayım çerçevesinde, aktif öğrenme tekniklerinin sanat öğretmeni adaylarının yaratıcı sürecindeki rolü önemsenmektedir. Ancak yükseköğretim düzeyinde yapılan bazı araştırmalarda aktif öğrenmenin öğrenci başarısında etkili olduğuna yönelik güçlü kanıtlar bulunamamıştır (Albanese, 2000). Buna göre, "Öğrencinin yaşı arttıkça öğrenme-öğretme sürecine aktif katılmasının akademik başarısına katkı sağlayıp sağlamadığı konusunda daha fazla araştırma yapılmasına ihtiyaç vardır" (Yüksel, 2010: 2).

Bu nedendir ki; bu araştırmada, son yıllarda tüm dünyada ilgi gören aktif öğrenme teknik ve yaklaşımlarının sanatsal öğrenmeye yansımaları ele alınmıştır. Günümüz eğitiminde etkili olan aktif öğrenme yöntemleriyle sanatsal öğrenmenin gerçekleştirilmesi ve sorunlara daha çok çözüm getirebilen, olaylara ve olgulara daha duyarlı, iletişimi daha güçlü, etkili, girişimci, esnek ve özgün düşünebilen bireyler yetiştirilmesi öngörülmektedir.

1.2. Problem Cümlesi

Resim-iş Öğretmenliği Bölümü Sanat Atölye derslerinde, aktif öğrenme tekniklerinin sanatsal öğrenmeye katkıları nelerdir?

1.2.1. Alt Problemler

1. Öğrencilerin sanat atölye derslerinde sanatsal yaratma sürecine dair algıları nelerdir?
2. Sanat atölye derslerinin aktif öğrenme yöntemiyle işlenmesinin öğrencilerin sanatsal yaratma sürecine katkıları nelerdir?
3. Öğrencilerin sanat derslerinde aktif öğrenme tekniklerinin kullanılmasına dair görüşleri nelerdir?

1.3. Araştırmanın Önemi

Yaratıcılık, sanat eğitimi bir uzmanlık alanı olarak seçen öğrenciler için en önemli olgudur. Sanat bölümlerinde öğrencilerden sürekli olarak hayal kurması, yeniyi ve farklıyı içine alan ürünler ortaya koyması beklenir. Sanat eğitimcisi olarak uzmanlaştığında ise, yaratıcı sürece ait beklenti değişmez. Bu sefer beklenti, yaratıcı sanat uygulamaları ile öğrencinin yaratıcılığa dönük becerilerinin geliştirilmesi üzerinedir. Ancak genel eğitim dizgesinde ezberletilmiş bilgilerle kuşatılarak gelen sanat eğitimi öğrencileri için yaratıcı süreci devreye sokmak oldukça zordur. “Yaratıcı sürecin en baskın olduğu okul öncesi dönemden itibaren öğrencilerin yaratıcı davranışlarını geliştirmek için eğitim ortamının öğretme ve öğrenmede yaratıcılığı destekleyici olarak düzenlenmesi gerekir” (Özsoy, 2007: 154). Öğrenmenin merkezinde öğretmen, öğrenen, içerik ve öğrenme-öğretme yöntemi bulunmaktadır. Yani sanat derslerinde öğrenciyi daha yaratıcı kılmak öğretmenin öğretme yöntemine

ister istemez bağıdır. Bu çerçevede görsel sanatlar dersi öğretmen adaylarının sanatsal yaratıcılıklarını üst düzeyde kullanmaları ve bunları birer öğretim yöntemi olarak benimsemeleri için çeşitli öğrenme ve öğretme yöntemlerinin kullanımına ihtiyaç vardır. Günümüz eğitiminde etkili olan aktif öğrenme yöntemleriyle sanatsal yaratıcılığın geliştirilmesi ve sorunlara daha çok çözüm getirebilen, olaylara ve olgulara daha duyarlı, iletişimi daha güçlü, etkili, girişimci, esnek ve özgün düşünebilen bireyler yetiştirilmesi bakımından önem taşımaktadır.

1.4. Sayıtlılar

Araştırmada aşağıdaki sayıtlılardan hareket edilmiştir:

1. Katılımcıların görüşme sorularına içtenlikle ve gerçeği yansıtacak şekilde cevap verecekleri düşünülmektedir.
2. Aktif öğrenme teknikleri arasından seçilen kavram ağı, altı şapkalı düşünme tekniği, yaratıcılık grubu ve işbirlikli öğrenme tekniklerinin araştırmanın amacını karşılayacağı düşünülmektedir.
3. Kontrol altına alınamayan değişkenlerin, araştırma sonucuna anlamlı derecede etki etmeyeceği varsayılmaktadır.

1.5. Sınırlılıklar

Bu araştırma:

- a) 2010-2011 öğretim yılı, ikinci yarıyılıda 6 hafta ve toplam 24 ders saati ile,
- b) Pamukkale Üniversitesi Güzel Sanatlar Anabilim Dalı Resim-İş Öğretmenliği Bölümü 2. sınıf öğrencileri ile (12 öğrenci),
- c) Ana sanat resim atölye dersi ile,
- d) Aktif öğrenme tekniklerinden kavram ağı, altı şapkalı düşünme tekniği, yaratıcılık grubu ve işbirlikli öğrenme tekniklerinin uygulanması ile sınırlıdır.

1.6. Tanımlar

Aktif Öğrenme: Öğrenenin öğrenme sürecinin kontrolünün kendisine verildiği, öğrenme sürecinde kendi zihinsel yetilerini kullanarak aktif olarak bulunduğu bir öğrenme şeklidir (Açıkgöz; 2011).

Kavram Ağı: Kavram ağları/haritaları bir kavramın benzer kategorideki diğer kavramlarla ilişkisini belirten iki boyutlu bir şemadır (Kaptan, 1998).

Altı Şapkalı Düşünme Tekniği: “Düşünce ve önerilerin belirli bir düzen içinde sunulması ve sistematikleştirilmesi için kullanılan bir yöntemdir” (Koray, 2004: 2).

Yaratıcılık Grubu: “Endüstri örgütlerindeki problemlere yaratıcı çözümler bulmak amacıyla geliştirilmiş grup etkileşimli bir düşünme yaklaşımıdır” (Açıkgöz, 2011: 137).

İşbirlikli Öğrenme: “Öğrencilerin küçük gruplar halinde çalışarak ve birbirlerine yardım ederek öğrenmeyi gerçekleştirme sürecidir” (Açıkgöz, 2011: 172).

Odak Grup Görüşme: “Odak grup görüşmeleri, grupların, alt grupların kendilerinin de bilinçli, yarı bilinçli veya bilinçsiz oldukları psikolojik ve sosyo-kültürel özellikler ve yaptıkları uygulamalar hakkında bilgi almayı, davranışları ve bu davranışların arkasındaki nedenleri öğrenmeyi amaçlayan niteliksel bir yöntemdir” (Budak, 2006: 1).

Öz Değerlendirme: “Bireyin kendi kendisini değerlendirmesidir” (Milli Eğitim Bakanlığı [MEB], 2006).

İKİNCİ BÖLÜM

KURAMSAL ÇERÇEVE VE İLGİLİ ARAŞTIRMALAR

Bu bölümde araştırmanın dayandığı kuramsal temele ve araştırma konusuyla ilgili yurtiçi ve yurtdışı çalışmalara yer verilmiştir.

2.1. SANATSAL ÖĞRENME

2.1.1. Sanat Eğitimi ve Sanatsal Öğrenme

Geçmişten günümüze sanat kavramı, birçok düşünür ve sanatçı tarafından farklı şekillerde tanımlanmıştır. Sanat (art) kavramı günümüzde ise, “Genellikle plastik veya görsel dediğimiz sanatlar anlamında kullanılır. Gerek plastik gerek görsel tüm sanatların ortak özelliklerinde özgünlüğün (doğallığın) yakalanması, hoşça giden bağlantıları oluşturma çabası yatar” (Artut, 2001: 19).

Kırıçoğlu' na (2009: 1) göre, “sanat bir eğitim hakkıdır. Bir toplumun her bireyi, yetenekli ya da yetenekleri sınırlı olsun, bu haktan yararlanmalı, yararlandırılmalıdır. Her davranış gibi sanata ilişkin bilgi ve deneyim eğitim ve öğretimle kazanılır”. Dolayısıyla “Sanat eğitimi, eğitim ile sanatın değişik konumlarda, değişik boyutta ve ağırlıkta bir araya geldiği bir alandır. Çevreyle ilk tanışma, görme, algılama, adlandırma ve düzenleme ile başlayan sanat eğitimi daha sonra ürün verme tat alma olarak gelişir” (Kırıçoğlu, 2005: 99). San' a (2010: 18) göre, “Sanat eğitimi, sanatın meydana gelmesi, sanatsal yaratma, sanatın toplumdaki yeri, sanat türleri, sanat akımları ve anlayışları, sanatçının kişilik özellikleri vb. konuları işleyen, sanat (ve kültür) tarihi, estetik, sanat kuramları ve eleştirisi, sanat psikolojisi, sanat sosyolojisi, sanat-coğrafya ve “topografyası” gibi, sanat olayına, sanat ürünlerine ve sanat-toplum-kültür ilişkisini irdeleyen kuramsal bilgi dallarının da katılmasıyla tamamlanır”.

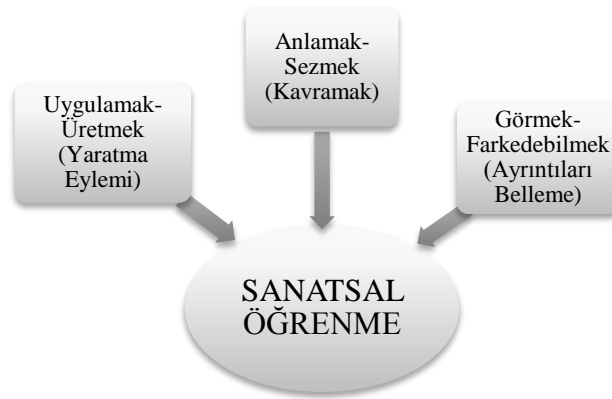
Artut (2001) sanat eğitimini, bireyin tüm ruhsal ve bedensel eğitimi bütünlüğü içinde estetik duygularının geliştirilmesi, yetenek ve yaratıcılık gücünün olgunlaştırılması çabası olarak tanımlamaktadır. Ancak topluma nitelikli bir sanat eğitiminin verilebilmesi ve sanat eğitiminin istendik durumda gerçekleşebilmesi bazı koşullara bağlıdır. Bu koşulları Erinç (2004: 87) şöyle ifade eder:

- a) Doğru program,
- b) Doğru yönetmen,
- c) Doğru eğitmen.

Buyurgan ve Buyurgan (2007: 17) ise biraz daha geniş bir açılımla beş unsura gönderme yapar. Onlara göre nitelikli bir sanat eğitimi;

- a) Sanat eğitiminin varlığının, öneminin farkında olan bir bakış açısı,
- b) Çağın değişen ve gelişen şartlarına göre kendini yenileyen bir müfredat (öğretim) programı,
- c) Nitelikli sanat eğitimcisi,
- d) Yeterli ders saati,
- e) Amaca uygun fiziki donanım ve araç- gereç ile gerçekleşebilir.

Kırıçoğlu' na (2005: 101) göre, "Sanat eğitiminde öğrenme büyümenin doğal ve otomatik bir sonucu değildir". Artut' a (2001: 88) göre, "Sanatsal öğrenme, kişi ile yapıtı (ürün-model) arasında gelişen yaratıcı etkinlikler sürecidir ve kalıcı sanatsal öğrenme süreci (yaratıcı etkinlikler süreci) genellikle aşağıdaki aşamalardan sonra oluşabilir".



Şekil 1.1. Yaratıcı etkinlikler süreci (Artut, 2001: 88)

Sanat eğitimcileri (Armstrong & Armstrong, 1977; Armstrong, 1986; Bloom, 1956; Davis D.J. 1971; Gagne & Driscoll,1988; Kibler, Barker & Miles,1970; Krathwohl, Bloom & Masia, 1964; Wilson, 1971, 1988) sanat yoluyla elde edilen öğrenme deneyimleri üzerine çalışmışlar ve sanat çalışmalarını ve öğretimi planlamada dikkate alınması gereken temel davranışları kategorilere ayırmışlardır (Akt. Armstrong, 1994). Armstrong (1994) eğitimcilerin davranış hiyerarşisindeki yaklaşımları çerçevesinde sanat alanındaki davranışları kategorize etmiştir. Bunları, bilmek, algılamak, organize etmek (düzenleme), araştırmak (sorgulama), değer vermek, beceriyle kullanmak ve etkileşime girmek olarak adlandırmıştır. Sanat eğitimi araştırmalarıyla dikkati çeken bir diğer eğitimci ise sanatta temel davranış kategorilerini ya da öğrenme deneyimlerini beş kategoride ele almıştır (Wilson 1971). Bunlar değer biçme, algılama, bilgi edinme, yargılama ve ürün oluşturmadır. “Lowenfeld (1959) ise yapmış olduğu araştırmalarda sanatsal aktiviteler ve sanat çalışmalarından etkilenen altı alan belirlemiştir. Bu gelişim alanlarını duygusal, fiziksel, algısal, sosyal, estetik ve yaratıcı alanlar olarak adlandırmıştır” (Akt. Wilson 1971: 517).

Bir diğer sanat eğitimcisi Kırıçoğlu (2009) ise görsel sanatlarda, estetik anlamda görme, algılama, düşünme, anımsama, düşlem, tasarlama, uygulama ve ürün olarak gelişen süreci iki temel öğrenme davranışı olarak belirlemiştir. Bunlardan ilki estetik algı, ikincisi ise uygulama ve üründür. Estetik algının, düşünsel ve duyuşsal (sezgisel ve özdeşleyim) boyutları vardır. Düşünsel boyutu, öğretilebilen ve öğrenilebilen; duyuşsal boyutu ise nitelikseldir.

Uygulama ve ürünün gerçekleşmesi süreci için görme, ayımsama, algılama, imge zenginleştirme, akılda tutma, kavram oluşturma işlemlerine gerek vardır. Öte yandan sanat eğitimi, eleştirel bir okuma-yazma çerçevesinde disiplinler arası öğrenmeyi de içerir. Millman' a (2009) göre öğrencilerin, yazma ve tartışma gibi sanatsal ifade becerileri ile sanatı birleştirmeleri bir anlamda sosyal konuları özümseyebilme fırsatıdır. Dolayısıyla ona göre bir sanat eğitimi müfredatı bir öğretmen, eleştirel bağlamda bilgisi olan öğrenciler ve bu bilgiye dayalı yöntem ve tekniklerle tasarlanır.

2.1.2. Sanatsal Öğrenmenin Gerekliliği

“Sanat eğitiminin amaç ve gerekliliğinin özünde insan ruhunun yüceltilmesi, insanın özgürleşmesi bireylerin ruhsal gereksinimlerinin doyurulması, dengeli, çağdaş, duyarlı bir toplum yaratılması çabası güdülür” (Artut, 2001: 94). Sanat eğitiminin öncelikli hedeflerinden birisi bireyin estetik yargısını geliştirmektir. Yolcu' ya (2009) göre, sanat eğitiminde estetik yargıların desteklenmesi bireyin yeni biçimleri hissedip, heyecanlarını doğru biçimlerde yönlendirebilmesi; estetik bilinci örgütleyip sosyal hayatını düzenlemesini sağlamak ve hayatını kolaylaştırarak ondan zevk alması içindir. Buyurgan ve Buyurgan (2007: 24) ise sanat eğitiminin gerekliliğini toplumsal açıdan değerlendirir. Ona göre “Bilim ve teknikte yoğun gelişmelerin yaşandığı, teknolojinin günlük hayatımıza girdiği günümüzde çocuklarımızın ruhsal açıdan dengeli, paylaşımcı yetişebilmeleri için sanat eğitimi vazgeçilmezdir.”

Sanatsal bakış açısı, sanat eğitimi alanında öğretmenin ve öğrenenin kimliği ile ilgili daha eleştirel bir farkındalık için ihtiyaç olarak görünmektedir (Lindgren ve Ericsson, 2011). San (1983: 139-140) “Sanatsal ilgi alanları erkenden açılmış, evinde, yuvada, anaokulunda sanat eğitimini almaya başlamış olan küçük çocukların ilkokulda sınıflar ilerledikçe çevresindeki sanatsal olguları ve tüm biçimlendirmeleri yavaş yavaş değerlendirilebileceklerini eleştirel tavır alabileceklerini ve güzeli anlamaya ve onu aramaya başlayabileceklerini belirtir”. “Sanat eğitimi, çağdaş ve çağcıl insan anlayışına uygun nesiller yetiştirmeyi, insanı kendi değerleri içinde var etmeyi amaçlar” (Erinç, 2004: 32). Erinç (2004: 85-86) sanat eğitiminin gerekçelerini şu şekilde belirtmiştir:

- Sanat eğitimi insan yaşamını daha yoğun, daha mutlu ve daha verimli hale sokabilir.
- Sanat eğitimi aracılığı ile insan ve insana bağlı değerler daha kolay kavranabilir ve bunun sonucunda da hem bugüne bakış hem de yarını algılayış daha anlamlı olur.
- Sanat eğitimi, insanlarda duyarlılık sınırlarını zorlar, o sınırın daha genişlemesini olanaklı kılar.
- Sanat eğitimi insana “haz etme”, “hoşlanma”, “zevk alma” kavramlarını ve bu duygusal doyum yollarını öğretir. Bu öğrenme sayesinde nelerin, ne gibi ürünlerin (sanat yapıtlarının) “Zevkler ve renkler tartışılmaz.” savunması içine girebileceğini, nelerin evrensel sanat kavramı içinde değerlendirilebileceğini anlatır.

“Sürekli deneyim, derin düşünme, yaratıcı eylem süreci içinde sanat bireyin düşünme alanını genişletir, yaşamını anlamlaştırır ve kişiyi daha değerli ve yaşanılır bir dünya kurmaya yöneltir” (Kırıçoğlu, 2014: 9). “O halde zekânın oluşma ve gelişme döneminde ya da dönemlerinde yaygın bir eğitimle alıcı yetiştirebilen çevre ve kültürel ortam, sadece bireyin ve toplumun gelişmesini, bir anlamda çağdaşlaşmasını değil; aynı zamanda kendini de (kültürü) diri tutmakta, geliştirmekte ve yüceltmektedir” (Erinç, 2004: 89). Bu bağlamda “Sanat ve kültür eğitimi salt sanatsal değerlerin ve ilkelerin değil, bireysel, toplumsal, tarihsel bütün değerlerin sorgulanmasında ve öğretilmesinde/öğrenilmesinde etkin bir eğitim ve öğretim alanıdır” (Kırıçoğlu, 2014: 9).

2.1.3. Sanat Eğitiminde Geleneksel Öğretim Yöntemleri

“Geleneksel anlamda öğretme yönteminde bütün faaliyetler “öğretmenin merkezde” olduğu görüşüne göre biçimlendirilmiştir. Öğretmen aktif, öğrenci pasif alıcı durumundadır ve bütün roller öğretmen merkezlidir” (Yarımca, 2010: 286). Ancak sanat derslerinde diğer disiplinlerde olduğu gibi öğretmenin merkezde olduğu geleneksel bir öğretim yaklaşımdan tam anlamıyla bahsedilememektedir. Sanat dersleri okullarda diğer bilimlerden farklı olarak yapılanmış uygulama ağırlıklı bir konu alanıdır (Kırıçoğlu 2014). Dolayısıyla öğretiminde ve öğrenilmesinde çoğu kez bireysel anlatımı ve yaratıcılığı

destekleyecek unsurlara göre hareket edilmektedir. Artut (2001), sanat eğitimine has öğretim yöntemlerini çeşitlendirmesi gereken amaçları şu şekilde sıralamıştır:

- Estetik, sanat tarihi ve sanat eğitimi gibi temel kavramlar bilgisi,
- Sanatsal yaratıcılık ve yaratıcılığın geliştirilmesine odaklanma
- “Araştırma-inceleme”, “yargılama-sorgulama”, “değerlendirme-eleştirme” anlayışı
- Teknolojik olanaklardan, yazılı ve görsel kaynaklardan yararlanma
- Sanatsal dilin gelişimi ve bu anlayışa ilişkin etkinliklerde bulunma
- Sanat yapıtlarını değerlendirme ve eleştirme ölçütleri oluşturma

Sanat eğitiminde öğretmen; sanatsal öğrenmenin gerçekleşeceği ortam, öğretimde hangi materyallerin kullanılacağı ve öğretimin ne şekilde yapılacağı konusunda uygun öğretim yöntemini belirlemektedir. Dolayısıyla öğretim yöntemlerinin doğruluğu, geçerliği ve kusursuzluğu konusunda net bir görüş yoktur. Ancak sanatsal öğrenmede kullanılan yöntemlerin bilişsel, duyuşsal, psiko-motor ve sosyal becerilerin kazanılmasına olanak sağlayacak şekilde biçimlendirilmesi önemlidir.

Görsel sanatlar eğitiminde kullanılan yöntemler çok çeşitli yollarla sınıflandırılmaktadır. Bu sınıflama genellikle eğitmenin tutumuna göre uygulanan yöntemler, teknik özelliklere göre uygulanan yöntemler, kullanılan malzemeye göre uygulanan yöntemler ve bireysel özelliklere göre uygulanan yöntemler olarak sınıflandırılmaktadır (Erbay, 2000).

Eğitmenin tutumuna göre öğretim yöntemlerinden ilki direkt yöntemdir. Bu yöntemde öğrenci eğitmen gözetiminde çalışmaktadır. Eğitmen süreçte destekleyici ve yönlendiricidir. Diğer bir yöntem olan rehberlik yönteminde ise yapılan çalışmaların doğrudan değil, dolaylı yoldan kontrolü söz konusudur. Bu kategoride serbest-özgür ifade yönteminde ise sanat atölye derslerinde kendiliğinden yaratmaya önem vererek öğrenciyi kendi haline bırakmak, hatta sanatçı ile bir tutarak sanatsal süreçten çok sonucu önemseme söz konusudur (Erbay, 2000). Ancak bu son yöntem öğrencilerde disiplinsizliğe yol açtığından dolayı eğitimsel amaçlara ulaşamadığı gerekçesiyle sıklıkla eleştirilmektedir.

Artut (2001), ve Yolcu' ya (2009) göre, günümüzde sanat eğitiminde kullanılan genel öğretim yöntemleri Erbay (2000) tarafından teknik özelliklere göre uygulanan yöntemler olarak adlandırılmaktadır. Bunlar:

Kolaydan zora gitme yöntemi: Bu yöntem, basitten karmaşığa, bilinenden bilinmeyene, yakından uzağa ilkelerine bağlı olarak geliştirilmiştir. Yöntemin uygulamadaki öncüsü İngiliz W. Smith' e göre, nasıl yazının bir alfabesi varsa ve yazıyı öğretirken basitten karmaşığa doğru bir yol izleniyorsa, sanatın öğretiminde de basitten karmaşığa bir yol izlenebilir (Akt. Yolcu, 2009). "Bu yöntemde daha sağlam ve etkin olacağı inancıyla önce çocuğun içinde bulunduğu yakın çevreden sanat eğitimine başlanması önerilir" (Erbay, 2000: 43).

Müzikli yöntem: Bu yöntem daha çok Avrupa' da (özellikle Almanya ve Avusturya) bazı okullarda uygulanmıştır. Bu yöntemin amacı, uygun bir müzik seçimiyle bireyin iç dünyasını harekete geçirerek, yaratıcılığını geliştirmektir (Yolcu, 2009: 105).

Kopya yöntemi: 17. ve 18. yüzyılda hızla gelişen Avrupa endüstrisinin bir anlamda tasarım gereksinimlerine çabuk, doğru ve planlı çizim oluşturma alışkanlığının kazandırılması amacıyla bu yöntemle sıklıkla başvurulmuştur (Artut, 2001). "Burada öğrencinin yaratıcılığı değil, ürettiğinin sayısal değeri ve ticari amaç önemlidir " (Erbay, 2000: 42).

Psikolojik yöntem: "Öğrencinin psikolojik yapısını esas alan bu yöntemde, bireyin kendisi öne çıkarılarak psikolojik açıdan tanınmasının önemi vurgulanmaktadır" (Yolcu, 2009: 107). "Verilen eğitimde konu ve tekniğin çalışmayı yapan kişinin, psikolojisine uygunluğu önemlidir. Bireysel farklılıklar gözetilerek kişinin psikolojik yapısı ve tercihleri ön planda tutulur. Dolayısıyla eğitim sırasında konu ve malzeme seçimi de psikolojik yapıya göre belirlenir" (Erbay, 2000: 45).

Bellek eğitimi yöntemi: "Öğrencinin katı kurallarla sınırlandırılması yerine, belleğini harekete geçirerek ondan yararlanması bu yöntemde öne sürülmüştür" (Erbay, 2000: 45). Sosyal bir varlık olan insan çevresiyle sürekli bir ilişki halindedir ve duyu organlarıyla algıladığı çevresel olguları belleğinde tutar.

Dolayısıyla bu yöntem bireyin çalışmalarını doğrudan belleğini kullanarak aktarmasını ve yaratıcılığını geliştirmesini amaçlamaktadır.

Drama yöntemi: Bireyin yaratıcılığının ve hayal gücünün geliştirilmesine yönelik yapılan önemli bir yöntemdir. Yaratıcı drama olarak adlandırılan “oyunlaştırma” yöntemi kişinin edilgen durumdan etken duruma geçerek, kendini daha aktif ve daha özgür hissetmesini sağlamaktadır. Buyurgan ve Buyurgan’ a (2007), göre dramada konuşma ve hareketler kendiliğinden gelişir. Dolayısıyla drama çocukların yaratıcı düşüncelerini uyarır, yaratıcı kişiliklerini özgürce anlatma ortamı hazırlar.

Çözümleme ve birleştirme yöntemi: Çözümleme ve birleştirme yöntemi düşüncenin en genel işlemlerinden biridir. Bir çalışmanın değerlendirilmesi sırasında bilgiler arası bağlantılar kurma, benzer ve farklı yönleri belirtme evrelerinin kullanılmasıdır. Sentez ve analiz yöntemi olarak da bilinen bu yöntem sanat eserlerinin analizinde sıklıkla kullanılır (Erbay, 2000).

Görsel etkinlikler (Demonstrasyon) yöntemi: Öğrenmenin gerçekleşmesinde görsel materyallerden faydalanmanın önemi yadsınamaz. Gösteri yoluyla öğretim günümüzde sanat eğitiminde en çok kullanılan yöntemlerden biridir. Dolayısıyla slaytlar, filmler, tıpkıbasımlar, fotoğraflar, sergiler, afişler, sanat eserleri gibi araçların öğretim aşamasında kullanılması sanatsal öğrenmenin gerçekleşmesinde önemli katkı sağlamaktadır. Ayrıca eğitmenin sanatsal tekniklerin nasıl kullanılacağını öğrenci önünde deneyerek ve araç- gereçleri kullanarak sundukları yaklaşımdır (Erbay 2000). Göze ve kulağa hitap ettiği için sanat öğrencileri üzerinde etkili yöntemlerden birisidir.

Bilgisayar destekli yöntem: “Sanat derslerinin daha etkin ve kalıcılığının sağlanmasında kullanılan teyp, fotoğraf, projeksiyon, episkop, 8 mm’ lik filmler, slayt makineleri, video ve tepegöz’ ün yanı sıra, hızla gelişen teknoloji ile birlikte oldukça çeşitli grafiksel paket (yazım, çizim ve boyama) programları geliştirilmiştir” (Artut, 2001: 106). Günümüzde bilgisayar ortamında çizim ve görüntü işleme (Adobe Photoshop, Adobe Illustrator, Flash vs.) programlarının kullanılması hem üretim ortamını zenginleştirmiştir. Bilgisayar teknolojilerinin kopyalama, tasarlama, oynama, silme gibi fonksiyonları sanat eğitimi ortamına

farklı alternatifler sunmaktadır. Mamur' a (2014) göre, eğitimde bilgisayar kullanımı görsel düşünmeyi, hızlı üretim ve bilişsel yeteneği çoklu yollarla geliştirme açısından önemlidir. Erbay (2000), ayrıca sanat atölye derslerinde malzeme seçiminin öğretim yöntem ve tekniklerini etkilediği gibi sanat öğrencisinin bireysel özelliklerinin de öğretim yöntemi seçiminde yönlendirici olduğunu belirtmektedir.

2.1.4. Sanat Öğretiminde Çağdaş Yönelimler

Günümüzde teknolojinin de hızlı gelişimine paralel olarak bireylerin sosyal çevreye duyarlılığı, ruhsal ve zihinsel gelişimi açısından öğretimin etkili bir şekilde yapılabilmesi için sanat eğitiminde yöntem arayışları devam etmektedir.

1970' li ve 80' li yıllarda sanat eğitimi içerisinde yer alan güzel sanatlar eğitimi alanında yeni geliştirilen "Disipline Dayalı Sanat Eğitimi" (*Discipline-Based Art Education*) sanat öğretimini yaratıcılığa, sanatın değerine ve anlaşılmasına katkı yapan dört disiplinden (sanatsal uygulamalar, sanat tarihi, sanat eleştirisi, estetik) birleştirilerek oluşturulmuş bir içeriğe yönlendirmedir (Özsoy, 2007). "Disiplinlerin birleştirilmesindeki temel gerekçe, dört disiplinden her birinin, sanatta öğrenmenin yer aldığı belli başlı bilgi ve uygulama alanlarına yönelik işlev görmesidir. Böylece sanatta etkin öğrenme gerçekleşmiş olacaktır" (Kırıçoğlu, 2009: 31). "Ülkemizde, henüz oturmamış ve çeşitli ortamlarda halen tartışılmaya devam edilen bu yöntem, ilköğretime ve orta öğretime öğretmen yetiştiren eğitim fakültelerinin, sınıf öğretmenliği ve resim- iş öğretmenliği anabilim dallarında, bu kuram doğrultusunda geliştirilen programlar yoluyla uygulanmaktadır" (Yolcu, 2009: 113). Kırıçoğlu' na (2009) göre, bu yaklaşımda amaçlanan, bireylerin, ussal, duygusal, toplumsal, sanatsal anlamda gelişimlerine olanak sağlamaktır. Ülkemizde, Disiplin Temelli Sanat Eğitimi Yöntemi YÖK/Dünya Bankası Milli Eğitim Geliştirme Projesi kapsamında yapılan bir çalışma ile 1997 yılından itibaren eğitim fakültelerinin resim-iş öğretmenliği (Görsel Sanatlar Eğitimi) lisans programlarında özel öğretim yöntemleri dersi müfredatında yer almaya başlanmıştır (Aykut, 2006).

Çağdaş öğretim yöntemlerinden bir diğeri de, geçmişte uzun yıllar etkili olmuş; günümüzde de etkisini halen sürdüren, sanat yoluyla eğitim yöntemidir. “Genelde, bireylerin ruh sağlığını düzeltici, zihinsel ve bedensel bakımdan insanlara yardımcı olması varsayımı ile sanatı eğitimin içine sokmak gibi hedefleri olan bu yöntem, sanatın ilke ve amaçlarını genel eğitim sistemi içinde ikinci plana ittiği için eleştirilere açıktır” (Yolcu, 2009: 111). Yaklaşımın öncüsü olan Herbert Read “*Sanat Yoluyla Eğitim*” adlı kitabında belirtmektedir ki, “kişilik” ve “doğa” bireyin sanatsal eğitimi açısından önemli kavramlardır. Ona göre sanat için tek ölçüt doğadır. Sanat zaten “Yapılmış bir şey değil, gidiş ve akışa bırakılmış, oluşan bir şeydir; doğal bir düzencedir (disiplin), içinde oranlar ve ritimler vardır.” (Akt. San, 2010: 135). Kırıçoğlu (2005: 25), “Sanat Yoluyla Eğitim” görüşünün temel ilkelerini şu şekilde özetlemektedir:

- 1) İnsan doğasında bulunan bütünleyici estetik nitelik.
- 2) Estetik olarak nitelikli formların yapısından kaynaklanan bütünleyici özellik.
- 3) Sanat deneyiminin ve yaratıcı etkinliklerin organik, bütünleyici yapısı ve süreci.

Son 10 yılda sanat eğitimi araştırmalarında sıklıkla rastlanan bir diğer yaklaşım ise Görsel Kültür Kuramı’dır. Kırıçoğlu (2009: 44) görsel kültürü, “İçinde yaşadığımız çağın iletişim ağı içinde görsel imgelerin etkin gücünün ve bu gücün insanlar üzerinde yarattığı etkinin ve birikimin adıdır” şeklinde tanımlamaktadır. Barnard (2010) ise görsel kültürü, görsel olan ve kültürel olan olmak üzere iki başlık altında incelemiştir. O görsel olanın tanımını, görülebilen, işlevsel, iletişimsel ve estetik bir amacı olan her şey olarak yapmaktadır. Kültür olanı ise toplumların yaşadıkları döneme, eğitim durumuna, statüsüne, inançlarına göre değişiklik gösteren bir olgu olarak ele almaktadır. Dolayısıyla görsel kültür için, görsel olanın ve kültürel olanın kendi güçlü ve zayıf yanları doğrultusunda çeşitli tanımlamalar yapılabilir. “Görsel kültür eğitimi, bir tür okur-yazarlık eğitimidir. Kültür, toplum, sanat ve tüm insani donanımların aktif biçimde kullanılması temelini merkez alır” (Eker, Baltacı ve Sengir, 2011: 153).

Kırıçoğlu (2009: 44) “Sanat, Kültür ve Yaratıcılık” adlı kitabında görsel kültür eğitimi hazırlayan ve sanat eğitimi programlarında yer almasını gerekli kılan nedenleri Şöyle sıralamaktadır:

- Görsel kültürün kültürel kimlik oluşturmada etkin rolü vardır.
- İnsanlar müze ve galerilerde izledikleri sanat yapıtlarından daha çok bu kültürel imgelerin etkisi altında kalırlar.
- Görsel kültür sınırları kolayca geçer, içinde yaŐanılan kültürü etkileyerek karmaşık ve melez bir kültür oluşturur. Bu durum ulusal kültürü olumsuz yönde etkiler.
- Görsel sanatlar ve alt kültür nesneleri arasındaki sınırların erimesi antropologların sanata getirdikleri geniş tanım, bütün bunlara ek olarak kültür alanının geniŐlemesi ve çeŐitlenmesine yol açar.
- Görsel kültürde dikkatler nesnenin bağlamsal iliŐkilerine çekilir, burada görsel kültür nesneleri estetik tüketimi arttırmaya yönelik yeni anlamlar ve iŐlevler üstlenir.
- Görsel kültür alanının yoğunluğu, yaygınlığu seçkin sanatın yaşamdaki baskın konumunu zayıflatır, seçkin sanat, popüler sanat, alt kültür ürünleri aralarındaki sınırlar kimi yerde erir.
- Ulusal kültürün, tarihsel, geleneksel, ađdaŐ ürünleri ile öteki kültürlerin, tarihsel, geleneksel, ađdaŐ kültür ürünlerinin etkileşim içinde olmaları, bu bağlamda görsel kültürün kapsamının daha da geniş ve karmaşık hale gelmesine neden olur.

“Görsel kültür, sanat eğitimi biçimsel estetiğin temel ilkelerinin öğretiminden çok yaŐanılan ana ve o ana ait sosyal içeriğe bağlamanın gerekliliğine işaret etmektedir. Dolayısıyla görsel kültür, kendini sanatla hiç sınırlandırmadan insan yapısı tüm grselliğu içeriğinin asıl malzemesi olarak kabul etmektedir” (Soğancı, 2011: 72).

Sosyal içeriğin sanat eğitimine bağlanmasında yapılandırmacı öğrenme yaklaşımları etkili olmuştur. Musnekiene’ ye (2012) göre görsel kültür bilginin sosyal etkileŐimler yoluyla yapılandırıldığını savunmaktadır ve bu yönüyle de

sanat eğitimine daha çağdaş bir nitelik kazandırmaktadır. “Görsel kültür, ders içeriklerinin birçok disiplinle işbirliği yapılmasını ve eleştirel pedagoji teorileri çerçevesinde yapılandırılmasını gerektirir” (Mamur, 2012: 2164). “Eleştirel pedagoji, eleştirel bilinç ve farkındalığın geliştirilmesini amaçlayan bir görüşü ifade etmektedir” (Ünal, 2010: 16).

2.2. SANAT EĞİTİMİ VE YARATICILIK

Alan yazın incelendiğinde, yaratıcılığın tanımı ilgili birçok farklı görüşe rastlamak mümkündür. Bu görüşlerden bazıları aşağıda sunulmuştur:

“Yaratıcılık, bir soruna bilinen, alışılmış, daha önce kabullenilmiş ve beklenen yollar, yöntemler ve araçlar dışında yeni çözümler bulma sürecidir” (Yolcu, 2009: 197). Alper’ e (2008: 9) göre yaratıcılık, “Varoluşa yeni şeylerin katıldığı bir zihinsel süreç; insan olma özelliklerinden biridir ve insanın uygarlaşmasıyla ortaya çıkar”. “Çağcıl görüşe göre ise yaratıcılık, her bireyde var olan ve insan yaşamının her bölümünde bulunabilen bir yeti, günlük yaşamdan bilimsel çalışmalara dek uzanan geniş bir alanı içine alan süreçler bütünü, bir tutum ve davranış biçimidir” (San, 1979: 177). Senemoğlu’ na (2011: 543) göre, yaratıcılık, “Değişik durumlarda esnek, akıcı, özgün, alışılmıştan farklı bir şekilde düşünmedir”. Bender, (2014: 21) yaratıcılığı, “Her türlü soruna ve çözüm önerilerine çok yönlü bakabilmek, dolayısıyla sorunları çözebilmek için gerekli olan yeni boyutları görebilmek, yakalayabilmek ve kısa sürede çok seçenekli çözüm yolları bulmak” olarak tanımlamaktadır. Gartenhaus (2000: 15), yaratıcılığın öğelerini şu şekilde belirtmiştir:

1. İraksak düşünme,
2. Bir insanın inanmaya hazır olmasına bakılmaksızın yeni düşünme yollarına zihninin açık olması,
3. Yeni arayışlara ve değişime yönelik amaç.

“Yaratıcılık, akıcılık eleştirel düşünme, esneklik, özgür düşünme, imgeleme, analitik düşünme, problem çözme, iraksak düşünme, mantıksal düşünme, sezgisel düşünme vb. hemen her düşünme yeteneği ile yakından ilişkilidir” (Doğan, 2010: 174). San (2008), yaratıcı bir bireyin; “meraklı, sabırlı,

buluş yapma yetisine sahip, serüvenci düşünen, imgelerle düşünebilen ve imgelemci, deney ve araştırmalardan kaçmayan ve sentezci yargılara varabilen” kişilik özelliklerine sahip olması gerektiğini belirtmektedir. Çellek’ e (2002: 2) göre, “Yaratıcı insan, yaratıcı süreç içinde geçmişinden, entelektüel birikiminden, deneyimlerinden, algılarından, hayal gücünden yararlanarak, çevresini bu bağlamda değerlendirip aktarma yetisi çerçevesinde sezgi ve araştırma ile özgürce yaratıcı ürünler, yapıtlar oluşturur, farklı önermelerde bulunur”. Kırıçoğlu’ nun Elliot Eisner’ dan aktardığı yaratıcılık türleri; “Sınırları zorlayan (Boundary Pushing), buluş yapan (İnventing), sınırları kıran (Boundary Breaking), estetik olarak düzenleyen (Aesthetic Organizing)” şeklindedir (Kırıçoğlu, 2005: 172).

San’ a (2008) göre, yaratıcılığı engelleyen unsurların başında, kişinin toplumsal durum ve biçimlere (Moda, giyim, tavır, tutum) uyması, farklı olmayı ve başka davranmayı göze alamaması, belli kalıplardan kurtulma ya da onları değiştirme çabasını gösterememesi gelmektedir. Bunun yanı sıra diğer unsurlar ise, içsel özgürlükten yoksun olma, çalıştığı alan ile ilgili yeterli bilgiden yoksun olma, yanlış yapmaktan, yenilgiye düşmekten, alay edilmekten korkma, belli bir otoriteye bağımlı olma, mükemmelci olma ve akademik zekâyâ dönük bir eğitim sisteminden geçmiş olmadır. Özsoy (2007: 160) ise yaratıcı olmayan davranışları şu şekilde sıralamaktadır:

- Bilginin yapısını yönetme,
- İzlenecek modelin/örneğin olması,
- Doğru cevapların olması,
- Sabit, kesin cevap,
- Karşılık, öykünme, hatırlama yöntemleri,
- Hayal kırıklığına hoşgörüsüzlük ve güvenlik isteği.

Doğan (2010), yaratıcı düşünmeyi engelleyen unsurları, algısal engeller, duygusal engeller, kültürel engeller, öğrenilmiş engeller ve yüklü program engelleri olarak belirtmiştir.

“Çocukların yaratıcılığında sanatçıların yaratıcılığına geniş bir alanda yayımlanmış kitaplarda sanat eğitiminde yaratıcılığın önemi ve yaratıcılığın

sanat eğitimiyle geliştirilmesinin yöntemlerine ilişkin çalışmalara yer verilmiştir” (Özsoy, 2007: 156). “Yaratıcı olabilmek için, bireyin kendine güven duyması, bağımsızca düşünebilmesi, alışılmış kalıpların ve kuralların dışına çıkabilmesi ve yeteneklerini kullanabileceği ortam ve özgürlüğe sahip olması gerekmektedir. Kendine güven, kendini keşfetme ve yaratabilme, üretebilme, olaylar karşısında pratik çözüm yolları bulabilme yeteneği sanat eğitimi ile kazandırılabilir” (Aral, 1999: 12). “Yaratıcı kişilik kazandırma sanat eğitimi ile gerçekleşir. Sanat eğitimi dersleri, sanatın karakterindeki yenilik, değişiklik ögesinin getirdiği dinamizmle, yaratıcılık yetisini en etkin biçimde geliştirebilen bir disiplindir” (Orhon, 2011: 43).

Sanat eğitimi, en iyi düzeyde açık uçlu sorgulama, yaratıcı problem bulma ve çözmeyi içerir. Ayrıca sanatın yanı sıra diğer alanlarda da yaratıcı düşünmeyi geliştirdiği için gereklidir (Moga, Burger, Hetland ve Winner, 2000). Sanat eğitimi, bireylerin yaratıcılık, bilgi ve yeteneklerini en üst seviyeye çıkarır. Ne yaratıcılık, ne bilgi, ne de yetenekler kendi başlarına bir anlam ifade etmezler. Yaratıcı sonuçlar için bunların hepsi gereklidir (Hope, 2010).

2.2.1 Sanatsal Yaratma Süreci

“Sanatsal yaratıcılık, var olmayanı oluşturmak gibi mistik, metafizik bir anlam içermez. Sanatsal yaratıcılık, algı yetisi üzerine düşlemek, bir imleme yetisi katmak, bunun için de sezgi gücünü kullanabilmek demektir” (Erinç, 2004: 94). Sanatsal yaratıcılıkta, estetik uyum ve bütünlüğün sergilenmesi önemlidir. Sanatsal yaratıcılığın gerçekleşmesi, sanatsal değerlerin, sanatsal ilkelerle uygulanarak düzenlenebilmesi; denge ve birliğin sağlanabilmesi ile olur (Yolcu, 2009).

Sanatsal yaratma, bir süreçtir (Yolcu, 2009; San, 1979). Bender’ e (2014: 28) göre yaratma süreci, hem soyut ve bilişsel bir alt yapıyı, hem de ürüne dönüşürken gerçekleştirilen somut işlemleri kapsar. Bu işlemleri, araç/gereç bilgisi, ustalıklı ilgili teknik uygulamaya yönelik bilgiler, estetik algı ve deneyim, tasarım ve nitelikli bir ürün ortaya koymaya ilişkin bilgi ve deneyim olarak sıralamak mümkündür (Kırıçoğlu, 2009). Kırıçoğlu (2005) yaratıcı sürecin bileşenlerini, duyular, imge, algı, bellek, imgelem, kavram gibi ussal süreçler ve

bu ussal süreçte işlenen malzemenin dışavurumu şeklinde belirtmektedir. Kısaca; sanatsal yaratma süreci, değerlerle düşünme ve sorun çözme sürecidir.

May (2010) yaratıcı sürecin, hastalığın sonucu olarak değil, normal kişilerin kendilerini gerçekleştirme edimlerinin bir dışavurumu olarak keşfedilmesi gerektiğini belirtmektedir. “Yaratma süreci kişiden kişiye, bir disiplinden bir başka disipline (şiir-resim gibi), aynı kişide farklı zamanlarda farklı bir süreç olarak ortaya çıkabilmektedir” (Alper, 2008: 17).

2.2.2 Sınıf Ortamında Yaratıcılık

“Sanat eğitimi, bireyin yaratıcı özelliğini ortaya çıkmasında son derece önemlidir ve bireyin yaratıcı davranışlarını geliştirmek için eğitim ortamının yaratıcılığı destekleyici bir biçimde düzenlenmesi gerekmektedir” (Mazlum, 2010: 181).

“Öğrencilerin yaratıcılıklarının geliştirilmesi, okulda uygulanan program, öğretmenlerin genel yapısı, öğretim yöntem ve teknikleri ile yakından ilgilidir” (Doğan, 2010: 181). Buna bağlı olarak öğrenme ve öğretme sürecinde, yaratma süreciyle ilgili ölçütler şu şekilde sıralanmaktadır: Duyarlık, akıcılık, esneklik, özgünlük, çözümlenme, birleştirme, yeniden tanımlama, tutarlı, uyumlu (ahenkli) düzenleme (Özsoy, 2007; Yolcu, 2009).

Buyurgan ve Buyurgan’ a (2007: 30) göre, “Resim derslerinde öğrencilere uygun mekân, zaman ve malzemeler sunulması, yönlendirme ve alan ile ilgili seviyeye uygun bilginin verilmesi onların yaratıcı düşüncelerini ortaya koyabilme ve geliştirebilmesine imkân sağlayacaktır”. Aral’ a (1999: 16) göre, “Doğuştan gelen bir yetenek olan yaratıcılığın gelişmesi ve ilerlemesi için uygun ortam ve çevre koşullarının sağlanması gerekmektedir. Yaratıcı bir ortam kısıtlayıcı, otoriter ve aşırı derecede yapılandırılmış olmamalıdır”.

Yaratıcılık kişiden kişiye nitelik, nicelik ve uygulandığı alan bakımından farklılıklar gösterir. Kişilik özelliklerindeki bu farklılıklar sebebiyle kişilerin kendilerini ifade etme biçimleri de farklılık gösterir. Dolayısıyla, “Herkes aynı teknik ya da malzemeyle aynı düzeyde kendini ifade edemez veya severek çalışamaz. Tercih edilmeyen teknik ve malzemenin, kişide uyandıracığı

isteksizlik, yaratıcılığı olumsuz yönde etkileyecektir” (Yolcu, 2009: 206). “Öğrencilerde yaratıcılığı önleyen önemli etmenlerden ikisi yaptıkları sanatsal çalışmalara not ile değer biçilmesi ve yaşlılarıyla kıyaslanmalarıdır. Bu çerçevede öğretmenlerin öğrencilerini içsel güdülemeye, katılımcı öğrenmeye, sanat yapmaya yönlendirmeleri gerekmektedir” (Özsoy, 2007: 158).

Yaratıcı öğrenmeyi sunmak için, öğretmen bir hoşgörü ortamı sunmalı ve değerlendirmeye ilgili herhangi bir görüş, yaratma eylemi sırasında ve bittikten sonra teşvik edici şekilde belirtilmelidir (Özsoy, 2007). Mazlum’ a (2010) göre, öğretmen yaratıcılık eğitiminde, kişinin özgün ve yaratıcı olabileceği en ideal koşulları oluşturmalı, sanat eğitimcisi, sanatçı kişiliği ve eğitimciliği bütünleştiren bir özellikte olmalıdır.

Yolcu’ ya (2009: 208) göre “Yaratıcı öğretmen, yaratıcı davranışların ortaya çıkması için gerekli ortamları hazırlayarak, öğrencilerin karşılaştıkları sorunlar karşısında yeni ve orijinal çözümler üretmesini sağlar”. Dolayısıyla, öğrencilerin yaratıcı davranış sergileyebilmeleri, öğretmen tutumuyla da ilişkilidir. Senemoğlu’ na (2011) göre yaratıcı sınıf ortamında öğretmen, öğrencilerin, alışılmışın dışındaki cevaplarını pekiştirmeli; onları özgün çözümler bulmaya özendirilmeli ve düzenleyecekleri farklı ortamlarla öğrencilerin esnek düşünmelerini destekleyecek araştırmalar yapmalarına olanak sağlamalıdır.

2.3. AKTİF ÖĞRENME

2.3.1. Öğrenme-Öğretme Anlayışındaki Gelişmeler

Bilim adamları öğrenmeyi, bilgi ve deneyim yoluyla organizmanın davranışlarında oluşan kalıcı ve sürekli davranış değişikliği olarak tanımlamaktadırlar (Bacanlı, 2004; Yolcu, 2009). Yine ifade edilmektedir ki her insanın öğrenme tarzı farklıdır. Bireyin biyolojik, fizyolojik, psikolojik ve genetik farklılıkları öğrenmenin niteliğini etkilemektedir. Ayrıca öğrenmenin gerçekleştiği ortam, öğretim yöntemi, kullanılan öğretim materyali, öğretme-öğrenme süreci ve öğretmenin tutumu gibi etkenler, öğrenmenin niteliğini etkilemektedir. Yani öğrenen, öğrenmenin niteliğine göre, karakterize olmakta ve sahip olduğu yetileri kullanmaktadır (Senemoğlu, 2011; Yolcu, 2009).

Mutlu' ya (2008) göre, nitelikli öğrenmenin gerçekleşmesinde uygun öğrenme yaklaşımları içerik kadar önemli bir faktördür. Bireylerin önceden kazandıkları öğrenme yaşantılarını geliştirecek, eleştirel ve yaratıcı düşünme yetisi kazandıracak öğretim yöntemlerini kullanarak öğrenimin gerçekleştirilmesi gerekir. Öğretenin tercih ettiği öğretme yaklaşımları, öğrencilerin çalışma yöntemlerini de etkileyerek öğrenmenin niteliğini belirlemektedir. “Cuthbert, (2005), Reynolds (1997) ve Entwistle (2001) gibi araştırmacılara göre öğrencilerin geçmişten gelen çalışma alışkanlıkları olmasına karşın, öğrenme yaklaşımları duruma özgüdür. Öğrenme ortamı ve işin doğasına bağlı olarak farklı öğrenme konularında öğrencilerin niyetleri farklılık göstermektedir. Bu nedenle öğrenmenin gerçekleştiği ortamı ve öğrenme konusunu düzenleyerek, öğrencinin niyetini ve başarısını etkilemenin mümkün olabileceği düşünülmektedir” (Akt. Ekinci, 2009: 77).

Akpınar ve Gezer' e (2010) göre son yıllarda yeni eğitim yaklaşımlarının etkisiyle öğrenme-öğretme sürecinde öğrenme çevresi, kültür, etkileşim ve iletişim kavramları üzerine odaklanılmaktadır. Yine araştırmacılar öğretmenlerin, çevrenin öğrenme üzerindeki etkisinin bilincinde olduklarını, öğrenenin akademik ve sosyal gelişimi için demokratik sınıf ortamı oluşturmanın gerekliliğine inanmakta olduklarını belirlemektedirler. Buna bağlı olarak, günümüz şartlarında yeni yaklaşımların benimsenmesiyle nitelikli öğrenmenin gerçekleşebileceği ve bu nedenle öğretmen yetiştiren yükseköğretim kurumlarının mevcut öğretim programlarını eğitimdeki çağdaş değişime ve gelişime yönelik güncelleştirmeleri ve öğretim elemanlarının bu konudaki eksikliklerini gidermeleri gerektiği, böylece, öğretmen adaylarının, eğitimde yeni yaklaşımlar konusunda daha donanımlı olarak yetiştirilebileceği görülmektedir.

2.3.2. Aktif Öğrenme Nedir?

Aktif öğrenme; öğrenenin öğrenme sürecinin kontrolünün kendisine verildiği, öğrenme sürecinde kendi zihinsel yetilerini kullanarak aktif olarak bulunduğu bir öğrenme şeklidir (Açıkgöz, 2011; Dilmaç, 2011; Kalem ve Fer, 2003). Bu yaklaşıma göre öğrenme, öğrencilerin düşünsel ve bedensel katılımını gerektiren bir süreçtir. Salt açıklama ve gösterimler etkili öğrenmeyi sağlamamaktadır. Aktif öğrenmede, öğrenciler fikirler üzerine düşünme ve

problem çözmeye yönlendirilmektedir. Dolayısıyla bu düşünme ve problem çözme süreci duymak, görmek, onunla ilgili sorular sormak ve başkaları ile fikir alış verişinde bulunmayı gerektirmektedir. Nitekim yaklaşık 2400 yıl önce Konfüçyüs' un söylemleri bu görüşü desteklemektedir.

“Ne duyduysam, unuturum.

Ne görürsem, hatırlarım.

Ne yaparsam, anlarım.”

Konfüçyüs'ün bu söylemi eğitim kuramcıları tarafından şöyle yorumlanmıştır (Yıldız, 2013: 7).

“Ne duyduysam unuttum.

Ne duyar ve görürsem, birazcık hatırlarım.

Ne duyar, görür ve onunla ilgili soru sorar veya birisi ile tartışırsam, anlamaya başlarım.

Ne duyar, görür; tartışır ve yaparsam, bilgi ve beceri kazanırım.

Başkasına ne öğretirsem, iyice öğrenirim.”

Yıllarca kullanılan geleneksel öğretim yöntem ve teknikleri, günümüz eğitim sisteminde ve çağın gerektirdiği koşullar çerçevesinde nitelikli öğrenmenin gerçekleşmesi için yeterli değildir. Zira öğrencinin nitelikli öğrenmeyi gerçekleştirebilmesi için öğrenme sürecinde aktif olması gerekmektedir.

Wigginton' a (1985) göre eğitim, demokratik ilkelere dayalı deneysel öğrenme yoluyla olmalıdır. Yapılan çalışmalar, öğrencinin kendi ilgilerinden, yansımalarından ve değerlendirmelerinden çıkmalıdır. Öğrenciler aktif olmalı ve çalışma, kendi içinde bir son olmamalı, aksine diğer çalışmalarına da öncülük etmelidir. O, öğrencilerin kendi yeteneklerinin sınırlarını zorlamak için çalışmanın yeterince zor olması gerektiğine inanmaktadır (Akt. Page, 1990). Görüldüğü gibi Wigginton' un eğitimde inancı, öğrencinin beş duyusunun aktif bir şekilde kullanıldığı bir öğrenme sürecidir. Son yıllarda bu süreç eğitimciler tarafından aktif öğrenme adıyla yapılandırılmaktadır. Bu bağlamda araştırmalara göre (Bleske, Rechek, 2002; Waston ve diğerleri 1996; Cherney 2008; Yoder ve Hochevar, 2005), aktif öğrenme öğrenci tutumları da dahil

olmak üzere bir dizi olumlu sonuçlara yol açar. Bunlar; motivasyon, düşünme ve yazma konusunda gelişme, sınav performansında yükselmedir (Akt. Smith ve Cardaciotto, 2011).

Öğrenme süreci içerisinde etkili öğrenmeyi gerçekleştirebilmek için uygulanabilecek birçok aktif öğrenme tekniği vardır. Bu tekniklerin uygulanması kolay ve ucuza temin edilebilecek her türlü materyalin kullanılmasıyla yapılabilir. Ayrıca aktif öğrenme yöntemleri; her yaşa ve her konuya uygun birçok tekniği içinde barındırır, bu yönüyle de kullanışlıdır. Öğreten amaca, konuya, süreye, öğrencilere, ortama ve mevcut şartlara uygun tekniği seçip uygulayabilir (Dilmaç, 2011).

Aktif öğrenmenin en önemli özelliği uygulama ve öğrenenin katılımıyla gerçekleşmesidir (Açıkgöz, 2011; Dilmaç, 2011). Yapmak eylemi ve öğrenci katılımı ise uygun fiziksel koşulları gerektirir. “Silberman’ a (1996) göre, aktif öğrenmede fiziksel koşullar önemlidir; ancak kesin bir sınıf düzeni yoktur. Önemli olan, mevcut imkânlarla sınıf düzeninin yeniden biçimlendirilerek öğrencilerin ve öğretmenin rahat iletişimde bulunacağı bir ortam oluşturulmasıdır” (Akt. Kalem ve Fer, 2003: 435-437). Açıkgöz (2011) geleneksel öğrenme yöntemlerinde öğrenme sürecinin kontrolü öğrenenin kendisinde olmadığını ifade eder. Bu durum öğrenende psikolojik, sosyal ve algısal açıdan olumsuzluklara sebep olmaktadır. Aktif öğrenmede öğrenme süreci paylaşılr. Tüm öğrenenler bilgiyi kullanma etkinliklerinde aktif rol alırlar. Öğrenme malzemesi üzerinde çalışırken isteyen herkes düşüncesini söyleyebilir, soru sorabilir, açıklama yapabilir. Daha da önemlisi aktif öğrenme sınıflarında herkesin söylediklerinin dikkate alınması, tartışılması, bir başka deyişle, herkesin katkısının değerlendirilmesi söz konusudur.

“Öğrenme-öğretme sürecinde öğrencilerin aktif katılımının akademik başarıya etkilerine ilişkin yapılan araştırmalarda (Açıkgöz, 2011: 9-14; Dunham ve Gleason, 1984: 46-48; Hake, 1998: 69-70) genellikle tüm eğitim kademelerinde aktif öğrenme uygulamalarının öğrenci başarısına olumlu yönde etkilediği belirlenmiştir” (Akt. Yüksel, 2010: 2). Ülkemizde yapılan araştırmalarda da ise benzer sonuçlara rastlamak mümkündür (Kayalı ve Tarhan, 2004; Ürek ve Tarhan, 2005). Nitekim yükseköğretim düzeyinde yapılan bazı araştırmalara

bakıldığında, aynı sonuçlarla karşılaşmadığı görülmektedir (Albanese, 2000; Delong, 2008).

Amerika Birleşik Devletleri' nde aktif öğrenmenin avantajlarını incelemek için çok sayıda değerlendirme çalışmaları yapılmıştır. Örneğin; SCALE-UP (Öğrenci Merkezli Aktif Öğrenme Ortamı Lisans Programları) yirmi birinci yüzyılın başlarında geliştirilen bu aktif öğrenme ortamlarından biridir. Yapılan araştırmada aynı dersleri aktif öğrenme yaklaşımıyla çalışan öğrencilerin geleneksel öğrenme yaklaşımıyla çalışan diğer öğrencilere göre daha yüksek oranda kavradıkları tespit edilmiştir. Dolayısıyla araştırmada, "Aktif öğrenme, sadece başarı seviyesi düşük öğrencileri destekler." düşüncesi geçersiz çıkmıştır (Pundak,Herscovitz ve Shacham, 2010).

Öğrenme sürecinde öğrenen, sorunları çözmek, bilgiyi toplamak, analiz etmek, açıklamak, yorumlamak, yani nitelikli öğrenme sürecini karşılamak için bir sisteme ihtiyaç duymaktadır. Peki, bu düşünme becerilerini yükseltmek ya da geliştirmek için öğretmene ve öğrenciye düşen sorumluluklar nelerdir?

2.3.2.1. Aktif öğrenmede öğretmenin rolü

Öğrenme süreci bireyin doğumundan itibaren sosyal ve örgün olarak devam eder. Okulda bireyin öğretim etkinliklerine aktif olarak katılmasından sorumlu olan kişi öğretmendir. Özellikle ilköğretim kademesinde öğretmenin taşıdığı sorumluluk, bireyin sağlıklı bir biçimde kendini geliştirebilmesinde çok belirleyici bir etkiye sahiptir. Çünkü bu dönemde kazanılan davranışlar bireyin gelecekteki yaşamını doğrudan etkilemektedir (Gökçe, 2004).

Aktif öğrenme sürecinin tüm aşamalarında öğrenenlerin aktif katılımı söz konusudur. Sınıf içi etkinlikler öğretmen- öğrenen iş birliği ile belirlenmekte ve uygulanmaktadır. Gökçe, (2004) ve Açıköz, (2011) aktif öğrenme sürecinde, öğretmenin üç önemli rolünün olduğunu belirtmektedirler. Bunlar:

- Araştırmacılık,
- Tasarımcılık,
- Kolaylaştırıcılıktır.

Öğretmenin bu üç rolü gerçekleştirebilmesi öğretim sürecinin merkezine öğrenciyi alması ve sürecin her aşamasında öğrencilerle işbirliği yapmasına bağlıdır. Öğretmenin nitelikli öğrenmenin gerçekleşebilmesi için çağının gerektirdiği bilgiyi öncelikle kendisinin öğrenmesi gerekir. Açıkgöz' e (2011) göre, öğretmen yenilikleri sınıflarında uygularken, uygulama sonuçlarını değerlendirirken, karşılaştıkları sorunun çözümü için öneriler geliştirirken bir araştırmacı gibi davranmalı, öğrencilere alacakları kararlarla ilgili seçenekleri ve bir problem çıktığında onun olası çözümlerini tasarlayıp sunabilmeli ve öğrencilerin belli öğrenmeleri uygun yollar izleyerek belli bir sürede gerçekleştirebilmesi için de öğrenme sürecini kolaylaştırmalıdır.

Açıkgöz, (2009) “Etkili Öğrenme ve Öğretme” adlı kitabında, öğretmenin sınıfla oynayabileceği rollerini, sınıfın ruhsal durumunu, güven ve saygı ortamını düzenlemek, öğrencileri anlamaya çalışmak, öğrenmeyi kolaylaştıracak teknikleri, kaynakları seçmek ve kullanmak olarak belirtmektedir. Page' e (1990) göre, Bruner (1971) öğretmenin rolünü, bir paylaşım rolü olarak açıklar. Öğretmenin, öğrenenlere konunun önemini kavramayı sağlamaştırarak vermesi gerekir ancak bunu yaparken öğrencinin örgün eğitim sona erdikten sonra da kendi kendine düşünebilen, bilgiyi farklı alanlara transfer edebilen becerileri geliştirmesi gerekir. Yine Page' e (1990) göre, Vigginton (1985) öğretmenin rolünü, öğrencinin becerisini ve çalışmasının içeriğini değerlendirirken, bir işbirlikçi, ekip lideri ve bir rehber olması gerektiğini belirtmiştir. Aktif öğrenmede, öğretmen öğrenme ortamını düzenleyen, öğrenme sürecinde yapılacakları, kullanılacak materyalleri belirleyen bir rehber konumundadır. Şahinel' e (2010: 152) göre “Sınıf içi bilişsel ve fiziksel etkin katılımın teşvik edilmesi öğretmenlere yeni bir görevin yüklenmesi anlamına gelir ki bu da öğretmenin rehber ya da yol gösterici rolüdür”. Hazırlık ve planlama süreci sonrasında öğretmen pasif, öğrenenler aktif duruma geçer. Bu anlamda aktif öğrenme dersleri eğlenceli, zevkli, hızlı ve dikkat çekicidir (Kalem ve Fer, 2003).

2.3.2.2. Aktif öğrenmede öğrencinin rolü

Geleneksel öğrenme yöntemlerinde bilgi öğrenene doğrudan verilir. Öğretmen aktif, öğrenen ise pasif konumdadır. Eğitimciler, etkili öğrenmenin gerçekleşebilmesi için öğrencinin pasif öğrenen konumundan aktif öğrenen

konumuna geçmesi gerektiğini savunmaktadırlar. Aktif öğrenmede, öğrenme sürecinde öğretmenin rolünün yanı sıra öğrencinin rolü de büyük önem taşımaktadır ve öğrenenin sürece aktif katılımını gerektirmektedir. Açıkgöz' e (2011: 39) göre, "Aktif öğrenenlerin bazı özelliklere sahip olması, değilse de aktif öğrenme uygulamaları sırasında bunları kazanması gerekir".

Öğrenenlerin araştırmaları için bilgi kaynaklarını kendilerinin kullanması, bilgilerini örgütlemeleri ve sunmaları, projelerinde bireysel ve grup sorumluluğu almaları, grup çalışmalarında birbirlerine katkıda bulunacak biçimde çalışmaları, sürekli etkileşim yoluyla ortak bilgi üretimi için işbirliği yapmaları aktif öğrenme ortamında öğrenenden beklenendir. Yani bu süreçte sorumluluklar öğrenci tarafından üstlenilir. Öğrenenin üstlendiği bu sorumluluklar öğretmen- öğrenen işbirliği ile yürütülür. Öğrenenin etkin katılımı, yazması, okuması, düşünmesi, sorular sorması, örnekler vermesi, kaynaklara ulaşması, deney yapması vb. ile gerçekleşir (Gökçe, 2004). Şahinel (2010), etkin öğrenen öğrencinin, dikkatini öğrenme faaliyetlerine odaklayarak, kavramlarla ve konularla ilişkilendirerek öğrenme sürecini yürüttüğünü belirtir. Ayrıca öğrencilerin, bilgi düzeyinin daha üstündeki zihinsel etkinliklerde bulunarak, kavramlar, olaylar ve değişkenler arasındaki benzerlik, farklılık ve ilişkileri düşünüp bulabilmeleri gerektiğini, birçok konuda önceden öğrendikleri ile yeni öğrendikleri arasındaki bağıntıları, ilişkileri, benzerlik ve farklılıkları görebilmeleri gerektiğini, yaptıkları etkinlikler hakkında düşünce üretebilmeleri gerektiğini vurgular.

"Aktif öğrenmede öğrenen, bilgiyi nerede kullanabileceğini tasarlar, niçin onu öğrendiğini bilir. Kendi öğrenmesini inceler, iyi ve kötü olduğu noktaları keşfetmeye çalışır. Öğrenenler birbirleriyle etkileşimde bulunur, sorunlarını ve bilgilerini birbiriyle paylaşır, bir öğrenmeyi gerçekleştirebilmek için araştırır, düşünür ve keşfeder" (Açıkgöz, 2011: 39).

Aktif öğrenmede, öğrenenin sadece dinlemekten daha fazlasını yapması gerektiğini göstermektedir. Öğrenme sürecinin, okuma, yazma, tartışma ya da problem çözme yetileri kazandırması gerekir. Dolayısıyla, öğrenenin öğrenme sürecine aktif olarak katılması, analiz, sentez ve değerlendirme gibi görevleri üst düzey düşünceleri gerektirmektedir. Bu çerçevede, aktif öğrenmeyi, stratejileri içeren, öğrenenin öğrenme sürecini bilinçli şekilde yürüten ve ne yaptıklarını

düşünmeye teşvik eden eğitici öğretim faaliyetleri olarak tanımlamak mümkündür. Aktif öğrenme tekniklerinin uygulanması, öğrencilerin öğrenme üzerine güçlü etkisi nedeniyle önemlidir.

2.3.3. Aktif Öğrenmenin Kuramsal Temelleri

20. yüzyılın başından itibaren psikoloji ve eğitimbilim alanlarında egemenliğini sürdüren davranışçılık akımı, aktif öğrenme düşüncesinin yayılmasında gecikmeye neden olmuştur (Açıkgöz, 2011). “Davranışçı yaklaşım, Rusya’ da Ivan Pavlov’ un, Amerika Birleşik Devletlerinde Edward Thorndike’ in çalışmaları ile başlamıştır. Pavlov klasik şartlanmayı ortaya koymuştur. Thorndike ise etki kanunu gibi birtakım kanun ve kuralları belirlemiştir” (Bacanlı, 2004: 163).

Davranışçı yaklaşımın yansımaları özellikle Skinner’ in yaptığı çalışmalarla ortaya çıkmıştır. Bu görüşe göre davranışlar, bireyin amacına yönelik olan deneyimlerinin uygun bir şekilde pekiştirilmesiyle edinilir. Davranışçılık, öğretmenin öğrenme sürecini aktif olarak planladığı ve uyguladığı dolayısıyla, öğrenenin pasif katılımcı olduğu bir yaklaşımdır. Bu yaklaşımın uzun yıllar etkili olması nedeniyle, aktif öğrenmenin gelişmesi ve uygulanması 20. yüzyılın ilk yarısının sonlarına doğru gerçekleşmiştir (Aydede, 2006).

Farris’ e (1996) göre aktif öğrenmenin temelini varoluşçuluk ve pragmatizm felsefi akımlarının etkisi ile John Dewey’ in okulunda uyguladığı aktivite programı oluşturmaktadır (Akt. Kalem ve Fer, 2003). Pragmatist anlayışı gereği, düşünceleri ve işleri daima hayattaki etkileri ile ölçen Dewey, felsefe öğretisini uyumlu bir eğitim sistemi ile ortaya koymuş ve eğitim sistemini açıklayan pek çok eserler vermiştir (Bender 2005). “Peters’ a (1952) göre Dewey, düşüncelerini, insan topluluğunun ihtiyaçları, toplumun gelişmesi ve kişinin topluma uyumu konularına odaklamıştır. Bu yüzden onun pragmatizmi, bilgi ile aktivite arasında devamlılık, bilmekle eylemde bulunmak arasında güçlü bir bağlılık fikrini içerir” (Akt. Bender 2005: 14).

Çelik, Şenocak, Bayrakçeken, Taşkesenligil ve Doymuş (2005) aktif öğrenmenin, Dewey ve Problem Oluşturma, Piaget ve Oluşturmacılık

(Constructivism), Bruner ve Öğrenmeyi Keşfetme, Vygotsky ve Sosyal Öğrenme olmak üzere dört temel düşünceye dayandırıldığını ifade etmektedir.

J. Dewey ve Problem Oluşturma: “Dewey (1972), geleneksel öğretim yöntemlerini, ezberciliğe yol açtığı için eleştirmiş ve öğrenciyi düşündürecek yaşantıların sağlanması gerektiğini belirtmiştir” (Açıkgöz, 2011: 67). “Dewey, çocuğun biyolojik yapısına önem vermiş, onu dışardan zorlamadan, kendi kendisini eğitmesine imkân tanıyacak bir eğitim modeli geliştirilmesini önermiş, çocuğun yetişmesinde dış etmenlerden çok, yaradılışına ve özel kişiliğine göre hareket edilmesi gerektiğini işaret etmiştir” (Bender, 2005: 15). Bakır’ a (2007) göre, aktif öğrenme, Dewey’ in yapılandırmacı yaklaşımına temel olan düşüncedir. Dewey okulda yapay bir öğrenme ortamından, öğrenci merkezli, doğal bir öğrenme ortamına sahip bir eğitimi savunmuştur. Aktif öğrenmenin temelini atan Dewey, öğretmenlerin öğrencilere sadece, yalın bir ortam sunmasının aksine, zenginleştirilmiş eğitim ortamları sağlamaları üzerinde durmuştur. “Dewey’ e göre insan beyni sünger gibi doldurulacak bir şey değildir. Bu nedenle öğrencilere, sınıfta kâğıt kalemle yapılan etkinliklerin ötesinde ilk elden öğrenme yaşantıları sağlanmalıdır. Öğrencinin özdenetimi özendirilmelidir” (Açıkgöz, 2011: 67). “Derslerin içeriği, toplumsal açıdan istenilen özelliklere, öğrencinin hemen kullanabileceği ve ilgisini çeken bilgi ve becerilere, tasarım ve problemlere göre düzenlenmelidir. Karakter eğitimi için ise, gruplar halinde karar vermeyi, birlikte çalışmayı sağlayacak biçimde işe koşulmalıdır” (Bender, 2005: 17).

Piaget ve Oluşturmacılık (Constructivism): Şirin’ e (2008) göre, Piaget, bireyin bilgiyi, bilişsel gelişimiyle çevresini ilişkilendirmesi sonucu, kendisi tarafından bilinçli ve etkin bir şekilde oluşturduğunu belirtmiştir. Piaget’ in görüşünün temelinde şema, özümseme, uyumsama ve dengeleme vardır (Ocak ve Çınar, 2010). Çocuğun veya bireyin, karşılaştığı yeni durumu eski bilgi ve deneyimleri (şemaları) anlamaya çalışması, özümsemedir. Eski bilgiler yetersiz gelirse zihninde yeni bir kavram (şema) oluşturarak yeni duruma uyum sağlar. Yeni duruma karşılık yeni bir kavram oluşturarak, denge kurulur (Şirin, 2008).

Bruner ve Öğrenmeyi Keşfetme: “Bruner (1962), eğitimde öğrencilerin aktif rol almaları gerektiğini, öğrenmeden öğrencilerin sorumlu olduğunu ve

anlamli öğrenmenin ancak kişinin kendi çabasıyla gerçekleşebileceğini ifade etmiştir” (Çelik ve diğerleri 2005: 159). “Öğrenme sürecinde öğretenele etkin bir konuşma içerisinde olan öğrenenin, öğrenme ilkesini keşfetmesi gerekmektedir” (Şirin, 2008: 203).

Vygotsky ve Sosyal Öğrenme: “Vygotsky, kültür ve topluma olan vurgusunu arttırmış ve tüm üst düzey zihin fonksiyonlarının (insanlar arası psikolojik süreçler) temelde sosyal olduğunu ve sosyo-kültürel ortamla bütünleşmiş durumda olduğunu savunmuştur” (Arslan, 2007: 52).

Dewey, Piaget, Bruner, Vygotsky gibi kuramcılarının yanı sıra aktif öğrenmenin sınıf uygulamalarında etkililiğini savunan daha başka kuramcılarda bulunmaktadır. Bu kuramcılarının görüşleri aşağıda kısaca verilmiştir.

Rousseau, bir öğrencinin, fikirlerindeki gelişmelerin ve değişmelerin, onun çevre ile ilgili olarak kendi kendine öğrenmesi ile gerçekleşebileceğini savunur. Pestalozzi, yaparak öğrenmenin kavramlarını, öğrencinin kendi kendine keşfi, fiziksel ve zihinsel olarak aktif olan bir öğrencinin fikirleri, amaçları ile deneyimleri, bilgisini yapılandırmasının oluşum süreci ve toplumu yeniden oluşturabilen üretme yeteneğine sahip olan bir eğitim kavramı olarak verir. Wigginton, deneyimsel öğrenme kavramlarını, yaparak öğrenme, ekip çalışması, akran öğretimi, küçük grup çalışması, demokratik eğitim, öğrenci/öğretmen ilişkileri, problem çözme, öğrencinin ilgisi, içselleştirilmiş keşifler ve toplum/okul ilişkileri olarak, Sharan, işbirlikli öğrenme kavramlarını, grup çalışması, problem çözme, demokratik beceriler, soruşturma, öğrencinin ilgisi, aktif katılımı, etkileşimi, çevre, sosyal bağlamda öğrenme, tanıma ve etnik kimliği destekleme olarak verir (Page, 1990). Bu görüşlerin dışında, Bloom’ un tam öğrenme modeli de, aktif öğrenmeye temel oluşturan diğer bir yaklaşımdır. Bloom, etkili bir öğretimin, öğrenen için çekici, ilginç, anlamlı ve öğrenme isteğini arttıran bir yapıda olması gerektiğini savunmuştur (Aydede, 2006).

2.3.3.1. Yapılandırmacılık

Yapılandırmacılık, 20. yüzyıl boyunca sözü edilen bir kavramdır. Ancak, 1990’ lı yıllarda beyin üzerinde yapılan araştırmaların önemli bir artış göstermesi sebebiyle, bu yüzyılın sonlarında daha güncel hale gelmiştir. Bu

araştırmaların sonucunda elde edilen bulgular, öğrenme ve öğretme süreçlerinin düzenlenmesinde önemli olmuştur (Arslan, 2007).

Yapılandırmacılık, aslında Dewey' in, ilerlemecilik ve yeniden kurmacılıkta ortaya koyduğu düşüncelerin pek çoğunu kapsar. Bunlardan farklı olarak yapılandırmacılık eğitimin içeriğine ve yöntemine yönelik bir öğrenme yaklaşımıdır. Özellikle Dewey' in öğrenci merkezli eğitim anlayışında, öğrencinin eğitim-öğretim faaliyetlerine aktif katılımını hedefleyen düşünme ve öğrenme biçimleri yapılandırmacılığın eğitim boyutunun ana temasını oluşturur (Bakır, 2007: 50). Marlowe ve Pape' e (1998: 10) göre yapılandırmacı öğrenmede temel alınan özellikler şöyledir:

- Bilgiyi araştırma, yorumlama ve analiz etme,
- Bilgiyi ve düşündürme sürecini geliştirme,
- Geçmişteki yaşantılarla yeni yaşantıları bütünleştirme (Akt. Arslan, 2009: 145).

Yapılandırmacılık, bir bilme kuramıdır ve bireyin çevresiyle etkileşimi sırasında geçirdiği yaşantılarla oluşan bilgilerini, yine kendisinin yapılandırması, yorumlaması ve geliştirmesi olarak tanımlanmaktadır (Açıkgöz, 2011; Akpınar ve Ergin, 2005; Arslan, 2009; Erdem ve Demirel, 2002). Yapılandırmacı görüşün savunucuları öğrenenlerin bilgiyi oluşturmaları ve hedeflerini gerçekleştirebilmeleri için aktif olmaları ve çeşitli eylemlerle probleme yaklaşmaları gerektiğini belirtirler (Chan, 2010). Nitekim Bruner' in toplumsal yapılandırmacılık kuramında, öğretme-öğrenme için önemli olan kavramlar, öğrenme süreci, bilginin temsil edilmesi, konu alanlarının yapısı, hazır bulunuşluk, sezgici düşünme ve öğrenme isteğidir (Açıkgöz, 2011). “Yapılandırmacılık, başlangıçta öğrenenlerin bilgiyi nasıl öğrendiklerine ilişkin bir kuram olarak gelişmiş ve zaman içinde öğrenenlerin bilgiyi nasıl yapılandırdıklarına ilişkin bir yaklaşım haline dönüşmüştür” (Demirel, 2004: 233).

2.3.3.2. Bilişselcilik

Yüzyılın başından beri sürdürölmekte olan öğrenme çalışmalarında uzun yıllar davranışçı akımının etkisinde kalınmış ve 1960' ların sonuna kadar

etkilerini sürdürmüştür. Ancak davranışçılık akımı algılama, benlik, dikkat, problem çözme vb. karmaşık bilişsel süreçleri açıklamada yetersiz kalmış ve 1970'lerden itibaren etkisini yitirmeye başlamıştır. Böylelikle davranışçılıktan bilişselciliğe geçiş dönemi başlamış ve algı, öğrenme, düşünme, akıl yürütme gibi süreçlerin "nasıl olduğu" araştırılmaya başlanmıştır (Açıkgöz, 2009: 7).

Piaget'ye göre geleneksel eğitim anlayışında, öğretmen etkin, çocuk ise edilgindir. Oysa eğitimin görevi, bireyin sosyal çevresine uyumunu sağlamaktır. Bu görevi yerine getirmesi için eğitim, çocuğun kalıtımla getirdiklerini, bilişsel gelişimine uygun etkinliklerle desteklemelidir (Senemoğlu, 2011: 51-52). Page'ın (1990) aktarımına göre, Freire (1981), öğrencinin bilgiyi, çevre ile etkileşim içerisinde zihinsel olarak düzenlediğine ve keşfettiğine inanmaktadır. Var olan bilgiler yeni keşfedilen ve öğrenilen bilgiler için temel oluşturur. Sharan ve Sharan (1976) ise aktif öğrenmenin, çevre ile etkileşimi aracılığıyla, öğrencinin, üst düzey düşünme becerilerini ve mantıksal düşünce oluşumunu geliştirmeye yardımcı olduğunu belirtmektedir.

2.3.4. Aktif Öğrenme Yöntem ve Teknikleri

Sorgulama yaklaşımı: Bu yaklaşım öğrencilerin sorgulama anlayışını, eleştirel analiz yeteneğini gösterir. Sorgulama yaklaşımına göre, öğrenme, sadece bir öğrenme ortamına değil, aynı zamanda öğrencinin bilgisine de bağlıdır ve yapılandırmayı gerektirir. Yapılandırma ise sürekli ve aktif bir süreçtir. Öğrenciler, kendi öğrenme sorumluluklarına sahiptir. Öğretim, öğrenmeyi destekler ve fırsatlar tanır (Sulaiman, Suan ve Abdullah, 2009).

Buluş Yoluyla Öğrenme Yaklaşımı: "Bruner ve arkadaşları öğrenmenin bir keşfetme işi olduğunu ifade etmişlerdir" (Demirel, 2004: 142). "Buluş yoluyla öğrenme, öğrencinin kendi etkinliklerine ve gözlemlerine dayalı olarak yargıya varmasını teşvik edici bir öğretim yaklaşımıdır" (Senemoğlu, 2011: 468).

Proje Tabanlı Öğrenme yaklaşımı: "Proje tabanlı öğrenme modelinde projenin kendisi bir hedef değil öğrenci merkezli yaklaşımın uygulandığı bir süreçtir" (Katırcı, 2011: 93). Demirel'e (2004: 237) göre, "Öğrenciyi öğretme-öğrenme sürecinin merkezine alan, gerçek yaşamın konularına ve uygulamalarına yer veren bir öğrenme yaklaşımıdır." Proje Tabanlı öğretim

yaklaşımı, John Dewey, Kilpatrick ve Bruner' in öğrenme konusundaki görüşlerinin bir sentezi olarak ortaya çıkmıştır. Diffily' e (2002) göre proje tabanlı öğrenme yaklaşımı, öğrenenlerin kendi bilgilerini kurarak, deneyimleri yoluyla öğrenebilmeleri üzere odaklanmaktadır. Bu yaklaşıma göre, öğrenenler problemleri tanımlama, çözüm yollarını araştırma, araştırmayı yönetme, verileri analiz etme, bilgileri seçme, seçilen bilgileri bütünleştirme ve eski bilgileriyle yeni bilgilerini sentezleme konularında sorumluluk alırlar (Akt. Başbay, 2010).

Araştırmaya dayalı öğrenme: Öğrencilerin kendi başlarına ya da arkadaşları ile birlikte yaptıkları etkinliklerin, deneylerin, buluşların yer aldığı ve bilginin anlamlı ve kalıcı olmasını sağlayan bir süreçten oluşmaktadır (Tatar ve Kuru, 2006). Çalışkan, (2009) bu yaklaşımın; öğrencilerin aktif olduğu, günlük hayattan bir probleme yönelik hipotezler üretip araştırmalar yaptığı ve araştırmalarında neden-sonuç ilişkisi kurarak sonuca ulaştığı bir öğrenme sürecini içerdiğini belirtmektedir. "Araştırmaya dayalı öğrenmede, öğretmen öğrencilerin ilgisini çekecek sorunlar bularak öğrencilerin bu sorunları incelemelerini ister. Öğretmen, öğrencilere problemle ilgili anlaşılmayan noktalarda, inceleme sırasında ve sonuç çıkarma aşamasında yardımcı olur" (Açıkgöz, 2009: 355).

Sunuş Yoluyla Öğrenme Yaklaşımı: Ausubel' in öğretme-öğrenme yaklaşımı, öğrenci açısından düşünüldüğünde alış yoluyla öğrenme, öğretmen açısından ele alındığında sunuş yoluyla öğretme olarak adlandırılabilir (Senemoğlu, 2011). Sunuş yoluyla öğretim yöntemi, hızlı çalışmaya elverişli, kolay ve rahat uygulanabilir olması sebebiyle yaygın olarak kullanılmaktadır. Öğretmenler bilgili ve bilgiyi doğrudan doğruya öğrencilere ileten kişi olarak düşünülmektedir (Çakıcı, Alver ve Ada, 2006).

Probleme dayalı öğrenme: Öğrenenlerin eğitim programı kapsamında yer alan hedeflerine ulaşabilmelerine, eleştirel düşünme ve problem çözme yetilerini etkin olarak kullanabilmelerine olanak sağlayan bir öğrenme yaklaşımıdır. Probleme dayalı öğrenmede, öğrenciler, önceden edindikleri bilgilerini ortaya çıkarırlar, gerçek yaşamlarında karşılaşılabilecekleri problemlerle öğrenmenin gerçekleşmesini, bilgiyi organize ederek ve anlamlandırarak kalıcı bilginin edinilmesini sağlar (Gürten, 2010).

İşbirliğine dayalı Öğrenme yaklaşımı: “İşbirliğine dayalı öğrenme, öğrenenlerin ortak öğrenme hedeflerini gerçekleştirmek için küçük gruplar halinde birlikte çalıştığı ve bu çalışmaların sonucunda ödüllendirildikleri bir öğretim sürecidir” (Ekinci, 2010: 94).

Beyin Temelli Öğrenme: “Caine ve Caine (1991) tarafından geliştirilmiştir. Beyin temelli öğrenme’ nin temel amacı, beynin temel kurallarını açıklamak ve öğretme süreçlerini bu kurallara göre düzenlemektir” (Açıkgöz, 2011: 236). “Bireyler beyin temelli öğrenme stratejilerini kullanarak tam öğrenme düzeyinde anlamlı öğrenir ve kendi bilgilerini yapılandırır” (Demirel, 2004: 241). Beyin temelli öğrenmede öğrenenler, önceden edilen bilgilerle yeni bilgiler arasında ilişki kurarak anlamlı öğrenmeyi gerçekleştirirler (Köksal, 2010).

2.3.5. Araştırmada Kullanılan Aktif Öğrenme Teknikleri

Günümüz itibariyle birçok alanda olduğu gibi eğitimde de hızlı değişim ve gelişmeler söz konusudur. Geçmişten bugüne değin geçen süreçte, gerek çağın gereksinimlerini daha iyi karşılaması, gerekse bireylerin sosyo-psikolojik gelişiminin sağlıklı olabilmesi açısından eğitimde öğrenmeye yönelik gelişmeler görülmüştür. Bu gelişmeler eğitimde öğrenme modelleri, stratejileri ve teknikleri olarak karşımıza çıkmaktadır.

Aktif öğrenme yaklaşımı adı altında çeşitli amaçlar ve çeşitli öğrenci gruplarında uygulamaya elverişli olan ve çok az malzeme ile uygulanabilecek teknikler vardır (Açıkgöz, 2011). Bunlar: Kartopu, köşeleme, şiir yazma, akvaryum, tereyağ-ekmek, sandviç, doru mu yanlış mı?, öğrenme galerisi, kum saati, kart eşleştirme, görev grubu, özel ders grubu, araştırma grubu, vızıltı grupları, kart gösterme, zihinsel haritalama, kavram ağı, karşılıklı öğretim, yaratıcılık grubu, örnek olay inceleme, rol yapma, işbirlikli grup, değerlendirme yaprakları, altı şapkalı düşünme tekniği, soru ağı gibi tekniklerdir.

Bu araştırmada aktif öğrenme tekniklerinden sanatsal öğrenme sürecini destekleyeceğini düşündüğümüz, aynı zamanda öğretmen adaylarının daha sonra sanat sınıflarında rahatlıkla kullanabileceği dört aktif öğrenme tekniği seçilmiştir. Bunlar: kavram ağı, altı şapkalı düşünme tekniği, yaratıcılık grubu ve

işbirlikli öğrenme teknikleridir. Bu teknikler aşağıda ayrıntılı bir şekilde anlatılmıştır.

2.3.5.1. Kavram ağı

“Kavramlar, bireyin düşünmesini sağlayan zihinsel araçlardır. Kavramlar, fiziksel ve sosyal dünyayı anlamamızı ve anlamlı iletişim kurmamızı sağlar. Kısaca kavramlar düşünme için gereklidir. Kavramları anlama; ilkeleri anlama, problem çözme ve dünyayı anlama için gereklidir. Kavramlar çok kapsamlı bilgileri kullanılabilir birimler haline getirir” (Senemoğlu, 2011: 511).

Kavram oluşturma sürecinde belirlenen konuyla ilişkili kavramlar ortaya atılır, bu kavramlar arasındaki benzerlikler veya bağlantılar tespit edilerek yeni kavramlar oluşturulur. Ortaya çıkan bu kavramlar ağı kavram haritasını oluşturur. Kavram haritaları öğrencilerin öğrenmeleri gereken kavramların neler olduğu ve bu kavramlar arasında nasıl bir bağ kurulacağını gösteren planlama düzenekleri olarak düşünülebilir (Kaptan, 1998). Kavram haritası, bilgi ve yazılı metinleri somutlaştırarak öğrencilerin kavramlar arasında ilişkiyi görmelerini ve kavramları daha kolay anlamalarını kolaylaştırır. “Kavram haritaları ilk olarak 1970’ li yıllarda Novak ve Gowin (1984) tarafından Ausubel’ in ‘anlamlı öğrenme’ kuramına dayalı olarak geliştirilmiştir” (Malatyalı ve Yılmaz, 2010: 327).

Kaptan (1998), kavram haritalarının öğrenme ve öğretme sürecindeki yararlarını şöyle açıklar:

- Kavram haritası fikirlerin görsel bir sunumunu ortaya çıkarır.
- Kavram haritası birçok konuda ve öğretim basamağında kullanılmaya elverişlidir.
- Kavram haritaları öğrencilerin konular arasında bağlantı kurmasına da yardımcı olur.
- Kavram haritası kavramlar arasındaki ilişkilerin bir sistem içinde ve doğru olarak gösterilmesine yardım eder.
- Kavram haritasında anahtar olarak seçilen kavram dikkati artırarak düşünme becerilerinin gelişmesini sağlar.

- Kavram haritası öğrencilerin daha önceden oluşturdukları kavramları periyodik olarak gözden geçirmelerine zemin hazırlar.
- Kavram haritası öğrencilerin bireysel özelliklerinin dikkate alınmasına olanak sağlar.
- Kavram haritası özel obje ve olaylarla diğer obje ve olaylar arasındaki farkın açığa çıkmasına yardımcı olur.
- Kavram haritası kavramların belirli bir düzen içinde sıralanmasını sağlar.

2.3.5.2. Altı şapkalı düşünme tekniği

“Düşünmenin öğretilmesi konusunda çalışmalar yapan Edward De Bono’nun 1980’lerin başında ortaya koyduğu “Altı Şapkalı Düşünme Tekniği”, düşünce kaynağının diğer yan düşüncelerle birleştirilmesinden oluşmaktadır. Bu tekniğin amacı, bireyin duyguları, mantıktan; yaratıcılığı, bilgi birikiminden ayırarak çok yönlü düşünmesini sağlamaktır. Düşünme şapkaları, altı değişik karakter ve bunlara uygun rollerle her biri farklı renktedir. Öğrencinin her rengin ifade ettiği rolü oynayabilmesi beklenir (Bono, 1997)” (Akt. Can ve Semerci, 2007: 42). McAleer’ e (2007) göre altı şapkalı düşünme tekniği, birçok alanda düşünmeyi geliştirmek için kullanılabilir ve bireyin düşünmenin farkında olmasını, değişimini ve onu geliştirmesini sağlar.

Altı şapkalı düşünme tekniğinin özelliği, bir konuya farklı açılardan bakmaktır. Bu yöntem, çok yönlü düşünmeyi amaçlamaktadır. Bu teknik, daha iyi ve pratik düşünebilmede ve karar vermede, yeni fikirler keşfetmede etkin rol oynar (Altıkulaç ve Akhan, 2010).

Koray’ a (2004: 3) göre, “Altı düşünme şapkasının her biri farklı renktedir. Beyaz, kırmızı, siyah, sarı, yeşil, mavi renkte olan şapkalar kişinin olumlu ya da olumsuz düşünmesi, yaratıcı olması ya da duygusal bir tepki vermesi için farklı anlamlar taşır. Şapkaların renklerine göre işlevleri şöyle özetlenebilir (De Bono, 2002; Erginer, 2000; Starko, 2001: 190)”:

Beyaz şapka: Beyaz, tarafsız ve objektiftir. Beyaz şapka düşünmesi, olgu ve rakamların tarafsız ve objektif bir şekilde ortaya konmasını istemenin kolay bir yoludur.

Kırmızı şapka: Kırmızı öfke, tutku ve duyguyu çağırır. Buna göre; tarafsız ve objektif bilginin karşıtıdır. Duygular ve sezgilerle hareket ettiğinden, düşünmenin akılcı olmayan yönleriyle ilgilidir.

Siyah şapka: Siyah renk, karamsar ve olumsuzdur. Siyah şapka düşünmesi de kötümserliği taşır ve mantıklı olumsuzluğu yansıtır. Olaylara ya da konuya eleştirel yargı ve karamsar bir bakış açısı getirir.

Sarı şapka: Sarı, güneş gibi aydınlık ve olumludur. Tavır olarak sarı şapka, siyah şapkanın tam tersidir. Sarı şapkada olumlu düşünme, iyimserlik, faydalara odaklanma, yapıcı düşünme hâkimdir.

Yeşil şapka: Yeşil, üretkenliğin, gelişmenin rengidir ve küçücük tohumlardan serpiyen bitkileri çağırır. Yeşil, bu nedenle, özellikle yaratıcılıkla ilgili olan düşünme şapkasını simgeleyecek renk olarak seçilmiştir. Yeşil şapka düşünmesi, özellikle yeni fikirlerle ve yeni bakış açıları ile ilgilidir.

Mavi şapka: Mavi serinkanlılığı temsil eder ve aynı zamanda her şeyin üstündeki göğün rengidir. Mavi şapka, düşünme sürecinin düzenlenmesi ve kontrolü ile uğraşır. Serinkanlı ve durumu analiz ederek sonuçlar bulmaya çaba gösteren düşüncelere sahiptir (Koray, 2004: 3-4)

Çizelge 2.1. Altı Şapkalı Düşünme şapkalarının Renk ve Özellikleri (Bono, 1997) (Akt. Can ve Semerci, 2007: 42)

Beyaz şapka	Kırmızı şapka	Siyah şapka	Sarı şapka	Yeşil şapka	Mavi şapka
<ul style="list-style-type: none"> Tarafsız Objektif Rakamlar Beyazın saflığı Katıksız olgular 	<ul style="list-style-type: none"> Öfke Tutku Duygu Duygusal bakış Sezgiler Önseziler 	<ul style="list-style-type: none"> Karamsar Olumsuz yargı Kötümser Olayın olumsuz yanlarına odaklanma Bir şeyin niçin yapılamayacağını düşünme Şeytanın avukatı 	<ul style="list-style-type: none"> Güneş ışığı Parlaklık Aydınlık Olumlu, pozitif düşünme İyimser Umutlu Pollyannacılık Yapıcılık Fırsatların değerlendirilmesi 	<ul style="list-style-type: none"> Çimen Bitki Bereket Verimli Büyüme Yaratıcılık Yeni Fikirler Hareket Kışkırtma 	<ul style="list-style-type: none"> Serinkanlılık Kontrol Orkestra şefi Her şeyin üstündeki göğün rengi Düşünme sürecinin düzenlenmesi ve kontrolü Diğer şapkaların kullanımı ile ilgilenme

2.3.5.3. Yaratıcılık grubu

“Yaratıcılık grubu ilk kez Gordon ve meslektaşları tarafından endüstri örgütlerindeki problemlere yaratıcı çözümler bulmak amacıyla geliştirilmiş bir stratejidir. Son yıllarda okul ortamlarına uyarlanmıştır” (Açıkgöz, 2011: 137).

Yaratıcılık grubunun temelini analogiler oluşturmaktadır. “*Analoji*, önceki deneyimler ve bilinenler ile yeni karşılaşılan bilinmeyen durumlar arasında benzetmelerin yapıldığı, daha çok soyut kavramların öğretiminde kullanılan etkili bir yöntemdir” (Malatyalı ve Yılmaz, 2010: 329). Yaratıcılık gruplarında; a) *kişisel*, b) *dolaysız* ve c) *bastırılmış çatışma* olmak üzere üç tür analogi kullanılır. Kişisel analogi, öğrencilerin karşılaştırma yapılan düşünce ve nesnelere empati kurmasını gerektirir. Dolaysız analogi, basitçe iki nesne ya da kavramın karşılaştırılmasıdır. Karşılaştırma her yönden aynı olmak zorunda değildir. Dolaysız analoginin işlevi gerçek problem koşullarının bir başka duruma aktarılmasıdır. Bastırılmış çatışma, nesnelere birbirinin zıddı sözcüklerle tanımlanmasıdır. “Hayat kurtaran tahrip edici” ve “barışçı saldırı” tamlamalarında olduğu gibi. Öğrenciler bu analogilerle ilgili becerileri çeşitli alıştırmalarla kazanabilirler (Açıkgöz, 2011). Bilaloğlu’ na (2005: 75) göre, (Zembat ve diğerleri, 1999; Çimen, 1999) analogilerin yararlarını şu şekilde sıralamaktadırlar:

- Fiziksel bilgileri değişik bakış açısıyla açık bir biçimde öğretir. Öğrenimi destekler, yardımcı olur.
- Öğrenenlerin ilgisini çekerek motive eder.
- Kavram gelişimini sağlayarak problem çözme becerisini geliştirir.
- Çocukların geçmişte edindikleri bilgileri hatırlamalarını kolaylaştırır.
- Çocukların diğerleriyle etkileşimde bulunmasını sağlayarak farklı düşünme sistemlerini görmelerini sağlar.
- Analogiler, kesin bilgiye ulaşmayı sağlarlar.
- Konuların özetlerini kolayca anlaşılabilir bir biçimde çıkarır.

2.3.5.4. İşbirlikli öğrenme

“İşbirlikli öğrenme, öğrencilerin küçük gruplar halinde çalışarak ve birbirlerine yardım ederek öğrenmeyi gerçekleştirme süreci olarak ele alınabilir.

İşbirlikli sınıflar, öğrencilerin küçük gruplar halinde toplanarak etkileşimde buldukları, öğretmenin de grupların arasında dolaşarak gereksinim duyanlara yardımcı olduğu yerlerdir” (Açıkgöz, 2011: 172).

İşbirliğine dayalı öğrenme sürecinde öğrenciler, çoklu öğrenme ortamları içerisinde kendi öğrenmelerini yapılandırarak öğrenmeyi, bireysel farklılıklarına göre gerçekleştirebilmektedirler. Grup üyeleri ile tartışma, problemleri çözme, yeni çözümler ortaya koyma, yanlışları saptayıp düzeltmeler yapma üst düzey düşünme becerilerini geliştirmektedir (Ekinci, 2010). Eğitim kuramları açısından, “yapılandırmacı yaklaşıma” a uygun düşer. Buna göre öğrenci, bilgiye ulaşmanın yollarını kendi öğrenir. Bilgiyi deneyimleri ve çevresel etkileşimleri çerçevesinde anlamlandırma ve yorumlama yaparak kendisi yapılandırır. Bu öğrenme modelinde öğretmen, grup içi diyalog ve işbirliğine rehberlik etmek ve gruplar arası işbirliğini düzenlemekle yükümlüdür (Yılmaz, 2007).

“İşbirliğine dayalı öğrenme gruplarını oluştururken çeşitli öğrenme düzeylerine sahip öğrencilerin aynı grupta bir arada çalıştırılmasına ve takım başarısının gruptaki her bireyin başarısına bağlı olarak belirlenmesine özen gösterilmelidir” (Senemoğlu, 2011: 501). Dolayısıyla, grupların başarılı olabilmesi için işbirlikçi öğrenme yönteminin planlanması ve bunun yanında grup elemanlarının birbirlerine yardım etmeleri, birbirlerini desteklemeleri gerekmektedir. Nitekim öğrenciler kendi grubunun başarısına gruptaki diğer arkadaşlarının da başarısıyla ulaşabilmektedir (Doymuş, Şimşek ve Şimşek, 2005).

2.4. İLGİLİ ARAŞTIRMALAR

2.4.1. Aktif Öğrenme Teknikleri ile İlgili Yapılan Araştırmalar

Koray (2004) “Yaratıcı Düşünme Tekniklerinden Altı Düşünme Şapkası ve Nitelik Sıralama Tekniklerinin Fen Derslerinde Uygulanmasına Yönelik Öğrenci Görüşleri” adlı araştırmasında, ilköğretim öğrencilerinin çeşitli fen konularına uygulanan 6 düşünme şapkası ve nitelik sıralama teknikleri ile ilgili görüşlerinin tespiti amaçlanmıştır. Araştırmada veri toplama aracı olarak yapılandırılmış görüşme formu kullanılmış ayrıca öğrencilerin görüşleri açık uçlu

olarak yoklanmıştır. Araştırma bulgularına göre, ilköğretim 6, 7 ve 8. sınıf öğrencileri, altı düşünme şapkası ve nitelik sıralama tekniklerinin fen bilgisi derslerinde uygulanması ile ilgili olarak, büyük oranda olumlu görüşlerin öne sürmüşlerdir. Uygulama sürecine ilişkin olarak öğretmen adaylarının görüşleri de öğrenci görüşlerini destekler niteliktedir.

Dubaz (2011) “İlköğretim okulu müzik derslerinde aktif öğrenme modelinin öğrencilerin çoklu zekâ alanları üzerine etkisi” adlı yüksek lisans tezinde İlköğretim 6. sınıf müzik derslerinde aktif öğrenme modelinin öğrencilerin çoklu zekâ alanları üzerindeki etkisini ortaya koymayı amaçlamıştır. Bu amaçla araştırmada, ön test-son test kontrol gruplu deneme modeli kullanılmıştır. Araştırmanın katılımcılarını toplam 52 öğrenci, 52 öğrenci velisi ve okulun müzik öğretmeninden oluşmuştur. Uygulama sekiz hafta sürmüş, ilk ve son hafta öğrencilere ön test-son test uygulaması yapılmıştır. Diğer altı hafta boyunca deney grubunda aktif öğrenmeye dayalı eğitim, kontrol grubunda ise geleneksel eğitim işlenmiştir. Velilere ve okulun müzik öğretmenine de ön test-son test uygulaması yapılmıştır. Araştırmadan elde edilen bulgulara göre aktif öğrenmeye dayalı eğitimin öğrencilerin çoklu zekâ alanlarını belirlemede geleneksel eğitime göre daha belirleyici olduğu, kalıcı öğrenmeyi sağladığı ve yaratıcılıklarını geliştirmede etkili olduğu görülmüştür. Deney ve kontrol grubundaki öğrenci velilerinin ön test-son test uygulamalarında anlamlı farklılığa rastlanmamıştır. Araştırmanın örneklem grubundaki öğrencilere yönelik olarak, müzik öğretmenine uygulanan ön test-son test sonuçlarına göre ise, deney grubundaki öğrencilerin müzikal-ritmik zekâ alt boyutunda olumlu ilerleme olduğu sonucu elde edilmiştir.

Çalışkan (2005) “İlköğretim 4. Sınıf Sosyal Bilgiler Dersinde Aktif Öğrenme Yöntemlerinden Çözümlemeli Öykü Yönteminin Öğrencilerin Akademik Başarılarına, Tutumlarına ve Aktif Öğrenme Düzeylerine Etkisi” adlı yüksek lisans tezinde ilköğretim 4. sınıf Sosyal Bilgiler dersinde “Çözümlemeli Öykü” yönteminin öğrenci başarısına etkisini belirlemeyi amaçlamıştır. Araştırmada “Tarih, İlk Yurdumuz ve Tarihte Anadolu” ünitelerinin konu ve kavramlarını içeren öyküler yazılmış ve dersler öykülerle işlenmiştir. Öğrencilere öyküyle ilgili sorular sorulmuştur. Öğrencilerin öykü kahramanlarının yerine

kendilerini koyduklarında kendilerinin nasıl davranacağını öğrenmek amacıyla empatik boyutta, kahramanın davranışını/düşüncesinin doğru ya da yanlışlığını belirlemeye yönelik ahlaksal boyutta, öyküde geçen soyut ya da somut kavramları ve dersle ilgili konuların kavratılması amacıyla da düşünsel boyutta sorular sorulmuştur. Çalışma, müfredat programında 5 haftalık süreyi kapsayan zaman diliminde 30 ders saati kullanılarak uygulanmıştır. Çalışmaya başlamadan önce ve sonra gruplara başarı testi, Sosyal Bilgiler tutum ölçeği uygulanmıştır. Bir aktif öğrenme sınıfında öğrencinin öğrenme düzeyinin ve içinde bulunduğu ruh halinin ölçülmesi amacıyla her haftanın sonunda DESCİA anketleri uygulanmıştır. Araştırma SPSS 11 programında nicel araştırma tekniklerinden bağımlı ve bağımsız t-test, nitel araştırma tekniklerinden içerik analizi yapılarak değerlendirilmiştir. Alınan sonuçların deney grubu lehine olduğu görülmüştür.

Süzen (2007) “Aktif Öğrenme Teknikleriyle Desteklenmiş Fen Ve Teknoloji Eğitiminin Öğrenme Ürünlerine Etkisi” adlı doktora araştırmasında aktif öğrenme teknikleriyle desteklenmiş fen ve teknoloji eğitiminin öğrenme ürünlerine etkisini belirlemeyi amaçlamıştır. Çalışma, Ankara ili Çankaya ilçesi Kılıç Ali Paşa İlköğretim Okulu 5/B ve 5/C sınıflarında öğrenim gören 64 öğrenci ile yapılmıştır. Sınıflardan biri rastgele deney grubu diğeri de kontrol grubu olarak seçilmiştir. Fen ve teknoloji dersinde, “Madde ve Değişim” ünitesi boyunca, deney grubuna aktif öğrenme teknikleri; kontrol grubunda ise geleneksel yaklaşım uygulanmıştır. Araştırmada, ön test-son test kontrol deseni kullanılmıştır. Araştırmada veriler, ilköğretim beşinci sınıf fen ve teknoloji dersi “Madde ve Değişim” ünitesinde, Akademik Başarı Testi, Torrance'ın Yaratıcı Düşünme Testi (Şekilsel A Formu), Fen ve Teknoloji Dersine Yönelik Tutum Testi ve Görüşme Formu'nun kullanıldığı bireysel görüşmelerle toplanmıştır. Ayrıca, çalışmanın örneklemini tanımak ve grupların denkliklerine bakmak amacıyla bireysel bilgi formu kullanılmıştır. Araştırma boyunca toplanan verilerin nicel analizi için SPSS 15 paket programı kullanılmıştır. Çalışmanın hipotezlerini test etmek için, bağımsız gruplar testi, ANCOVA (kovaryans analizi), ANOVA (varyans analizi) ve MANCOVA (çok değişkenli kovaryans analizi) kullanılmıştır. Nitel verilerin analizi için ise Hyperresearch programı kullanılmıştır. Nicel analiz sonuçlarına göre; aktif öğrenme teknikleriyle

desteklenmiş fen ve teknoloji eğitiminin öğrencilerin akademik başarıları, akademik başarıya etkinin kalıcılığı, yaratıcı düşünme düzeyleri, yaratıcı düşünmenin ayrıntılilik boyutu, fen ve teknoloji dersine yönelik tutumları üzerine anlamlı bir etkisi vardır. Nitel analiz sonuçları da nicel sonuçları destekler niteliktedir.

Çizmecı (2006) “Aktif Öğrenme Tekniklerine Dayalı Ders Programlarının İlköğretim 6. Sınıf Öğrencilerinin Müzik Öğretimi, Derse Yönelik Görüşleri Ve Tutumları Üzerindeki Etkileri” adlı yüksek lisans araştırmasında aktif öğrenme tekniklerine dayalı müzik öğretiminin, müzik bilgilerinin öğrenilmesi, müziksel işitme becerileri ile müzik dersine ilişkin olumlu tutum ve görüşlerin gelişmesi üzerindeki etkilerini, geleneksel yaklaşıma dayalı müzik öğretimi ile karşılaştırmalı olarak incelemek amacı ile gerçekleştirilmiştir. Araştırma, ilköğretim 6. sınıf öğrencilerinden oluşan iki grup üzerinde yapılmıştır. Gruplardan birinde Aktif öğrenme tekniklerine dayalı müzik öğretimi, diğerinde ise geleneksel yaklaşıma dayalı müzik öğretimi uygulanmıştır. Araştırma verileri, deney öncesi ve deney sonrasında uygulanan test, ölçek ve deney sonrasında uygulanan görüşmeler ile toplanmıştır. Araştırmanın sonuçlarına göre; aktif öğrenme tekniklerine dayalı müzik öğretimi, geleneksel yaklaşıma dayalı müzik öğretimine göre müzik bilgilerinin öğrenilmesi ve müziksel işitme becerilerinin geliştirilmesi açısından daha etkilidir. Ayrıca grupların tutum puan ortalamaları incelendiğinde, aktif öğrenme tekniklerine dayalı müzik öğretiminin, geleneksel yaklaşıma dayalı müzik öğretimine göre müzik dersine ilişkin olumlu tutumların gelişmesinde daha etkili olduğu saptanmıştır.

İnan (2003) “İlköğretim Birinci Sınıfta Aktif Öğrenme Stratejilerinin Öğrenci Başarısına Etkisi” adlı yüksek lisans araştırmasında 1. sınıf matematik öğretiminde aktif öğrenme stratejilerini kullanmanın öğrenci başarısına etkisi incelenmeyi amaçlamıştır. Bu deneysel çalışma yaklaşık 4 ay sürmüştür. Çalışmaya uygulama grubundan 33, kontrol grubundan 33 olmak üzere toplam 66 öğrenci katılmıştır. Deneysel çalışmanın yapıldığı grupta ders programında belirlenmiş olan matematik ders saatleri içerisinde aktif öğrenme stratejilerine uygun olarak seçilen etkinliklerle öğretim yapılmıştır. Bu etkinlikler doğal sayılarda toplama, çıkarma ve çarpma işlemleri, ritmik sayma, doğal sayıların

öğretimi, sayı doğrusu, geometri ve problem çözme konuları ve bağıntı kurma, tahmin etme stratejileri ile ilgili hazırlanmış etkinliklerdir. Çalışmaya başlamadan önce öğrencilerin okuma yazma durumları test yapmaya uygun olmadığından herhangi bir ön test uygulanmamıştır. Çalışmanın sonunda başarı testleri uygulanmış ve 2. sınıfın başlarında da kalıcılık testi uygulanmıştır. Ayrıca 4 aylık çalışma dönemi boyunca uygulama grubu öğrencilerine bireysel olarak aktif öğrenme stratejilerini kullanarak problem çözme eğitimi verilmiştir. Uygulama grubu deneysel çalışmalara devam ederken kontrol grubunda geleneksel öğretime devam edilmiştir. Ayrıca daha önce geliştirilen tutum ölçeği uygulama grubunda kullanılarak aktif öğrenme stratejilerini kullanmanın matematik dersine karşı olumlu tutum geliştirmesinde etkili olup olmadığına bakılmıştır. Araştırmanın bulgularına göre; aktif öğrenme stratejilerini kullanma öğrenci başarısını arttırmaktadır. Matematik bilginin kalıcılığını olumlu etkilediği gibi, problem çözme başarısını da olumlu yönde etkilemektedir. Ayrıca aktif öğrenme stratejilerine uygun eğitim gören öğrencilerin matematik dersine karşı olumlu tutum geliştirdikleri gözlenmiştir.

Çalışkan (2013) “İnşaat Mühendisliği Eğitiminin Aktif Öğrenme Teknikleri Kullanılarak İyileştirilmesi” adlı yüksek lisans araştırmasında inşaat mühendisliği eğitimi sınıf ortamında bilgisayar oyunları, uygulamalı alıştırmalar, laboratuvar çalışmaları aktif öğretme metotları olarak kullanılmıştır ve bu metotlar, statik, dinamik, mukavemet ve betonarme derslerine uygulanmıştır. Araştırmanın sonucu öğrenci performanslarındaki değişimin olumlu olduğu şeklindedir.

Amerika Birleşik Devletleri'nde aktif öğrenmenin avantajlarını incelemek için çok sayıda değerlendirme çalışmaları yapılmıştır. Örneğin; SCALE-UP (Öğrenci Merkezli Aktif Öğrenme Ortamı Lisans Programları) yirmi birinci yüzyılın başlarında geliştirilen bu aktif öğrenme ortamlarından biridir. Yapılan araştırmada aynı dersleri aktif öğrenme yaklaşımıyla çalışan öğrencilerin geleneksel öğrenme yaklaşımıyla çalışan diğer öğrencilere göre daha yüksek oranda kavradıkları tespit edilmiştir (Pundak, Herscovitz ve Shacham, 2010: 1-2).

2.4.2. Sanat Öğretiminde Aktif Öğrenme Yöntemlerinin Uygulanmasıyla İlgili Yapılan Araştırmalar

Terzioğlu (2004) “Eğitim Fakültelerinin Güzel Sanatlar Eğitimi Bölümlerinde Yeniden Yapılanma Programı Kapsamında (resim derslerinde) Aktif Öğrenme Yöntemi İle Verimliliğin Arttırılması” adlı yüksek lisans araştırmasında resim derslerinde aktif öğrenme ve yöntemlerine ilişkin teorik bir alt yapı oluşturmaya çalışmıştır. Araştırmada 2003-2004 öğretim yılı içerisinde Dokuz Eylül Üniversitesi Buca Eğitim Fakültesi Güzel Sanatlar Eğitimi Resim Bölümü 3. sınıf öğrencileri ile aktif öğrenme uygulamaları yapılmıştır. Bu uygulamalar hem kuramsal derslerde hem de uygulamalı resim derslerinde yürütülmüştür. Ancak araştırma sonuçlarına göre uygulamalar her öğrenci üzerinde istenilen sonucu vermemiştir.

Dilmaç (2011) “Sanat Tarihi Derslerinde Aktif Öğrenme Ortamının Oluşturulmasının Görsel Sanatlar Öğretmeni Adaylarının Akademik Başarılarına Etkisi” adlı çalışmada aktif öğrenme yöntemlerinin, görsel sanatlar öğretmeni adaylarının sanat tarihine ilişkin akademik başarıları, tutumları ve öz yeterlik algıları üzerindeki etkilerini ortaya çıkarmayı amaçlamıştır. Çalışma Atatürk Üniversitesi Eğitim Fakültesi Resim-iş Öğretmenliği Bölümü’ndeki 122 öğretmen adayı ile yürütülmüştür. Araştırmada deney ve kontrol grupları oluşturulmuştur. Araştırmada sanat tarihi dersinin içeriğinde yer alan; dönemler, dönemleri oluşturan sanatçılar, sanatçıların yaşamları, olaylar ve olayların kronolojik akış sırası aktif öğrenme yöntemleri kullanarak kalıcı öğrenmeler sağlanabileceği sonucuna ulaşılmıştır.

Aydın ve Alakuş (2009) tarafından “İşbirlikli Öğrenmeyle Görsel Sanatlar Dersini İşlemenin Öğrencilerin Başarısına ve Öğrenilenlerin Kalıcılığına Etkisi” nin araştırıldığı bir çalışmada İşbirlikli Öğrenme Yöntemi’ nin öğrencinin, Görsel Sanatlar dersindeki başarısını artırma konusunda geleneksel sınıf öğretim yaklaşımına göre daha etkili olduğu ve öğrencilerin öğrendiklerini hatırlama tutmaları konusunda İşbirlikli Öğrenme Yöntemi’ nin geleneksel öğretim yaklaşımına göre daha etkili olduğu belirlenmiştir.

Yurt içi ve yurt dışı aktif öğrenme teknikleri üzerine yapılan araştırmalara bakıldığında aktif öğrenme tekniklerinin daha çok ğrenci baŐarıŐı ve tutumları üzerindeki etkisini belirlemeye dönüktür. Yine yapılan araştırmaların büyük bir kısmının katılımcıları 1. sınıftan 8. sınıfa kadar olan yaş dilimini kapsayan ğrenci gruplarıdır. Aktif ğrenme tekniklerinin ğrenci baŐarıŐı üzerindeki etkisine dönük araştırmaların sıklıkla Fen ğretiminde kullanıldığı görülmektedir. Ama Matematik, Dil ğretimi, Sosyal ve Din Kültürü ğretiminde de bu konuda yapılan araştırmalara rastlanmaktadır. Yapılan araştırmalarda takip edilen yöntem sıklıkla nicel yöntemlerdir.

Aktif ğrenme tekniklerinin sanat ğretiminde kullanımına ilişkin araştırmalara özellikle müzik ğretiminde rastlanmaktadır. Görsel Sanatlar ğretiminde ise Sanat Tarihi derslerinde daha kalıcı öğrenme oluŐturabilmek adına iki araştırma gerçekleştirilmiştir. Yine ğretmen adaylarının atölye derslerini desteklemeye dönük bir araştırma vardır. Ancak bu araştırmanın hedefi daha çok teorik bir altyapı oluşturma Őeklinindedir. Yine Görsel Sanatlar alanında ve eğitiminin diğer disiplinlerinde yükseköğretim düzeyinde aktif öğrenme tekniklerinin kullanımına ilişkin araştırmalar oldukça azdır. Yapılan araştırmalarda ise nitel veri elde etmeye dönük yöntemler tercih edilmemiŐtir.

ÜÇÜNCÜ BÖLÜM

YÖNTEM

Bu bölümde, araştırmanın modeli, araştırma grubu, araştırmada kullanılan veri toplama teknikleri, verilerin çözümlenmesi konusunda açıklamalara yer verilmiştir.

3.1. Araştırmanın Modeli

Bu çalışmada -son yıllarda tüm dünyada ilgi gören- aktif öğrenme teknik ve yaklaşımlarının Resim-iş Öğretmenliği Bölümü sanat atölye derslerinde sanatsal öğrenmeye katkıları nitel araştırma yöntemleri kullanılarak araştırılmıştır.

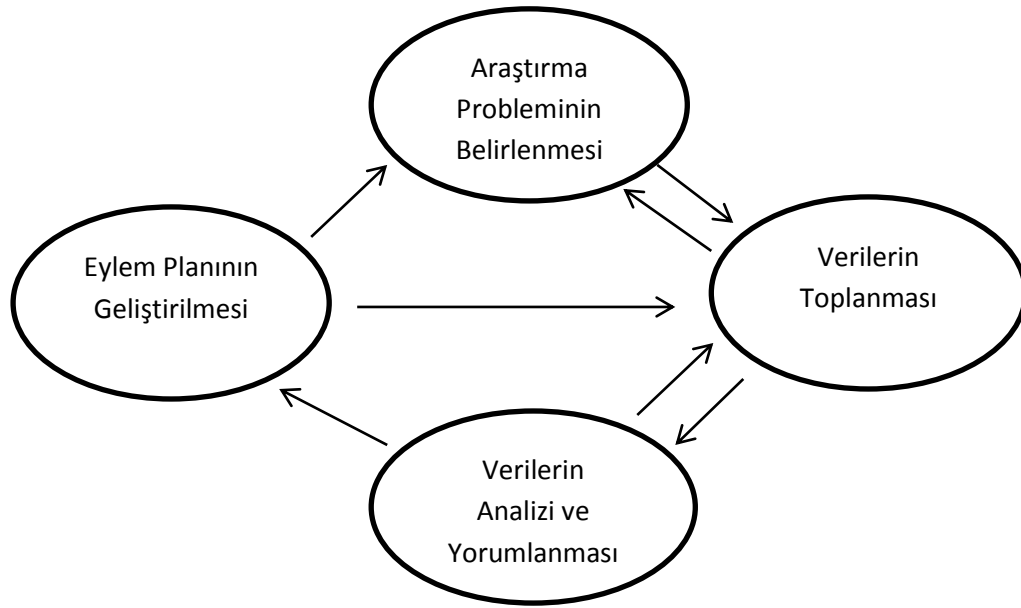
“Nitel araştırma, gözlem, görüşme ve doküman analizi gibi nitel veri toplama yöntemlerinin kullanıldığı, algıların ve olayların doğal ortamda gerçekçi ve bütüncül bir biçimde ortaya konmasına yönelik nitel bir sürecin izlendiği araştırma olarak tanımlanmaktadır” (Yıldırım ve Şimşek, 2011: 39). “Bu araştırmalarda çalışılan konu, derinlemesine betimlenmekte, yorumlanmakta ve çalışmada kişilerin bakış açılarını anlama amaçlanmaktadır” (Akgül, 2004: 138). Bu araştırmada, aktif öğrenme tekniklerine dayalı bir öğretim programının sanatsal öğrenme sürecine etkilerini belirlemeyi hedeflediğinden eylem araştırması kullanılmıştır.

“Eylem araştırması, araştırma ile uygulamayı bir araya getiren ve araştırma sonuçlarının uygulamaya aktarımını kolaylaştıran bir araştırma yaklaşımıdır” (Yıldırım ve Şimşek, 2011: 78). Bu yaklaşımda, araştırmacı ve uygulayıcı bir araya gelerek uygulamada ortaya çıkan olası sorun alanlarını, bu sorunlara neden olan olası etmenleri ve olası müdahale yollarını saptamakta ve araştırma problemi uygulayıcı ile araştırmacı tarafından sorunların değerlendirilmesi sonucunda işbirliği içinde belirlenmektedir (Yıldırım ve

Şimşek, 2011). Berg (2001), eylem araştırmalarının türlerini şu şekilde belirlemiştir: teknik/bilimsel/işbirlikçi eylem araştırması, uygulama/karşılıklı işbirliği/tartışma odaklı eylem araştırması ve özgürleştirici/geliştirici/eleştirel eylem araştırması. “Bu sınıflamaya uygulayıcının da eylem araştırması yapabileceğini dikkate alarak bir dördüncü tür eklenebilir” (Yıldırım ve Şimşek, 2011: 297). Bu yaklaşıma dayalı olarak 6 haftalık araştırma sürecinde araştırmacı; uygulayıcı, görüşmeci ve gözlemci olarak katılımcılarla aynı ortamı paylaşan bir kişi konumunda yer almıştır. Araştırmacı böylelikle bulgulara ilişkin yorumlarını desteklemeyi amaçlamıştır. Araştırmacı 4 haftalık uygulama sürecine başlamadan 2 hafta önce öğrencilerin sanat atölye dersine katılmaya başlamış ve öğrencilerle tanışma ve onlarla aynı ortamı paylaşma imkânı bulmuştur. Ayrıca uygulanan programın tarafsız bir şekilde gözlemlenebilmesi ve yapılacak nitel araştırmanın inandırıcılığını desteklemek amacıyla bağımsız gözlemcilerden yararlanılmıştır.

3.1.1. Eylem araştırması süreci

Eylem araştırmasının sürecinin yönetimine ilişkin birçok model vardır. Mills (2003: 18-20) eylem araştırması yürütme sürecini 4 başlık altında ele almaktadır. Bunlar; “Odaklanılacak alanın belirlenmesi (araştırma probleminin belirlenmesi), verileri toplanması, verilerin analizi ve yorumlanması ve eylem planının geliştirilmesi” aşamalarıdır. Birbiri ile bağıntılı olan bu süreç şekil 3.1.’de verilmiştir.



Şekil 3.1. Eylem Araştırmasının Diyalektik Döngüsü (Mills, 2003: 19).

a) *Araştırma Problemini Belirleme*

“Eylem araştırması bir problem durumu ya da uygulama sürecinde irdelenmesi gereken bir boyutun belirlenmesi ile başlar” (Yıldırım ve Şimşek: 298). “Bir öğretim yöntem ve tekniğin üzerine çalışmak, bir sorun belirlemek ve probleme ilişkin araştırmalar yapmak ya da bir ilgi alanı doğrultusunda incelemede bulunmak” (Mills, 2003) eylem araştırmasının olası konu kaynakları arasında yer almaktadır. Bu bağlamda araştırmada, aktif öğrenme teknikleri ile desteklenmiş sanat atölye derslerinin geliştirilmesine odaklanılmıştır.

Araştırma probleminin belirlenmesinde sanat eğitimi sempozyumlarında sıklıkla dile getirilen ve tartışılan sanat atölye ders süreçlerinin iyileştirilmesi ve geliştirilmesine dair uygulamaların gerekliliğine yönelik söylemlerin etkisi olmuştur. Araştırmacı sanat atölye ders süreçlerini daha aktif kılacak ve gençlerin yaratıcı düşünme becerilerini geliştireceğini düşündüğü aktif öğrenme tekniklerine yönelmek istemiştir.

b) Verilerin Toplanması

Araştırmada odaklanılacak alan belirlendikten sonra “Problemi daha ayrıntılı tanımlamak ve problemin çözümüne yönelik öneriler elde etmek amacıyla ilgili alanda veri toplama” (Yıldırım ve Şimşek, 2011: 300) işlemine geçilmiştir. Bu araştırmada veriler, öğrenci bilgi formu, odak grup görüşme formları, öz değerlendirme formu, bağımsız gözlemci formu, bağımsız gözlemci görüşme formu, öğrenci ürünleri ve değerlendirme ölçekleri (sanatsal çalışmaları puanlama yönergesi) ile toplanmıştır. Veri toplama araçları “Veri toplama araçları” başlığı altında ayrıntılı olarak açıklanmıştır. Ayrıca bu aşamada “Kavramsal çerçeve oluşturma ve araştırma sonuçlarını netleştirme ve veri toplama araçlarının hazırlanmasında önemli bir role sahip olan alanyazın taraması” (Yıldırım ve Şimşek, 2011: 303) gerçekleştirilmiştir.

c) Verilerin Analizi ve Yorumlanması

“Veri analizi, verilerin düzenlenmesi, araştırma soruları çerçevesinde betimlenmesi ve yorumlanması aşamalarında oluşur” (Yıldırım ve Şimşek, 2011: 303). Bu araştırmada araştırmanın katılımcıları (12 öğrenci) uygulama ile süreci öncesi bir odak grup görüşme gerçekleştirilmiştir. Bu görüşme öğrencilerin sanat atölye ders süreçlerine ilişkin mevcut algılarını belirlemek amacıyla gerçekleştirilen bir durum tespiti şeklinde gerçekleştirilmiştir. Görüşmeden elde edilen verilerin analizi doğrultusunda uygulama süreci özellikle, sanatsal ürünün oluşumundan önceki düşünme süreçlerini geliştirmeye ve iyileştirmeye dönük planlama gereği duyulmuştur.

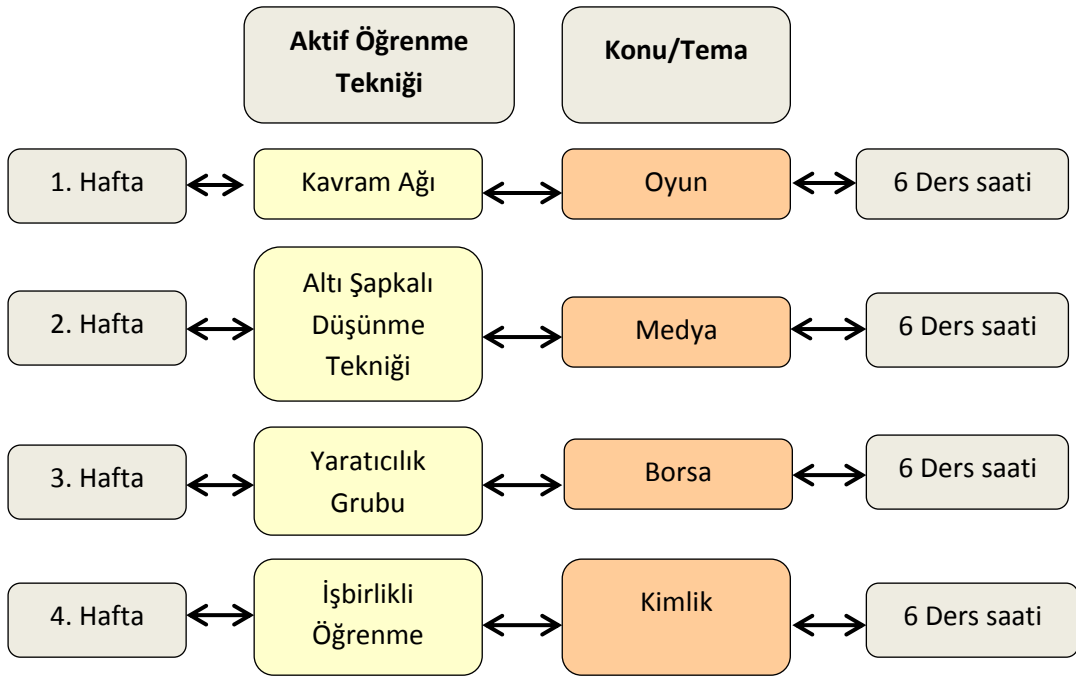
d) Eylem Planının Geliştirilmesi

Araştırmada toplanan verilerin analizi çerçevesinde eylem veya uygulama planı geliştirme aşamasına geçilmiştir. Araştırmanın uygulama süreci bir sonraki başlıkta ayrıntılı olarak açıklanmıştır.

3.1.2. Araştırmanın uygulama süreci

Araştırma 2010-2011 öğretim yılının Bahar döneminde Pamukkale Üniversitesi Eğitim Fakülteleri Resim-iş Öğretmenliği ABD.’ nda 2. Sınıf sanat atölye dersi 1. grup öğrencileri ile yürütülmüştür. Araştırma süreci 6 (altı) hafta,

uygulama süreci ise 4 (dört) hafta olarak planlanmıştır. Ders planları sanat atölye dersini yürüten öğretim elemanına sunulması ve gelen öneriler doğrultusunda gerekli düzenlemeler yapılmıştır. Şekil 3.2.' de 4 (dört) haftalık ders sürecine ait işleniş verilmiştir. Uygulama sürecine ait örnek bir ders planı Ek-1' de, aynı ders planının sürecine ait fotoğraflar ise Ek-2' de sunulmuştur.



Şekil 3.2. Aktif Öğrenme Tekniklerini Uygulama Süreci

Araştırmada kullanılan aktif öğrenme teknikleriyle ilgili ayrıntılı bilgi “Kavramsal çerçevede “2.3.5. Araştırmada kullanılan aktif öğrenme teknikleri” başlığı altında açıklanmıştır.

3.2. Veri Kaynağı

Bu araştırmanın katılımcıları Pamukkale Üniversitesi Güzel Sanatlar Eğitimi Bölümü Resim-İş Öğretmenliği 2. sınıf 1. grup öğrencileridir. 12 öğrenciden oluşan bu grup ile toplam 6 hafta süresince söz konusu üniversitede seçilen bir atölyede çalışılmıştır.

Araştırmanın katılımcılarının belirlenmesinde “Tipik Durum Örneklemi”nden yararlanılmıştır. “Tipik Durum Örneklemesi”nde araştırmacı, yeni bir uygulamayı veya bir yeniliği tanıtmak istiyorsa, bu uygulamanın yapıldığı veya

yeniliğin olduğu bir dizi durum arasından, en tipik bir veya birkaç tanesini saptayarak bunları çalışabilmektedir” (Yıldırım ve Şimşek 2011: 110). Burada amaç evrene genelleme yapmaktan öte, araştırmancının amacını karşılayacak en tipik durumu belirlemektir. Bu çerçevede araştırmacı ilgili durumla ilgili deneyimli kişilerle işbirliği yapmış ve ilgili durumla ilgili topladığı bilgiler çerçevesinde örnekleme karar vermiştir.

Araştırmanın katılımcılarının (öğrencilerin) demografik özellikleri çizelge 3.1.’de verilmiştir.

Çizelge 3. 1. Öğrencilerin Cinsiyetlerine Göre Dağılımı

Kız	Erkek	Toplam
8	4	12

Çizelge 3. 2. Öğrencilerin Bir Önceki Öğretim Kurumlarına Göre Dağılımı

	Kız	Erkek	Toplam
Genel Lise	6	2	8
Anadolu Güzel Sanatlar Lisesi	2	2	4
Toplam	8	4	12

Araştırmanın diğer katılımcıları ise bağımsız gözlemcilerden oluşmaktadır. Araştırmacı araştırma sürecinde iki farklı gözlemciden yararlanmıştır. Gözlemciler araştırma sürecine ait izlenimlerini gözlem notu olarak bir gözlemci formuna kaydetmişlerdir. Araştırma sonunda ise her iki gözlemci sürece ait görüş ve önerilerini bir görüşme formuna kaydetmiştir. Böylelikle çalışılan durum ile ilgili verilerin çeşitlenmesi sağlanabildiği gibi, sürecin daha tarafsız bir bakışla değerlendirilmesi sağlanmıştır. Ayrıca gözlemciler süreç sonunda öğrenci ürünlerinin birbirinden bağımsız bir şekilde değerlendirilmesinde rol almışlardır.

Araştırmanın bağımsız gözlemcilerinin demografik özellikleri çizelge 3. 3.’de verilmiştir.

Çizelge 3. 3. Bağımsız Gözlemcilerin Demografik Özellikleri

	Bağımsız gözlemci 1	Bağımsız gözlemci 2
Öğrenim Durumu	Doktora	Yüksek Lisans (devam ediyor)
Mesleki Deneyim	13 yıl	9 yıl

3.3. Veri Toplama Araçları

Bu araştırmada veriler öğrenci bilgi formu, odak grup görüşme, gözlem formu, bağımsız gözlemci görüşme formu, öğrenci ürünleri, öğrenci öz değerlendirme yazıları ve öğrenci ürünlerinin değerlendirildiği sanatsal çalışmalarını puanlama yönergesi ile toplanmıştır. Bu veri toplama araçlarının kullanılma amacı, geliştirilme süreci ve özellikleri aşağıda açıklanmıştır.

3.3.1. Öğrenci bilgi formu

Öğrenci Bilgi Formu (Bkz. Ek-3) öğrencilerin demografik özelliklerinin ve sanatsal kimliklerine dair bilgilerinin alınması amacıyla hazırlanmıştır. Bu form tüm etkinlikler öncesinde öğrenciler tarafından doldurulmuştur. Öğrenci bilgi formu 10 sorudan oluşmaktadır.

3.3.2. Odak grup görüşme

“Odak grup görüşmeleri, grupların, alt grupların kendilerinin de bilinçli, yarı bilinçli veya bilinçsiz oldukları psikolojik ve sosyo-kültürel özellikler ve yaptıkları uygulamalar hakkında bilgi almayı, davranışları ve bu davranışların arkasındaki nedenleri öğrenmeyi amaçlayan niteliksel bir yöntemdir” (Budak, 2006: 1). “Bu görüşme aynı konuya ilişkin çeşitli görüşleri elde etmeye uygundur. Aynı zamanda insanların gündelik yaşamlarındaki ortak anlamalarını ve bireylerin bir grup içindeki diğerlerinden etkilenme yollarını kavramaya da yaramaktadır” (Kuş, 2003: 102).

Çalışmada, Resim-İş Öğretmenliği Bölümü Sanat Atölye Derslerinde Aktif Öğrenme Tekniklerinin Kullanımının Sanatsal Öğrenmeye Katkılarını belirlemek amacıyla odak grup görüşmelerinden yararlanılmıştır. Görüşme sorularının hazırlanmasında, özellikle kolay anlaşılabilir ve konuya odaklanan sorular tercih

edilmiş ve soruların daha kolay anlaşılabilmesi için alternatif sorular ve sondalar kullanılmıştır.

Görüşmeler seçilen okulda, yüksek lisans sınıfında, öğrencilerin boş ders saatlerinde yapılmıştır. Görüşmelerde ses kayıtlarının alınması amacıyla ses kayıt cihazı kullanılmıştır. Görüşmelere 12 öğrenci katılmıştır. Görüşmelere başlamadan önce görüşmenin amacının; “Resim-İş Öğretmenliği Bölümü Sanat Atölye derslerinde aktif öğrenme tekniklerinin kullanımının sanatsal öğrenmeye katkılarını belirlemek olduğu belirtilmiştir. Öğrencilere, görüşmelerin ses kayıt cihazıyla kaydedileceği, tez raporunda isimlerin şifreleneceği, böylelikle gizliliğin sağlanacağı ifade edilerek görüşmelere başlanmıştır. Öğrencilerden oluşan bu çalışma grubuna 3 odak grup görüşmesi (Bkz. Ek-4a, 4b, 4c) uygulanmıştır. Bu görüşmelerden birincisi, tüm etkinlikler öncesinde yapılmıştır. Öğrencilerin sanat atölye derslerinde kullanılan tekniklere ilişkin mevcut algılarını belirlemek amacıyla yapılan ve 11 sorudan oluşan bu görüşmede yaratıcı düşünce, sanatsal yaratma ve sanatsal öğrenme gibi başlıklar yer almıştır. İkinci görüşme, aktif öğrenme tekniklerinden “Kavram Ağı” ve “Altı Şapkalı Düşünme Tekniği” etkinliklerinden sonra gerçekleşmiştir. Yapılan görüşmede, öğrenme sürecinde kullanılan tekniklerin sanatsal öğrenme sürecine katkılarını değerlendirmeleri istenmiştir. Bu görüşmede öğrencilere 9 soru yöneltilmiştir. Üçüncü görüşme ise, “Yaratıcılık Grubu”, “İşbirlikli Öğrenme” etkinlikleri ve tüm uygulama ve etkinlik süreciyle ilgili görüşlerini almak amacıyla yapılmıştır. Öğrenciler yapılan etkinlikler ile ilgili görüşlerini belirtmişlerdir. Bu görüşmede öğrencilere 13 soru yöneltilmiştir.

Görüşmelerin daha etkili ve verimli olabilmesi için; sorularda görüşmenin akışına göre düzenlemeler yapılmış ve görüşmeler açıklayıcı, anlaşılır ve sohbet tarzında gerçekleştirilmiştir. Yapılan görüşmelerde, birinci odak grup görüşme 83 dk. 38 sn. ikinci odak grup görüşme 55 dk. 36 sn. üçüncü odak grup görüşme ise 68 dk. 47 sn. sürmüştür.

3.3.3. Gözlem

“Gözlem, herhangi bir ortamda ya da kurumda oluşan davranışı ayrıntılı olarak tanımlamak amacıyla kullanılan bir yöntemdir. İnsan davranışlarının

doğal ortamı içinde gözlenmesi, bu davranışların gerçekçi bir biçimde incelenmesinin ön koşuludur” (Yıldırım ve Şimşek, 2011: 169-170). “Doğal ortamından farklı bir ortamda incelenen insan davranışları tam olarak gerçeği yansıtmayabilir. Bu nedenle araştırmacının yukarıda da açıklandığı gibi dışarıdan ya da ortamda bizzat bulunarak insan davranışlarını gözlemlemesi önem kazanmaktadır” (Yıldırım ve Şimşek, 2011: 170).

Gözlem tekniğinin çeşitli türleri vardır. Ancak en temel ayrımı gözlenen olay ya da grubun içerisinde yer alma veya yer almama durumu ortaya koymaktadır. Eğer gözlemci gözlenen olay veya grubun içinde yer almıyorsa katılımsız, alıyorsa katılımlı gözlemlerden söz edilmektedir (Cotton, Stokes ve Cotton, 2010).

Creswell (2013) biraz daha ayrıntılı olarak gözlemin dört türünü tanımlamaktadır: a) Tamamen katılım; araştırmacı rolünü gizler, b) Katılımcı olarak gözlemci; araştırmacının rolü bilinir, c) Gözlemci olarak katılımcı; gözlemci rolü katılımcı rolüne göre ikinci derecededir ve d) Tamamen gözlemci; araştırmacı katılmaksızın gözler. Bu araştırmada, hem gözlemci olarak katılımcı hem de katılımsız gözlem (2 bağımsız gözlemci) tekniğinden yararlanılmıştır. Bağımsız gözlemcilerden biri süreç boyunca araştırmacının yanında yer almış ve sürece katılmaksızın gözlemlerini gerçekleştirmiştir. İkinci bağımsız gözlemci ise ders süreci video kayıtlarını izleyerek gözlemlerini gözlem formuna kaydetmiştir.

Araştırmada gözlemlere ilişkin veriler, araştırmacı tarafından hazırlanan “Bağımsız Gözlemci Formu” (Bkz. Ek-6) ve Bağımsız Gözlemci Görüşme Formu (Bkz. Ek-7) kullanılarak toplanmıştır. Gözlem ve bağımsız gözlemci görüşme formlarının hazırlanması aktif öğrenme tekniklerinin uygulama sürecine göre şekillenmiştir.

- *Gözlem Formu*

Araştırmacı tarafından hazırlanan Bağımsız Gözlemci Formu (Bkz. EK-6) dört aşamalı bir süreç olarak yapılandırılmıştır. Bunlar a) Aktif öğrenme tekniği, b) Aktif Öğrenme Ortamı, c) Sanatsal Yaratma Süreci ve d) Bitmiş Sanatsal Ürünler olarak adlandırılmıştır. Böylece gözlemin hangi kapsamda yapılacağı

belirlenmiştir. Ayrıca uygulama ve görüşmeler sürecinde öğrencilerin kendi aralarındaki etkileşim biçimleri, duygusal ortama dair veriler gözlem formuyla kayıt altına alınmıştır. Araştırmacı toplam 4 haftada 6 ders saatinin (24 saat) video kaydını almıştır.

- *Bağımsız Gözlemci Görüşme Formu*

Bağımsız Gözlemci Görüşme Formu (Bkz. Ek-7) uygulama sürecinin sonunda, bağımsız gözlemcilerin aktif öğrenme sürecine dair görüşlerini almak amacıyla gerçekleştirilmiştir. 6 sorudan oluşan bu formun hazırlanmasında, aktif öğrenme tekniklerinin öğrenciler üzerindeki etkileri ve sanatsal yaratma sürecine katkıları temel alınmıştır.

3.3.4. Doküman incelemesi

“Nitel araştırmalarda doküman; yazılı, görsel, dijital ve fiziksel materyalleri tanımlayan şemsiye bir terim olarak kullanılır” (Merriam, 2013: 131). “Doküman incelemesi, araştırılması hedeflenen olgu veya olgular hakkında bilgi içeren yazılı materyallerin analizini kapsar” (Yıldırım ve Şimşek, 2011: 187).

Bu araştırmada öğrencilerden elde edilen sanatsal çalışmalar (Bkz. Ek-9), sanatsal çalışmalarını değerlendirmek için yaratma süreçlerini yansıttıkları öz değerlendirme formları (Bkz. Ek-5) ve alan uzmanlarının değerlendirme ölçekleri (Bkz. Ek-8) birer yazılı ve görsel doküman olarak incelenmiştir. İncelenen dokümanlara ilişkin ayrıntılar aşağıda verilmiştir.

- *Öğrenci Ürünleri (Sanatsal Çalışmalar)*

Araştırmada 12 öğrenciden oluşan çalışma grubuyla, yapılan etkinlikler sonucunda 3 tanesi bireysel 1 tanesi grup olmak üzere 4’ er sanatsal çalışma ortaya çıkmıştır. Öğrenciler toplam 40 tane sanatsal çalışma yapmışlardır. İlk etkinlikte kavram ağı tekniğinin teması “Oyun” olarak belirlenmiştir. Bu temada öğrenciler birbirlerinin fikirlerinden de yola çıkarak farklı kavramlar ortaya atmaya çalışmışlardır. Ortaya çıkan kavram haritası Şekil 3. 1.’ de gösterilmiştir. Öğrenciler ikinci tema olarak belirlenen “Medya” yı, altı şapkalı düşünme tekniği ile ele almışlar, tekniği oluşturan renklerde altı şapkayı kullanarak temayı, şapkaların ifade ettiği renkler doğrultusunda irdelemeye çalışmışlardır. Üçüncü

olarak, yaratıcılık grubu tekniğinde “Borsa” teması kullanılmıştır. Dördüncü etkinlikte ise “Kimlik” teması işbirlikli öğrenme tekniği kullanılarak grup çalışması olarak uygulanmıştır.

- *Öğrenci Öz Değerlendirme Yazıları*

Öğrencilerin kendi sanatsal öğrenme süreçlerine ve sonunda ortaya koydukları ürünlere dair düşüncelerini almak amacıyla yapılmıştır. Süreç ve sürecin sonunda ne düşündüler, nasıl düşündüler, ya da sonradan elde ettikleri farkındalıklar nelerdi? sorularına yanıt bulmaya dönük sorulardan oluşmaktadır. Öz değerlendirme formları (Bkz. Ek-5) her sanatsal ürün sonrası öğrencilere uygulatılmış ve yaratma sürecine dair algılar belirlenmeye çalışılmıştır. Öz değerlendirme formunun oluşturulmasında ilgili alanyazın taranmış ve araştırmanın alt amaçları doğrultusunda öğrencilerin sanatsal yaratma süreçlerini ortaya koyabilmeleri hedeflenmiştir. Sorular öğrencinin sanatsal yaratma sürecinde kendini yansıtabilmesine olanak sağlayan bir yaklaşımla hazırlanmıştır. Soru cümlelerinin anlaşılabilir ve tek boyutlu olmasına dikkat edilmiştir. Ayrıca öğrencilere formun doldurulma aşamasında doğru ve gerçekçi yanıt vermeleri konusunda uyarıda bulunulmuştur.

- *Değerlendirme Ölçeği (Sanatsal Çalışmaları Puanlama Yönergesi)*

Kırıçoğlu (2005) uygulamalı alanda değerlendirilmesi gereken davranışları; teknik beceri, üründeki estetiksel ve anlatımsal öğeler ve üründeki yaratıcı öğeler olarak gruplandırmıştır. Öğrencilerin sanatsal çalışmalarının değerlendirilmesinde Mamur (2009) tarafından hazırlanmış geçerliği ve güvenilirliği test edilmiş Sanatsal Çalışmaları Puanlama Yönergesi, araştırmacının hedeflenen amaçlarına yönelik tekrar düzenlenerek (Bkz. Ek-8) kullanılmıştır. Öğrencilerin sanatsal ürününde “Konunun Algılanması ve İfadesi”, “Araç Gereç ve Tekniği Kullanma”, “Tasarım/Kompozisyon” değerlendirme ölçütü olarak alınmıştır. Görsel Sanatlar Eğitimi alanından 3 uzman bu puanlama ölçeğine göre öğrenci çalışmalarını değerlendirmiştir. Derslerdeki uygulama sistemlerinin, kişisel özelliklerinin, sanatsal bakış açılarının farklılığı açısından, uzmanların seçilmesinde farklı kurumlarda ve farklı eğitim düzeyinde olmaları koşul olarak belirlenmiştir.

3.4. Verilerin Toplanması

Bu araştırmada verilerin toplanmasına Öğrenci Bilgi Formları (Bkz. Ek-3) ile başlanmıştır. Daha sonra öğrencilerin sanat atölye derslerinde kullanılan tekniklere ilişkin mevcut algılarını belirlemek amacıyla ilk odak grup görüşmesi (Bkz. Ek-4a) yapılmıştır. Uygulama süreci dört aktif öğrenme tekniğinin uygulanması ile sınırlandırılmış ve uygulanan kavram ağı ve altı şapkalı düşünme tekniği sonrasında II. Odak Grup Görüşmesi (Bkz. Ek-4b) yapılmıştır. Son olarak da III. odak grup görüşmesi (Bkz. Ek-4c) yaratıcılık grubu ve işbirlikçi öğrenme etkinlikleri sonrasında gerçekleştirilmiştir. Her teknik/etkinlik sonrasında sanatsal çalışmalarını değerlendirmek için yaratma süreçlerini yansıttıkları Öz Değerlendirme Formları (Bkz. Ek-5) öğrenciler tarafından doldurulmuştur. Yine her tekniğin uygulanması esnasında alanında uzman iki bağımsız gözlemci gözlem notlarını Bağımsız Gözlemci Formu (Bkz. Ek-6)'na kaydetmiştir. Uygulama süreci sonunda ise bağımsız gözlemcilerin sürece dair tüm algıları Görüşme Formu (Bkz. Ek-7) yoluyla alınmıştır. Ayrıca, tüm teknik/etkinlikler sonucunda öğrenciler tarafından ortaya konulan sanatsal çalışmaların (Bkz. Ek-9) değerlendirilmesi üç farklı alan uzmanı tarafından yapılmıştır. Alan uzmanları Sanatsal Çalışmaları Puanlama Yönergesi'ne (Bkz. Ek-8) göre değerlendirmelerini yapmışlardır. Çalışma süresince elde edilen tüm formlar ise birer yazılı doküman olarak analiz edilmiştir.

Araştırmada izlenen veri toplama süreci çizelge 3.4.'de gösterilmiştir.

Çizelge 3.4. Araştırmanın Alt Problemlerine İlişkin Verilerinin Toplanması

Araştırmanın alt problemleri	Veri toplama teknikleri	Elde edilen veriler
1. Alt Problem: Öğrencilerin sanat atölye derslerinde sanatsal yaratma sürecine dair görüşleri	<ul style="list-style-type: none"> I. odak grup görüşme 	İlk veriler (Mevcut duruma ilişkin algılar)
2. Alt Problem: Sanat atölye derslerinin aktif öğrenme yöntemiyle işlenmesinin öğrencilerin sanatsal yaratma sürecine etkileri	<ul style="list-style-type: none"> II. odak grup görüşme III. odak grup görüşme Gözlem (Bağımsız Gözlemci görüşme Formu, Bağımsız Gözlemci Formu) 	Uygulama Sürecine Ait Veriler
3. Alt Problem: Öğrencilerin sanat atölye derslerinde aktif öğrenme tekniklerinin kullanılmasına dair görüşleri	<ul style="list-style-type: none"> Dokümanlar (Öz değerlendirme formu, Öğrenci Ürünleri ve uzman değerlendirmeleri) 	

3.5. Verilerin Çözülmesi

Araştırmada görüşme, gözlem ve doküman incelemesi yoluyla elde edilen verilerin analizi içerik analizi tekniğiyle yapılmıştır. “İçerik analizi çok çeşitli söylemlere uygulanan bir takım metodolojik araç ve tekniklerin bütünü olarak tanımlanmaktadır” (Bilgin, 2006: 1). “İçerik analizinde temel amaç, toplanan verileri açıklayabilecek kavramlara ve ilişkilere ulaşmaktır” (Yıldırım ve Şimşek, 2011: 227). Bu çerçevede verilerin analiz edilmesinde; a) Ön Hazırlıklar ve b) Verilerin Analiz Edilmesi aşamaları izlenmiştir.

a) Ön hazırlıklar

Araştırma sonrası öncelikle süreçte toplanan tüm veriler bir araya getirilmiş ve kayıtlar güvence altına alınmak amacıyla yedeklenmiştir. Araştırmada süreçte yapılan gözlemler gözlem formu yoluyla kaydedilmiştir. Gözlemler esnasında ayrıca veri kaybı yaşamamak için ders süreçlerinin video kaydı alınmıştır. Alınan video kayıtları çerçevesinde yapılan gözlemler ve alanda tutulan gözlem notları birleştirilerek araştırmacı tarafından kâğıda dökülmüştür.

Bu araştırmada ayrıca görüşme ve doküman incelemesi sonucunda elde edilen verilerin içerik analizini gerçekleştirmek için öncelikle veriler dijital ortamda yazıya aktarılmıştır. Tüm uygulama sürecinden elde edilen veri seti çizelge 3.5.’ de verilmiştir.

Çizelge 3. 5. Uygulama Sürecinden Elde Edilen Nitel Veri Seti

Nitel veri Yöntemi	Toplama	Veri Kaynağı	Materyal	Veri Seti (Sayfa Sayısı)
Görüşme		Öğrenci (OGG)	3 Ses Kaydı	59
Gözlem		Ders Süreci	Alan Notları	8
		Bağımsız Gözlemciler	4 Görüntü Kaydı Bağımsız Gözlemci Görüşme Formu	8
Doküman		Öğrenci öz değerlendirme	Öz değerlendirme formu	41
		Sanatsal çalışmalar	Sanatsal Çalışma	40
		Sanatsal ürünleri	Sanatsal Ürünleri	40
		Puanlama yönergesi	Puanlama Yönergesi	40
Toplam				188

İçerik analizine geçmeden önce tüm veriler bilgisayarda hazırlanan bir forma yerleştirilmiş ve sayfa numarası verilmiştir. Form üç sütuna ayrılmıştır. Formda, ilk sütuna veri setinin, ikinci sütuna kodların ve son sütuna temaların yerleştirilmesi için bölümler oluşturulmuştur. Daha sonra verilerin analizine geçilmiştir.

b) Verilerin Analizi

İçerik analizi birbirine bağlı üç temel süreci içerir: Veri azaltma, veriyi gösterme ve sonucu resmetme (Miles ve Huberman, 1994). Burada yapılan işlem, birbirine benzeyen verileri belirli kavramlar ve temalar çerçevesinde bir araya getirmek, yani veriyi kod ve temalarla indirgemek, azaltılmış veri serisini organize etmek ve bunları okuyucunun anlayabileceği biçimde düzenleyerek yorumlamaktır. Nitel araştırmalarda farklı kaynaklardan çok miktarda betimsel bilgi elde edilmektedir. Bu bilgilerin organize edilmesi gerekir. Verilerden elde edilen bilgilerin incelenmesi, anlamlı bölümlere ayrılması ve her bölümün kavramsal olarak ne anlam ifade ettiğinin bulunmasıyla temalar (kategoriler) oluşturulmaktadır (Yıldırım ve Şimşek 2011). Temalar, aynı konuya ilişkin bilgilerden meydana gelen veri bölümleridir (Bogdan ve Biklen, 2003).

Bu çalışmada öncelikle araştırmanın amaçları doğrultusunda veriler birbirinden bağımsız zamanlarda kesintisiz bir şekilde iki kez okunmuş ve taslak kod ve temalara ulaşılmıştır. Taslak kod ve temalarla veri setine üçüncü okuma yapılmış ve anlamlı veri birimlerine ulaşıp ulaşılmadığı test edilmiştir. Kod ve temalara yönelik listenin kullanılabilirliği denendikten sonra, araştırmacı taslak kod ve tema listesini kullanarak veri setini kodlamıştır. Bu süreçte verilerden çıkan kodlar ve temalara ait düzenlemelerle, çözümlenmede kullanılacak asıl temalara ve kod listesine ulaşılmıştır. Asıl kod listesi çerçevesinde okunan ve kodlanan nitel veri seti daha sonra güvenilirlik sağlamaya yönelik bir başka kodlayıcıya sunulmuştur. Kodlayıcı araştırmacıdan bağımsız olarak araştırma verilerini kodlamış ve olası temaları belirlemiştir. Aşağıda araştırmacı ve ikinci kodlayıcının ilk kodlama sonuçları görülmektedir.

Çizelge 3. 6. Kodlayıcılara Ait Veriler

Veri Toplama Araçları	Kodlayıcılar ve Kod sayıları		Son Kodlar(Uzlaşma Sonrası)
	Kodlayıcı 1	Kodlayıcı 2	
1.Odak Grup Görüşme	61	72	44
2.Odak Grup Görüşme	52	58	21
3.Odak Grup Görüşme	28	36	22
I. Bağımsız Gözlemci Görüşme Formu	13	17	15
I. Bağımsız Gözlemci Formu	28	30	26
II. Bağımsız Gözlemci Görüşme Formu	17	17	8
II. Bağımsız Gözlemci Formu	38	38	21
Öz değerlendirme Formları	24	65	51

İki kodlayıcının birbirinden bağımsız olarak kullandıkları kodların tutarlılığı Görüş Birliği ve Görüş Ayrılığı şeklinde işaretlemelerle belirlenmiştir. Kodlayıcıların kullandıkları birbirine benzer ifadeler görüş birliği, farklı ifadeler ise görüş ayrılığı olarak değerlendirilmiştir. Bazı kodlarda uzlaşmış bazı kodlarda ise kodlandığı şekliyle bırakılmıştır. Kodlama güvenilirliğini belirlemek için; " $Görüş\ Birliği / (Görüş\ Birliği + Görüş\ Ayrılığı) \times 100$ " formülü kullanılmıştır (Miles ve Huberman, 1994: 64). Tüm kodlarda ortalama güvenilirlik % 81.034 olarak bulunmuştur. Her bir veri toplama aracına dair kodlama güvenilirliği aşağıda sunulmuştur.

Çizelge 3. 7. Ortalama Kodlama Güvenirliği

	Görüş Birliği	Görüş Ayrılığı	Uyum
OGG 1	34	13	%72.3
O GG II	36	7	%83.720
OGG III	20	5	%80
BGF	55	10	%84.615
BGGF	25	3	%89.285
ÖDF	18	6	%75
TOPLAM	188	44	%81.034

Kodlayıcılar tarafından oluşturulan kod ve temalar Çizelge 3.8.' de sunulmuştur.

Çizelge 3. 8. Kod ve Temaların Oluşturulması

Sorular	1. kodlayıcı	2. kodlayıcı	Alt temalar	Ana tema
(OGG 1) 1. Sanatta yaratıcı düşünmeyi nasıl tanımlarsınız	Alışılmışın dışında Farklı Estetik anlamda zevk veren Özgün	Farklı Olağandışı Şaşırtıcı Estetik Alışılmışın dışında Özgün	Yaratıcılığı Tanımlama Yaratıcılığı olumsuz etkileyen faktörler	Yaratıcı Düşünmeye Bakış
(OGG 2) 2. Kavram ağı ve altı şapkalı düşünme tekniği hangisinin size yararlı olduğunu düşünüyorsunuz?	Farklı bakış açısıyla düşünme Duyguları derinlemesine dışa vurma imkânı Daha geniş/özgür düşünme alanı	Düşünmeye zorlama Duyguları dışa vurma Eleştirel bakış Farklı düşünmeye yöneltme	Kavram ağı Altı şapkalı düşünme tekniği	Kullanılan aktif öğrenme teknikleri
(OGG 3) 1. Grup etkinliklerinde kendinizi nasıl hissettiniz? Neler düşündünüz?	Grupla kendini Güçlü hissetme	Kolaylaştırıcı Merak Uyandırma Haz alma Güçlü hissetme Yaratıcı düşünmeye yönelme	Grup etkinliğinin etkileri	Grup etkinliğinin sanatsal düşünme sürecine katkısı

Temaların oluşturulmasında, ortaya çıkarılan kodların benzerlik ve farklılıkları saptanarak, birbirleri ile ilişkili olan kodlar doğrultusunda hareket edilmiştir. Yıldırım ve Şimşek' e (2011) göre temaların belirlenmesinde iç tutarlılık ve dış tutarlılık olmak üzere iki ilkenin göz önünde bulunması gerekmektedir. İç tutarlılık, ortaya çıkan temanın altında yer alan verilerin anlamlı bir bütün oluşturup oluşturmadığıdır. Dış tutarlılık ise ortaya çıkan temaların tümünün araştırmada elde edilen verileri anlamlı bir biçimde açıklayabilmesi ile ilişkilidir. Bu aşamada araştırmacı ve alan uzmanı oluşturulan kod dosyalarını birbirinden ayrı incelemişler, defalarca okumuşlar, daha sonra anlamlı ve benzer ifadeleri içeren verileri, aynı başlıklar altında gruplandırmışlardır. Elde edilen başlıklar araştırmacının temalarını, alt başlıklar ise alt temalarını oluşturmuştur. Tema ve alt temaların oluşturulmasından sonra araştırmacı ve alan uzmanı birbirinden bağımsız olarak yapmış oldukları tema ve alt temaları karşılaştırmışlar ve yeniden düzenlemişlerdir. Kod ve temalara ait son liste ise araştırmalarını nitel yöntemlerle oluşturan bir uzmanın görüşlerine sunulmuş ve önerileri çerçevesinde gerekli düzeltmeler yapılmıştır.

Veri sayfaları kodlandıktan ve temalar belirlendikten sonra araştırmacı veriyi yönetebilmek için Microsoft Word programında bir dosyalama sistemi oluşturmuştur. Çizelge 3. 9.' da bu çalışmanın bir kesitine yer verilmiştir.

Çizelge 3. 9. Temaların ve Kodların Düzenlenmesi

Ana tema	Alt tema	Kod
Sanat atölye derslerinde sanatsal yaratma sürecine dair algılar	Yaratıcı düşünmeye bakış	Yaratıcılığı tanımlama (OGG 1, G./ tablo 1, st. 1; OGG 1, Ü./ tablo 1, st. 5)
Aktif öğrenme tekniklerinin sanatsal yaratma sürecine etkileri	Algılama sürecine etkileri	Farklılıkları Görebilme (OGG 2, N./ tablo 2, st. 62)
	Eleştirel düşünmeye etkileri	Geniş/ özgür düşünme alanı (OGG 2,OGG 3, ÖDF 1, C./ tablo 2, st. 82; BGGF 1, BG 1/tablo 2, st.85)
	Sanatsal bilgi/ görsel sanatlar kültürüne etkileri	Kavramlar ve değerler üzerine düşünme (OGG 2, ÖDF 3, Mi./tablo 2, st. 94)
Sanat atölye derslerinde aktif öğrenme tekniklerine dair görüşler	Aktif öğrenme sürecinin sanat atölye dersinde sağladığı değişimler	Öğretim sürecine yansıyan değişimler, Düşünme sürecini kolaylaştırma (OGG 3, Z./ tablo 3, st. 150; OGG 2, Öz./ tablo 3, st. 152)
	Aktif öğrenme sürecinde kullanılan tekniklere ilişkin görüşler	İşbirlikli öğrenme (ÖDF 4, E./ tablo 3, st. 219)

Bulgular sunulurken, araştırmacının verilerinin çözümlenmesi sonucu ortaya çıkan her bir kodun hangi yöntemle toplandığı, hangi satırda bulunduğu ve hangi veri kaynağı tarafından ifade edildiği belirtilmiştir. Örneğin; “C: Kavram ağında düşünme alanı o kadar geniş ki hepimiz bir şeyler söyleyebildik bir de özgür bir şekilde söyleyebildik.”(OGG 2, C./tablo 2, st. 82) ifadesinin yanındaki açıklama bu ifadenin ikinci, C. kodlu öğrencinin, tablo 2 ve 82. satırda yer alan ifadesi olarak açıklanmaktadır. Diğer bir anlatımla “Öz: Aslında sadece ürün yaratma anlamında değil de normal hayatta da birçok şeye farklı bakış açısıyla bakmayı tetiklemiş olabilir.”(OGG 3, Öz./tablo 3, st. 152) ifadesinin ise üçüncü odak grup görüşmede Öz. kodlu öğrenci ile yapılan görüşmenin tablo 3’ te, 152. satırda yer aldığını ifade etmektedir. Öğrencilerin araştırma etiği gereği gerçek isimleri ile değil, kod isimleri ile ifade edilmişlerdir.

3.6. Geçerlik ve Güvenirlik

“Geçerlik, araştırma sonuçlarının doğruluğunu konu edinir” (Yıldırım ve Şimşek, 2011: 255). “Bir araştırmanın geçerliğinden bahsetmenin önkoşulu, araştırılan problemi tam olarak öretecek özellikte ölçüm araçları veya araştırma metotları geliştirmek olarak görülmektedir” (Çepni, 2007: 152). “Nitel araştırmalarda araştırma sonuçlarına ulaşırken izlenen sürecin çalışılan gerçeği ortaya çıkarmadaki yeterliğine “iç geçerlik”, elde edilen sonuçların benzer gruplara ya da ortamlara aktarılabilirliğine ise “dış geçerlik” denilmektedir” (Yıldırım ve Şimşek 2011: 255). Bu çerçevede araştırmanın iç geçerliğini sağlayabilmek için, araştırmacının araştırma alanına katılımı söz konusudur. Araştırmacı, üç odak grup görüşmesi (Bkz. Ek-4a,4b,4c) ile ayrıntılı ve derinlemesine bilgi toplamıştır. Araştırmanın veri toplama yöntemlerinden biri olan gözlem bulgularının oluşturulmasında iki bağımsız gözlemciden yararlanılmıştır. Ayrıca görüşme, gözlem ve doküman analizi kodlama ve temalarına ulaşılmada alandan bir uzmanın görüşlerine başvurulmuştur.

Araştırmanın dış geçerliğinin sağlanması için ise, araştırmanın yöntem bölümünde; araştırmanın modeli, çalışma grubu ve özellikleri verilerin toplanmasında kullanılan araçların nasıl geliştirildiği ve uygulama süreci ayrıntılı bir şekilde tanımlanmıştır. Araştırma, Denizli Pamukkale Üniversitesi Güzel Sanatlar Eğitimi Bölümü Resim-İş Öğretmenliğinde yapılmıştır. Türkiye genelinde Üniversitelerin Resim-İş Öğretmenliği Bölümleri benzer özellikler çerçevesinde yapılandırılmaktadır. Bu bağlamda araştırma sonuçlarına, benzer koşullarda, benzer katılımcılarla yapılacak bir araştırmada da ulaşılabileceği düşünülmektedir. Araştırmada, sürece, katılımcıların bakış açılarına ve ortama ilişkin farklı veri kaynaklarından ve veri toplama yöntemlerinden yararlanılarak derinlemesine veriler elde edilmiştir. Bu nedenle benzer grup, ortam ve süreçlerde kullanılacak düzeyde genellemelere gidilebilmiştir.

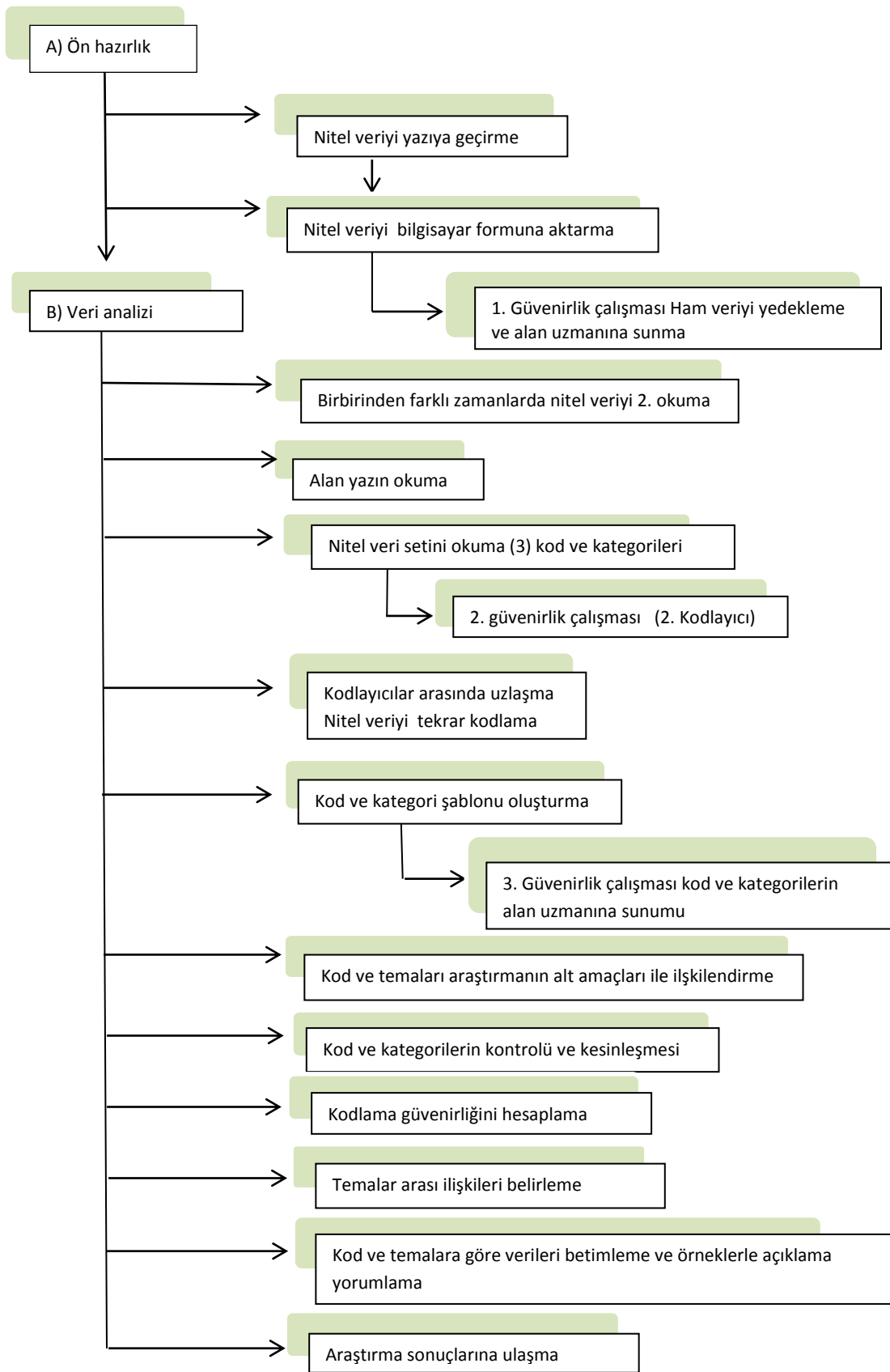
“Güvenirlik, aynı şeyin bağımsız ölçümleri arasındaki kararlılıktır; ölçülmek istenen belli bir şeyin, sürekli olarak aynı sembollerini almasıdır; aynı süreçlerin izlenmesi ve aynı ölçütlerin kullanılması ile aynı sonuçların alınmasıdır; ölçmenin, tesadüfi yanılmalardan arınık olmasıdır” (Karasar, 2004: 148). Bu araştırmada, güvenilirlik sağlamaya yönelik elde edilen verilerin içerik

analizinde iki alan uzmanının görüşlerinden yararlanılmıştır. Şekil 3. 2.' de nitel veri çözümlenmesinde izlenen temel aşamalar ve bu aşamalardaki işlemler ayrıntılı bir biçimde sunulmuştur.

Uygulama sonunda araştırmacı, etik sorunları gidermek amacıyla tüm ham verileri (ses ve görüntü kayıtları, öz değerlendirme, öğrenci bilgi, bağımsız gözlemci görüşme ve gözlem formları, sanatsal çalışmaları puanlama yönergesi, alanda tutulan notlar, sanatsal ürün fotoğrafları) dijital ortamda yedekleyerek güvence altına almıştır. Araştırmacı, içerik analizinde güvenilirliği sağlamak amacıyla alandan iki uzmanın desteğine gerek duymuştur. Araştırmacı birçok veri kaynağından elde ettiği bulguları doğrudan alıntılarla vererek, okuyucunun verileri, yalın haliyle okumasını sağlamış ve böylelikle okuyucuda genel bir bakış açısı oluşmasına olanak tanımıştır.

3.7. Araştırmacının Rolü

Nitel araştırmada araştırmacının veri kaynaklarına yakın olması ve olayların doğal akışını etkileyebilme olasılığının bulunması gerekmektedir (Yıldırım ve Şimşek, 2011). Araştırmacı süreçte araştırmanın içinde yer alan öğretmen rolü üstlenmiştir. Böylelikle araştırmacı süreçteki olay ve olguları daha iyi kavrayabilmiş, sürecin nasıl geliştiğine yönelik deneyimleri yaşamış ve böylece verilerin analizinde etkili olmuştur.



Şekil 3.3. Nitel Verilerin Çözümleme ve Yorumlanması Süreci.

DÖRDÜNCÜ BÖLÜM

BULGULAR VE YORUM

Bu bölümde izlenen yöntem sonucunda ulaşılan nitel veriler, araştırmanın alt problemleri doğrultusunda 3 ana başlık altında sunulmuştur.

4.1. SANAT ATÖLYE DERSLERİNDE SANATSAL YARATMA SÜRECİNE DAİR ALGILAR

Araştırmanın birinci alt problemi; “Öğrencilerin sanat atölye derslerinde sanatsal yaratma sürecine dair algıları nelerdir?” sorusu ile ifade edilmiştir. Oluşturulan bu alt problemi çözümlmek üzere görüşme kayıtları irdelenmiş ve veriler üç tema altında toplanmıştır. Araştırmanın birinci alt problemine yönelik ortaya çıkan tema, alt tema ve kodlar çizelge 4.1.’ de gösterilmiştir.

Çizelge 4. 1. Birinci Alt Probleme Yönelik Bulgular

Tema	Alt tema	Kod
Yaratıcı Düşünmeye Bakış	• Yaratıcılığı Tanımlama	• Özgün olma, • Farklı ve alışılmışın dışında olma
	• Yaratıcı düşünmeyi sınırlayan unsurlar	• Estetik olarak hoş bir şeyler oluşturma
	• Yaratıcı düşünmeyi destekleyen unsurlar	• Toplumun ahlak anlayışından ya da toplumsal kurallardan kendini soyutlayamama, • Bireysel korkular, • Olumsuz eleştiri alma, • Katı eğitim sistemi, • Beğenilme kaygısı, • Bilgi ve deneyim eksikliği • Yaratıcı kişilik • Eğitim • Bilgi birikimi • İsteklilik
Sanatsal Yaratıcılığa Katkı Sağlayan Unsurlar	• Ortam	• Atölyelerin fiziksel yapısı • Teknolojik materyallerin zenginliği
	• Malzeme	
	• Öğretim etkinliği	• Bir konunun anlatımı (örneğin, kolaj), • Öğrenciler tarafından yapılan konu ve teknik bazlı arayışlar
	• Öğretmen tutumu	• Süreç içerisinde öğretmen geri dönütleri(değerlendirmeleri) • Sınırlandırıcı olmama ve aşırı özgür bırakmama • Farklı sanatsal görüşleri ve yaklaşım tarzlarını öğrenci üzerine yansıtmama • Bireysel değerlendirme • Motive edici olma • Bireysel stillere göre hareket etme
Sanatsal Yaratıcılığın Geliştirilmesine Dair Öğretim Elemanından Beklentiler	• Öğretim yöntem ve yaklaşım açısından	• Rutin, tekdüze konu seçimi ve anlatımlarından kurtulma • Yorumlama
	• Öğretim elemanının kişisel özellikleri açısından	• Tutarlılık, • Akademik yeterlilik, • Bireysel danışmanlık • Motive edici, • Saygılı, • İlgili • Araştırmacı

Çizelge 4.1.' de de görüldüğü gibi temalar; “yaratıcı düşünmeye bakış, sanatsal yaratıcılığa katkı sağlayan unsurlar ve sanatsal yaratıcılığın geliştirilmesine dair öğretim elemanından beklentiler” olarak belirlenmiştir.

Aşağıda bu temalar altında yer alan alt temalar ve kodlar dikkate alınarak ulaşılan bulgular ve yapılan yorumlar sırasıyla sunulmuştur.

4.1.1. Yaratıcı Düşünmeye Bakış

a. Yaratıcılığı tanımlama

Bulgular bağlamında odak grup görüşme sürecine katılan 12 öğrencinin sanatta yaratıcılık ve yaratıcı düşünme kavramına dair görüşleri birbirleriyle örtüşmektedir. Öğrenciler sanatta yaratıcılığı özgün olma, farklı ve alışılmışın dışında olma ve estetik olarak hoş bir şeyler oluşturma kavramlarıyla açıklamaktadırlar.

Farklı, olağan dışında, kendine has. Herkesin düşündüğünün dışında farklı bir şey düşünmesi.” (OGG1, Öğr. H./tablo 1, st.2),

Yaratıcı düşünce derken biraz farklı olmalı... Kendine has olmalı. Benim karakterimi belli etmeli ama özel olmalı.(OGG 1, Öğr. Mi./tablo1, st.8)

Yaratıcı düşünce biraz aslında kaygının dışında zaten birçok sanatçı esinlenerek, birilerini beğenerek, kopya ederek, taklit ederek onlardan etkilenerek yola çıkıyor onun dışında artık belli bir seviyeye geldikten sonra, onun seviyesine geldikten sonra artık ben bunun gibi yapıyorum daha farklı olmam gerekiyor. Ondan sonra düşünmeye başlıyor, artık yapacak bir şey kalmıyor, artık kendim yapayım bana ait olsun, özgün olsun işte o zaman düşünmeye başlıyor. (OGG 1, Öğr. Öm./ tablo1, st.9),

Sanat derslerinde tam bir yaratıcılık için bilgi ve deneyimin gerekliliğine de “Belirli birikim olması lazım yaratıcılık için ve işte bunları düşünerek ve araştırarak yapabilir. Araştırmadan da yaratabilir, doğuştan gelen bir şey.”(OGG 1, Öğr. Mu./tablo1, st.6), “Ama bir birikim olmadan da hani doğuştan gelen bir şey de yeterli olmaz önce biraz görsel anlamda bir birikimi olması lazım hani çalışma anlamında bir birikimi olması lazım ki ondan sonra doğuştan gelen yeteneğini devreye sokabilsin. Yeni bir şeyler üretmek. Yapılmamış bir şey. Alışılmışın dışında.” (OGG1, Öğr. C./tablo1, st. 7), şeklindeki ifadelerle belirtmektedirler.

Aynı zamanda öğrencilerin, farklı ve özgün olmayı sadece düşünce bazında değil, materyalde, teknikte farklılaşma olarak da ifade edilen görüş ise; *“Bana göre tam bir yaratıcılık olmasa da ürün veya başka bir arkadaşımız yağlı boyaya başka bir malzeme kullanarak gitti. Sadece yağlı boya ile değil baskı tekniğini, yağlı boyanın dışında farklı malzemeler katarak bir şeyler üretmeye çalıştılar. Bu bence o an için küçük çaplı da olsa bir yaratıcılıktı.”*(OGG1, Öğr. N./tablo1, st.10), şeklinde belirtilmiştir.

b. Yaratıcı düşünmeyi sınırlayan unsurlar

Bulgular doğrultusunda öğrenciler yaratıcı düşünceyi sınırlandıran unsurları toplumun ahlak anlayışından ya da toplumsal kurallardan kendini soyutlayamama, bireysel korkular, olumsuz eleştiri alma, katı eğitim sistemi, beğenilme kaygısı, bilgi ve deneyim eksikliği gibi kavramlarla dile getirmişlerdir. Öğrencilerin ifadeleri şu şekildedir:

...ahlak kurallarına, toplumun belirlediği bazı kurallardan kendini es geçebiliyorsa sanatçı o zaman yaratıcı olabilir. Dini olarak ya da şey olarak göz önünde bulundurmaması gerekiyor. Eğitim bazen de insanı kötü yönde etkiliyor hocam insanı kısıtlıyor bazı yönlerde. Daha özgür olmasını yani belli bir şablon içerisinde yapabiliyorsunuz resimleri. (OGG1, Öğr. H./tablo1, st.11)

Bence sanatçı korkmadan yapması gerekiyor ve tereddüt varsa zaten sonucunu göremez korkmadan fırça darbeleri olsun yeni bir şeyler üretme konusunda olsun bunun sonucunda kendisi görebilir yaratımı yaratmadı mı. Birileri de eleştirecek, şunlar dil uzatacak bu korkuyla gitmemesi gerekiyor. Sanatçı biraz delice olması lazım. (OGG1, Öğr. Öm./tablo1, st.16),

Eğitimle düzene sokuyorsun. Dağılıyorsun doğru bir eğitim mi mesela Türkiye deki eğitim sistemi sürekli eleştiriliyor yanlış yönleriyle. Çocuklar robot gibi yetişmeye başladı yani. Özgür bırakılmıyor. Böyle bir eğitimse haklı çıkarabilirsin ama. Yurtdışında güzel bir üniversitede güzel sanatlarda okuduğunu düşün, oradaki aldığın eğitimle yaratıcılığın kat kat çıkar ki gör yani ya da başka bir şey orda çalışanlar direkt sokaktan sen çok yaratıcısın hadi gel deyip de değil eğitim alıp da o yaratıcılığa...(OGG 1, Öğr. G./tablo1, st.17).

Öğrencilerin aşırı estetik kaygının yaratıcılığı olumsuz etkilediğini belirten ifadesi de, *“Estetik kaygı güttüğü zaman yaratıcılık zaten köreliyor. Bizde de öyle bizde bir şey yaparken beğenilir mi kaygısı ile kendimizi köreltiyoruz aslında kasıyoruz aslında. Çok da yönlendiriliyoruz aslında.”*(OGG 1, Öğr. Z./tablo1, st.12), şeklindedir. Bir öğrenci de “estetik” konusunda arkadaşına katılmadığını, *“...görülmemiş bir şeyi ortaya koymak diye düşünüyorum. Özgün olmalı... Yaratıcılıkta estetik kaygı olmamalı.”* (OGG 1, Öğr. Ü./tablo1, st. 5), ifadesiyle belirtmiştir.

Bu görüş özellikle beğenilme kaygısının getirdiği bir sınırlamadır. Öğrenciler sanatta yaratıcılığın daha esnek bir eğitim programıyla geleceği inancındadırlar.

c. Yaratıcı düşünmeyi destekleyen unsurlar

I. odak grup görüşmede “Yaratıcı Düşünmeyi Destekleyen Unsurlar” ile ilgili olarak 6 öğrenci görüş belirtmiştir. Öğrenciler, “Sanatsal yaratma sürecinde, kişideki birikim kendiliğinden mi, isteklilikle mi, yoksa bilinçli bir kurgulama ile ortaya çıkar?” sorusuna yönelik eğitimin, bilgi birikiminin ve kişideki yaratma isteğinin, yaratıcı düşünceye olumlu katkılarının olabileceğine dair benzer ifadeler kullanmışlardır. Bu çerçevede, öğrenciler sanatsal yaratma sürecinde kişideki birikimin ortaya çıkması için öncelikle yaratıcı kişiliğin olması gerektiğini, daha sonra eğitim faaliyetleri yoluyla yaratma istekliliğinin arttırılabileceğini düşünmektedirler. Öğrenciler ayrıca kişinin belli bir konuda yaratıcı ürünler ortaya koyabilmesi için bir şeyler bilmesi gerektiği inancındadırlar. Fakat bir şeyler bilmenin de sanatsal yaratma için yeterli olmadığını belirtmektedirler. İfadelerden bazıları aşağıda sunulmuştur:

Yaratıcılık olmak zorunda, istek de olmak zorunda bilgi birikimi olmadan da zaten bunları ifade edemez. Her üçü birden olmak zorunda. Azar azar da olsa hepsinden birer parça olmak zorunda. (OGG 1, Öğr. Z./tablo 1, st.18).

Yaratıcılık bence bilinçli bir kurgulama ile ortaya çıkar. Yaratıcı düşünebiliyordur ama nasıl ortaya koyabileceğini bilmiyordur. Bunu birikimle öğrenmeli. Yaratıcılık bence birikimle gelişir, eğitimle de ortaya çıkar. (OGG 1, Öğr. C./tablo 1, st.19),

Yaratıcı düşünce zaten vardır. Ama bizdeki çok yaratıcıyız ama nasıl yağlı boya yapmamız gerektiğini bilmiyoruz. Bize yağlı boya öğretiliyor biz artık yaratıcılık ile bunu geliştireceğiz. Birikimlerimizle. Hayır zaten ben bilinçli yapmadığını söylüyorum. Ama yaratıcılık da var eğitim de. (OGG 1, Öğr. N./tablo 1, st.20)

4.1.2. Sanatsal Yaratıcılığa Katkı Sağlayan Unsurlar

a. Ortam

Bulgular incelendiğinde, öğrenciler yaratıcılığa katkı sağlayan unsurlardan biri olarak “ortam” ın önemini değinmişlerdir. Atölyelerin havadar, ferah, renkli ve geniş olması gibi fiziksel yapıya dair isteklerin yanı sıra, daha araştırmaya dönük bir ortam ihtiyacını da dile getirmişlerdir. Özellikle bilgisayar, internet ağı gibi unsurlar ile kaynak kitap ve dergilerin yaratma ortamını daha da zenginleştireceğini belirtmişlerdir. Ayrıca öğrenciler atölyelerdeki donanım ve öğrenci sayılarının fazlalığını da yaratma süreci açısından endişe verici bulmaktadırlar. Bu doğrultusundaki öğrenci görüşlerinden bazıları şu şekildedir:

... Yani ortam alışılmışın dışında bir yer olabilir. Biraz daha rahat, normal sınıflardan farklı, geniş, havadar, ışıklandırması daha iyi, rahat bir ortam olması daha iyi olur. Renklendirmesi sadece tek düz renk olmamalı. (OGG 1, Öğr. G./tablo 1, st.24),

...kütüphane”, “internet” gibi imkânların olması gerektiğini savunan görüşlerini şu şekilde ifade etmişlerdir. “Birkaç tane bilgisayar olabilir ki hemen istediğimiz aradığımız bir şeye bir anda ulaşabilelim. Küçük bir kütüphane tarzı bir bölüm olabilir ya da mobilyalarda değişiklik olabilir. Ya da değişik değişik öğrenci çalışmaları, farklı akımları, farklı tarzları görmeliyiz sınıflarda. Daha geniş alanlar olmalı, daha ferah, sessiz. (OGG 1, Öğr. Öz./tablo 1, st.25),

b. Malzeme

Görüşmede 3 öğrenci malzeme konusunda birbirini tamamlayan ve destekleyen düşüncelerini belirtmişlerdir. Atölyede her zaman faydalanabilecekleri bir kütüphane ve gerekli materyallerin bulunduğu bir ortama işaret etmişlerdir. Örneğin;

Ben atölyede ünlü ressamların ansiklopedilerinin olduğu bir kütüphane istiyorum. Sürekli aç bak, hem görselimiz gelişir ve o an gördüğümüz bir şey ilham verecek. Yaratıcılığı etkiler. (OGG 1, Öğr. Z./tablo 1, st.32),

Ders öncesinde gösterilen slaytlar. Geçen senelerde öğrencilerin çalışmalarından olsun, ünlü ressamların resimlerinden olsun. (OGG 1, Öğr. G./tablo 1, st.33),

Araç-gereçler önemli bence. Bir şey yapmak istiyorum ama onu yapmak istediğim alet edavat elimde olmadığı için istediğimi ortaya koyamıyorum. (OGG 1, Öğr. N./tablo 1, st.34).

Bu doğrultuda öğrencilerin, sanatsal yaratma ortamında, araştırmalarını özgürce ve her an yapabilecekleri, sanatsal çalışmalarına uygulayabilecekleri malzemelere gereksinimleri görülmüştür. Öğrenciler yaratma sürecinde her türlü ortam zenginliğine önem vermektedirler. Bu görüşlerinde yaratıcılığın kişiden kişiye nitelik, nicelik ve uygulandığı alan bakımından farklılıklar göstereceği inancı vardır.

c. Öğretim etkinliği

Görüşmede 7 öğrenci sanatsal yaratıcılığa katkı sağlayan unsurlar bağlamında öğretim etkinliği konusundaki düşüncelerini, “sanatsal uygulamalar sırasında herhangi bir öğretim etkinliğinin yapılmadığı” şeklinde birbirlerini destekleyen ifadelerle şöyle belirtmişlerdir:

Örneğin biz sıfırken hiç başlamamışken yağlı boyaya ne kadar yağ konulacağını bile bilmiyorduk. Bir şeylerin önceden öğretilmesi lazım. (OGG 1, Öğr. Z./tablo 1, st.35),

Araştırma şöyle bir şey oluyor mesela hocamız gelecek hafta kolaj yapacağız, kolajın ne olduğunu söylüyor, slaytla falan gösteriyor. Eve gidince dergiler karıştırıyoruz, başka araştırmalar, internetten falan araştırıyoruz. Bunu getiriyoruz. Hocaya bir kompozisyon şeklinde sunup yardımcı öğeleri de yanımızda bulundurup çıkarıyoruz, değiştiriyoruz. Bu şekilde sunuyoruz, fakat atölyede konuyla ilgili yaptığımız bir etkinlik yok.

... Hocamız bize diyor ki koyuyor objeleri kendinize göre yorumlayın diyor... Bana müdahale etmeli, söylemeli, düzeltmeli... (OGG 1, Öğr. Ü./tablo 1, st.36),

Ancak öğrenciler, sanatsal yaratma sürecine dair öğretim etkinliğinin eksikliğini yanı sıra sanatsal uygulama sürecine başlarken teorik bilgilerin gösterildiğini ise şu ifadelerle belirtmişlerdir:

Teorik bilgiler gösteriliyor.(OGG 1, Öğr. Mu./tablo 1, st.37),

Renkleri öğreniyoruz. Gösteriliyor.(OGG 1, Öğr. A./tablo 1, st.38),

İki saat teorik iki saat uygulamalı ders olarak geçiyor zaten. Bence yaratıcılığı etkiliyorsa, ana sanatına başladığımızda her hafta benzer objeleri koydu hocamız ama farklı teknikler arayın her resminizde aynı fırça darbelerini kullanmayın, birazcık kendi çapınızca arama yapın mutlaka birini kendinize yakın bulup tarz olarak benimseyeceksiniz zaten, dedi. Bu biraz yaratıcılığımızı olumlu yönde etkiledi. Hepsini deniyoruz, bu bana daha yakın gelen budur ben böyle devam edeceğim deyip seçimler yapıyoruz yaratıcılık olarak bu olumlu etkiledi. (OGG 1, Öğr. N./tablo 1, st.39),

Yukarıdaki bulgularda da görüldüğü gibi öğrenciler sanatsal yaratma sürecindeki öğretim yaklaşımını; a) Bir Konunun Anlatımı (örneğin, kolaj), devamında b) Öğrenciler Tarafından Yapılan Konu ve Teknik Bazlı Arayışlar ve c) Süreç İçerisinde Öğretmen Geri Dönütleri (değerlendirmeleri) doğrultusunda yeni arayışlara yönelme şeklinde özetlemişlerdir. Öğrenci görüşlerinden çıkan sonuç yaratıcı süreçte teknik kullanımında farklı deneyimler elde etmeye dönük yaklaşımların sanat atölye derslerinde sıklıkla yer bulduğu ancak konu üzerine daha farklı fikirler geliştirmeye dönük öğretim uygulamalarının yer bulmadığı şeklindedir.

d. Öğretmen tutumu

Öğrenciler için öğretim elamanlarının tutumları sanatsal yaratma sürecinde belirleyicidir. Öğrenciler yaratma sürecinde öğretim elamanının sınırlandırıcı tutumlarından rahatsızlık duydukları kadar aşırı özgür bırakılmaktan da hoşlanmamaktadırlar. Bunun yanı sıra öğretim elamanları

arasındaki farklı sanatsal görüşleri ve farklı yaklaşım tarzlarını kafa karıştırıcı bulmaktadırlar. Diğer yandan öğrenciler kişinin sanatsal gelişimini birbirleri ile karşılaştırılarak değil, kişinin kendi gelişimi doğrultusunda yapılması gerektiğini ifade etmektedirler. Bu doğrultudaki öğrenci görüşlerinden bazılarına aşağıda yer verilmiştir:

Hocalarımızın direktmemesi lazım yapacağımız şeyler konusunda. Yaratıcılığımızı köreltmemesi lazım ve hiç de umursamaz da olmaması lazım. İkisinin ortasında olması lazım. Hocaların herkesi teker teker birey olarak almasını isterim... Genel olarak değil de mesela baksın bu böyle başlamış bakalım ilerlemiş mi ona göre değerlendirsin. İşte ya da çalışma durumuna göre değerlendirsin... Çalışma süreci içerisinde değerlendirsin... (OGG 1, Öğr. Öz./tablo 1, st.42),

... hocaların birer birer değerlendirmesi gerekir ve yönlendirerek, yorumlayarak, şurasında şunu yaparsan daha iyi olur gibi. Ama çok da fazla müdahale olmaması lazım, tavsiye anlamında olmalı, kısıtlayıcı olmadan yapılabilir. (OGG 1, Öğr. Mu./tablo 1, st.44),

Öğrenciler ayrıca öğretim elemanının beğenisi doğrultusunda tutumlara girdiklerini de belirtmektedirler. Bu durum özellikle onlar tarafından sanatsal yaratıcılık açısından tehlikeli olarak algılanmaktadır. Öğrenci görüşlerinden biri aşağıda sunulmuştur:

Bir hoca eli ayağı küçük seviyordur, bir hoca fırça darbesi seviyordur. Öğrenciler buna dayalı çalışıyorlar, hocaya beğendirme kaygısıyla. Neden beğendirmeye çalışalım.(OGG 1, Öğr. Mi./tablo 1, st.43)

Öğrenciler, ayrıca kusur bulmaktan öte motive edici tutumların kendileri üzerinde daha etkili olduğunu belirtmektedirler. Özellikle kırıcı eleştirilerin performans ve sosyal yaşantılarını olumsuz yönde etkilediğini dile getirmişlerdir. Örneğin;

Değerlendirme açısından özellikle öğrencinin şevkinin kırılmaması gerekir... Bazen tuvale haftalar ayırıyorum, koşa koşa okula geliyorum hoca ne diyecek diye, hoca bakıyor böyle burun kıvrıp geçiyor. Ondan sonra şevkim kırılıyor ve çalışmak içimden gelmiyor... (OGG 1, Öğr. Öm./tablo 1, st.45),

...ben bir hocanın atölyesine girdiğim zaman bir hocada çok rahatım, gösteriyorum, açıyorum ona yırtıyorum, koyuyorum falan diyor ki bana şunu değiştir diyor mesela. Ama öbür hocaya gidiyorum bana resmen hakaret ediyor...Bu tür düşünceler bizim çalışmamızı etkiliyor, düşüncelerimizi etkiliyor ve performansımızı etkiliyor ve sosyal yaşantımızı da etkiliyor... (OGG 1, Öğr. Ü./tablo 1, st.46).

4.1.3. Sanatsal Yaratıcılığın Geliştirilmesine Dair Öğretim Elemanından Beklentiler

a. Öğretim yöntem ve yaklaşımları açısından

Bulgular incelendiğinde sanatsal öğrenme sürecinde öğretim elamanından beklentiler genel olarak öğrencilerin bireysel öğrenme stillerine göre hareket etmeleri yönündedir. Ayrıca öğrenciler rutin, tekdüze konu seçimi ve anlatımlarından ziyade dersin günlük hayatla bağdaştırılabileceği özellikle yorumlama sürecinin ön plana çıkartılabileceği yaklaşımları tercih etmektedirler. Bu çerçevede öğrenci görüşlerinden bazıları şu şekilde belirtilmiştir:

Herkesin öğrenme tarzına göre değişir, ben görerek öğreniyorum. Kesinlikle bana nasıl yapılması gerektiği gösterilmeli önce. Anlatıldığı zaman teknik olarak anlayabiliyorum ama yapamıyorum...(OGG 1, Öğr. N./tablo 1, st.48),

Konu hakkında çok çok iyi bilgiye sahip olması gerekiyor öncelikle, sonrada bize teorik olarak anlattığı zaman gündelik hayattan örnekler vererek bizim daha kolay anlayabileceğimiz şekilde, anlatım değil de doğru yorumlayarak anlatması gerekiyor. Anlattıktan sonra da üzerinden zaman geçmeden uygulama olarak göstermesi gerekiyor. (OGG 1, Öğr. H./tablo 1, st.49),

...tüm bunların yanında sunduğu konudan kaynaklanıyor ...daha farklı şeyler yapabiliriz (OGG 1, Öğr. Ü./tablo 1, st.50).

b. Öğretim elemanının kişisel özellikleri açısından

Daha önceki alt tema yorumlarında da belirtildiği gibi sanat atölye derslerinde öğretim elamanının kişisel özellikleri en önemli faktörlerden birisidir. Öğrenciler tarafından öğretim elamanının tutumlarına ilişkin en önemli unsurlar

tutarlılık, akademik yeterlilik, bireysel danışmanlık olarak görülmektedir. Ayrıca öğrenciler öğretim elemanının negatif tutumlarından ziyade motive edici, saygılı, ilgili ve araştırmacı yönlerinin sanatsal yaratma sürecini olumlu etkileyeceğini düşünmektedirler. Bu bağlamda öğrenci görüşlerinden bazıları aşağıda sunulmuştur:

Hocanın konuşması önemli fakat bunun yanında akademik yönden kendini geliştirmiş olmalı. Benim ona saygı duymam gerekir. İlk konuşmada bilgisiyle etkilemeli beni. Bir şeyler sorabileyim diye düşünüyorum.(OGG 1, Öğr. Z./tablo 1, st.61),

Atölye hocası beni aydınlatmalı o konuda. Beni sakinleştirmeli, motive etmeli... Bu da onun zaten araştırmacı ve sabırlı olmasından kaynaklanan bir şey... rencide etmeden yönlendirmesi. Bir hocamız mesela bunun içine biraz daha kırmızı koysan, bunu da buraya doğru taşısan, bunu buraya yansıtsan iyi olur diyor. Demek ki bunun burası olmamış ben bunu gayet iyi anlıyorum fakat diğer hocamız "Bu ne ya, bunu gözüm görmesin, at bunu çöpe!" diyor ve ben o gün o dersten nasıl çıktığımı bilmiyorum yani. Bu konuşmalara dikkat etmeli. (OGG 1, Öğr. Ü./tablo 1, st.56),

Genel olarak hocalarımız not verirken pek adaletli davranmıyor. Hoca öğrenciye adil ve saygılı davranmalı. Atölye hocası yaptığın çalışmayı küçümsememeli. İlerletici bir zorlama olmalı. Başiboş bırakmamalı. Odasında koltuğunda şöyle çizin, böyle çizin olmamalı. Böyle bir hocamız vardı bir adım dahi ilerlemedik. (OGG 1, Öğr. G./tablo 1, st.59),

"Olumsuz cümleler kurmamalı, negatif olmamalı, kibar olmalı, olumsuz bir şey söyleyecekse bile bunu olumlu bir tavırla söylemeli ki insanın şevki kırılmamalı. Hakarete maruz kalınca bize bir şey kalmıyor."(OGG 1, Öğr. N./tablo 1, st.60),

4.2. AKTİF ÖĞRENME TEKNİKLERİNİN SANATSAL YARATMA SÜRECİNE KATKILARI

Araştırmanın ikinci alt problemi, "Sanat atölye derslerinin aktif öğrenme yöntemiyle işlenmesinin öğrencilerin sanatsal yaratma sürecine katkıları nelerdir?" sorusu ile ifade edilmiştir. Oluşturulan bu alt problemi çözümlemek

üzere görüşme ve gözlem kayıtları irdelenmiş ve veriler beş tema şeklinde belirlenmiştir. Araştırmanın ikinci alt probleme yönelik ortaya çıkan tema, alt tema ve kodları çizelge 4.2.' de gösterilmiştir.

Çizelge 4.2. İkinci Alt Probleme Yönelik Bulgular

Tema	Alt tema	Kod
Algılama Sürecine Katkıları	<ul style="list-style-type: none"> Farklılıkları Görebilme 	<ul style="list-style-type: none"> Düşünmeyi derinleştirme Farklı, soyut ve üretici düşünmeye zorlama Yaratıcı düşünmeyi Düşünceyi biçimlendirme
Eleştirel Düşünmeye Katkıları	<ul style="list-style-type: none"> Farklı çözümler bulma Geniş/ özgür düşünme alanı 	<ul style="list-style-type: none"> Farklı teknik arayışına yönelme Farklı bakış açıları oluşturma Motive olmayı kolaylaştırma Sorgulayıcı düşünme Sanat yapıtını anlama ve yorumlama Özgür düşünmeye teşvik etme Kendi düşünme süreçlerini tanıma
Estetik Duyarılığa Katkıları	<ul style="list-style-type: none"> Kompozisyon elemanları açısından Görsel düzenlemede zorlanma 	<ul style="list-style-type: none"> Derinlemesine düşünmeye zorlama Sanat yapıtlarını çözümlene ve yorumlama Teknik ve deneyim yetersizliği Sıradan olmayan konulara yönelme
Sanatsal Bilgi/ Görsel Sanatlar Kültürüne Katkıları	<ul style="list-style-type: none"> Kavramlar ve değerler üzerine düşünme Farklı kavramlar arasında ilişki kurma 	<ul style="list-style-type: none"> Etkileşim sürecini destekleme Düşünme sürecini hızlandırma, Fikirlerin üretimini kolaylaştırma Farklı kaynaklara ilgiyi artırma Farklı kavramlar arasında ilişkilerin kurulmasını kolaylaştırma
Teknik/ Uygulama Becerilerine Katkıları	<ul style="list-style-type: none"> Tekniğin olanaklarını araştırma Anlatımı güçlendirmek için tekniğin olanaklarını zorlama Farklı teknik ve stillere yönelme Bilgi iletişim teknolojilerinin (BİT) kullanımına yönelme 	<ul style="list-style-type: none"> Tekniğin olanaklarını zorlama Farklı anlatımlara yönelme Farklı tekniklere ve bireysel üslup arayışına yönelme Duygu ve imgelem kapasitesini artırma Düşünsel yaklaşımlarını destekleme Yeni çözümler geliştirmelerini sağlama Görüntü işleme programlarından (Photoshop gibi) yararlanma Geniş bir düşünme perspektifi kazandırma

4.2.1. Algılama Sürecine Katkıları

a. Farklılıkları Görebilme

Altı şapkalı düşünme ve kavram ağı tekniklerinden sonra öğrencilerden elde edilen bulgular incelendiğinde her iki aktif öğrenme tekniğinin düşünmeyi derinleştirme anlamında etkili olduğu söylenebilir. Özellikle bir tema üzerine aktif öğrenme teknikleri ile yoğunlaşmanın öğrencileri farklı, soyut ve üretici düşünmeye zorlama adına etkili olduğu düşünülmektedir. Nitekim bağımsız gözlemcilerden ilki kullanılan tekniklerin yaratıcı düşünmeyi destekleyici yönüne, diğer bağımsız gözlemci ise aktif öğrenme sürecinin düşünceyi biçimlendirme yönüne dikkat çekmiştir. Öyle ki öğrenciler bir kavramın farklı bağlamlarını görmekten dolayı keyif aldıklarını dile getirmişlerdir. Örneğin;

Hiç yapmayacağım resim konularında, farklı konularda düşünmemi sağladı. Yani normalde özgürce sadece bana bırakılsaydı bu konulara yöneleceğimi hiç düşünmezdim. Çok farklı bir yere doğru gidiyor konu. Ben kumar yapardım yine belki ama kukla hiç aklıma gelmezdi. (OGG2, Öğr. N./tablo 2, st.62),

Ufkumuzu geliştirdi aslında. Yalancılık gelmezdi. Kendimiz ürettik. Önceden önümüze saksıyı koyun diye bekliyorduk, şimdi üretiyoruz... Farklı fikirler ürettim konuyla ilgili. (OGG2, Öğr. Mi./tablo 2, st.64).

2. bağımsız gözlemci bu öğrencilerin görüşlerini destekleyerek görüşünü, "...verilen temalar üzerine hiç beklenmeyen konulara yöneldiler. Sürecin yaratıcı süreci zorlaması yaratıcılığı özümseme anlamında destekleyiciydi. Öğrenciler kendilerini ifade etme yollarını buldular." (BGGF2, BG2/tablo 2, st. 70), şeklinde belirtmiştir.

1. bağımsız gözlemci se tüm bu görüşler doğrultusunda, öğrencilerde, yapılan etkinlikler sonucu oluşan bakış açılarını, "Öğrencinin konu ile ilgili ilk görüşleri bu süreç içinde daha da iyi biçimleniyor ve kendini daha net ifade edebiliyor." (BGGF1, BG1/tablo 2, st.69), sözleriyle değerlendirmiştir.

4.2.2. Eleştirel Düşünmeye Katkıları

a. Farklı çözümler bulma

Bulgular incelendiğinde, öğrenciler uygulanan aktif öğrenme tekniklerinin verilen temayla ilgili olarak ortaya çıkan kavramlar üzerine farklı teknik arayışlarını beraberinde getirdiği gibi konuyu çeşitlendirmede de kolaylık sağladığını şu ifadelerle belirtmişlerdir:

Bir arada uygulamadan çok konuşma oldu atölyede. Yapma işi eve kaldı gibi bir şey oldu daha iyi oldu. Burada düşündük, fikirler edindik, evde düşünmesi, bir şeyler çıkarması gerçekten daha zor. Beyin fırtınası yapmayı öğrendim. Farklı fikirlerle resim yapmayı. Çok etkileyiciydi...(OGG2, ÖDF 1, Öğr. N./tablo 2, st.72),

Aslında daha önceki çalışmalarımın ayrı düştü. Kavram ağında aklımda hiçbir şey yok, konu da yok bir şeyler ortaya çıkıyor, ilişkiler kuruluyor, bağlantılar var ondan sonra aslında malzeme de giriyor, seyrediyorum en sonunda herkes konusunu seçerken düşünmedim bile kukla dedim. Çok faydası oldu bana. Direk konumuz oyundur herkes eve gitsin. Belki evde kara kara düşüncektim ne yapayım diye... Konunun farklı olması kendiliğinden yeni fikirlerin bizde oluşmasına ve farklı arayışlara yöneltti. (OGG2,ÖDF3, Öğr. Öm./tablo 2, st.74),

Çeşitli kaynaklardan yararlanarak özgün ve yeni fikirler üretmemi sağladı. (ÖDF2, Öğr. Mu./tablo 2, st.77),

Bu çerçevede bağımsız gözlemcilerin her ikisinin de vurgusu farklı bakış açılarının ürünlerde çeşitliliği sağladığı ve konuyu zenginleştirdiği yönünde olmuştur. Aktif öğrenme tekniklerinin atölye ortamına getirdiği fikir paylaşımına dönük ortamın sonucu olumlu yönde etkilediğini ifade ettikleri gibi öğrencinin derse motive olmasını kolaylaştırdığını ve sorgulayıcı düşünmeye teşvik ettiğini belirtmişlerdir. Ayrıca bir öğrenci aktif öğrenme tekniklerinin oluşturduğu üretim sürecinin bir sanat yapıtını anlama ve yorumlama üzerine etkili olduğunu da ifade etmiştir.

Farklı bakış açıları, ortaya koyulan üründe çeşitliliği sağlıyor. Beyin fırtınası yaparak ortaya atılan bir konuyu daha iyi kavramayı, konu hakkında farklı

fikirler üretmeyi ve bu fikirler doğrultusunda konuyu daha zengin bir hale getirmeyi deneyimlediler... Öğrencilerin tek bir konu hakkında çeşitli fikirler üretmeleri, bu fikirleri birbirleri ile paylaşmaları ve karşılıklı olarak bu fikirleri geliştirmeleri yapacakları çalışmanın daha iyi bir sonuca ulaşmalarını sağlıyor. (BGF1, BGGF1, BG1/tablo 2, st.78),

Tekniğin verilen tema üzerine farklı bakışlarla fikir üretmeyi desteklemesi yaratma sürecini kolaylaştırdı. Öğrencilerin 6 saatlik dersin başında temayı irdelemesi, medyayı ele alış biçimini farklılaştırdı. Medyaya eleştirel bakış, medya yoluyla günlük yaşamdaki gelip geçici unsurları irdeleme, hızla tüketilen görsel imgeler, ve modern insanın alışmışlığı gibi farklı anlamları üretilen sanatsal eserlerde sorgulayıcı bir yaklaşımla görmek imkanı sundu. (BGF2, BG2/tablo 2, st.79)

b. Geniş/özgür düşünme alanı

Öğrenciler uygulama sürecinin sonunda aktif öğrenme etkinliklerinin yapıldığı ortamı sınırlandırıcı bulmadıklarını dolayısıyla daha esnek düşünebildiklerini ifade etmişlerdir. Bu çerçevede ifade edilen öğrenci görüşlerinden biri aşağıda sunulmuştur:

Kısıtlanmadık, şahsen ben çok rahat çalıştım. İstedğim şeyleri istediğim gibi yapabildi ... İsteyerek yaptım ne olursa olsun. İsteddiğimi çalışabildiğim için özgür olduğum için, bir şeyler diretilmediği için. Aslında sadece mesela bu ödev için de değil her konuda ilerisi içinde geniş düşünebiliriz yani.(OGG2, Öğr. Öz./tablo 2, st.80),

Ayrıca öğrenciler ürettikleri sanatsal çalışmaların her anlamda kendilerine ait olmalarından yaşadıkları keyfi dile getirmişlerdir. Özellikle kavram ağı tekniğinin özgür düşünmeye teşvik edici olduğu yönünde fikir belirtilmiştir. Öğrenci görüşlerinden biri aşağıda sunulmuştur:

Mesela kavram ağında bir şey seçiyoruz o kadar farklı noktalara gidiyor ki başladığımız nokta sonra o başladığımız noktayla ilgili yaratmaya başlıyoruz. İstedığımızı kendi duygularımız yönünde yansıttığımız için tuvalimize bir rahatlama geliyor. Oraya istediğimi verebildiğim için, dışa vurum gibi, deşarj olma gibi bir şey oldu benim için.(OGG2, Öğr. N./tablo 2, st.83),

Yine bulgulardan elde edilen sonuç karşılıklı fikir alışverişinin öğrencileri daha geniş düşünmeye sevk ettiği yönündedir. Öğrenciler uygulama sürecinin başında zorlanmışlar, fakat süreç içerisinde etkinlikten keyif aldıkları görülmüştür. Bağımsız gözlemcilerin ifadelerine aşağıda yer verilmiştir:

Karşılıklı bilgi paylaşımı ile bu süreç tamamlanmış. İlk olarak verilen konu hakkında fazla fikir sahibi olunmasa da ya da öğrenci ne yapacağını tam olarak bilemese de karşılıklı fikir alışverişinde bulunmak öğrencilerin ufkunu açıyor ve daha geniş düşüncelerini sağlıyor ... (BGF1, BGGF1, BG1/tablo 2, st.85),

Başlangıçta öğrenciler konu üzerine farklı bir şapka ile farklı bakışlar üretmede zorlandılar. Ancak her bir şapka üzerine fikir geliştirmek kuralı daha geniş düşünmeye zorlanma anlamında ve tekniğin sunduğu etkileşim imkânı ile kısa zamanda aşıldı. Bir süre sonra şapka fikri eğlenceli bir ortam yarattı. Bir kavram ya da tema üzerine farklı bakışlarla zenginleştiler ... (BGF2, BGGF2, BG2/tablo 2, st.86).

4.2.3. Estetik Duyarlılığa Katkıları

a. Kompozisyon elemanları açısından

Kullanılan aktif öğrenme tekniklerinin öğrencilerin estetik yargıları üzerinde etkili olduğu düşünülmektedir. Öğrenciler süreçte, sanatsal üretim öncesi derinlemesine düşünmeye zorlandıkları için bir sanat yapıtına baktıklarında sanatçının niyetini anlamaya dönük fikirler ürettiklerini belirtmişlerdir. Öğrencilerin ifadelerinden bazıları şu şekildedir:

Geçen sene gene okulda öğrencilerin sergisi olduğu zaman güzel olmuş falan derdim, ama şimdi resimlere ciddi ciddi bakıyorum zaman harcıyorum, kullandığı tekniği dikkat ediyorum, acaba ne kullanmış diye. Renklerine, konusuna her şeyine olsun gerçekten çok faydası oldu daha bilinçli bakıyorum artık. (OGG2, Öğr. Öz./tablo 2, st.87),

... birlikte eleştirmeyi öğrendik. Bakıyoruz ne yapmak istemiş olabilir falan, resimlerde eleştiri yapın deniyor sürekli, dolaşırken sürekli eleştirmeye, yorumlamaya başladık. Bakar geçerdim iyi, kötü, çirkin derdim ama şimdi öyle değil. (OGG2, Öğr. N./tablo 2, st.88)

b. Görsel düzenlemede zorlanma

Aktif öğrenme teknikleri sanat atölye derslerinde düşünmeyi geliştirmede etkili olurken o düşüncenin kompoze edilmesinde birtakım zorlukların yaşanmasına neden olmuştur. Öğrenciler geliştirdikleri farklı fikirleri teknik ve deneyim yetersizliği sonucu tuvale aktarmada sıkıntılar yaşadıklarını ve zorlandıklarını ifade etmişlerdir. Dolayısıyla aktif öğrenme tekniklerinin düşüncüyü geliştirmede etkili olduğu ancak aktarmada sürece etkili bir şekilde yansımadağı söylenebilir. Öğrenciler görsel düzenlemede zorlandıklarını şu ifadelerle belirtmişlerdir:

Ben borsada farklı bir kompozisyon düşünmüştüm. Suyun altında balıklar var. Oltayı birisi sallamış. Çengelin ucunda para asılı. Balıklarda paraya benziyor. Pulları bozuk paralardan oluşmuş. Adam parayla para avlamaya çalışıyor gibi bir şey düşünmüştüm. Biraz uğraştım. Photoshopta da yapmaya çalıştım. Örnek resimler de aradım. Baktım olmayacak. En sonunda Mustafa Aslıer tarzında yaptım. (OGG3, Öğr. G./tablo 2, st.89),

Figür ve fon ilişkisini kurmakta zorluk yaşadım. (ÖDF1, Öğr. Mu./tablo 2, st.90),

Konuyu tuvale aktarırken nerede ve hangi renkte kullanmam aşamasında zorlandım. (ÖDF1, Öğr. H./tablo 2, st.91).

Bu görüşler bağlamında 2. Bağımsız gözlemci öğrencilerin görsel düzenlemede zorlanmalarının yanı sıra farklı bakış açılarının ortaya çıktığını, *“Bitmiş sanatsal çalışmalarda kompozisyon oluşturmaya dair zorlanmalar yaşandığı hissedilmektedir. Ancak anlatım kaygısı ya da derdini anlatma, farklı bakış üretme açısından özgün yorumların olduğu gözlenmiştir.”* (BGF2, BG2/tablo 2, st. 93), ifadesiyle belirtmiştir.

4.2.4. Sanatsal Bilgi/ Görsel Sanatlar Kültürüne Katkıları

a. Kavramlar ve değerler üzerine düşünme

Aktif öğrenme tekniklerinin kavramlar ve değerler üzerine düşünmede etkili olduğu düşünülmektedir. Öğrenciye verilen temaların sıradan olmayan, ama günlük hayattan konular üzerinden gerçekleşmesi, ders sürecini daha etkili

hale getirdiği söylenebilir. Öğrenciler özellikle bir kavramın aktif öğrenme teknikleri sistematığında etkileşim sürecini başlatarak ne kadar farklı boyutlara gidebileceği konusunda heyecan yaşamışlardır. Öğrencilerin görüşlerinden bazıları aşağıda sunulmuştur:

...ilişkiler kuruluyor, bağlantılar var. Uygulama çalışmamda ilk kez farklı bir çalışma ile tanıştım. Bu uygulamadan sonra ders dışı kavramları düşünüp kıyaslamalar yapmaya başladım... (OGG2, ÖDF1, Öğr. Öm./tablo 2, st.96),

Kavram ağında konunun kavramlarını çıkartıyoruz o kavramlar üzerine düşünüyoruz, bu bizim düşünmemize sebep oluyor. Kavram ağı sayesinde "oyun" konusuyla ilgili daha farklı şeyler düşünebildim. Fikir olarak borsadan uzak gibi görünen fakat içinde barındırdığı anlam bakımından borsa ile ilgili bir resim yapmamı sağladı. Farklı düşünceler üretebildim. (OGG2, ÖDF1, ÖDF3, Öğr. Mu./tablo 2, st.95).

2. Bağımsız gözlemci, öğrencilerin bu düşüncelerini destekleyen gözlemini, "Birlikte fikir üretmek, birbirlerinin düşünme süreçlerini desteklemek, derin düşünmek ya da ayrıntılı düşünmek, daha önce düşünmedikleri kavramlara ulaşmak, sanatsal süreci tüm ayrıntıları ile yaşamak gibi deneyimler elde ettiler. Öğrencilere 4 aktif öğrenme tekniği kullanılmıştır. Her bir teknik özellikle grup etkileşimi ile gelişme, birbirinden öğrenme, birbirini destekleme, farklı bağlantılar kurma, sınırları zorlama üzerine kurulu tekniklerdir..." (BGGF2, BG2/tablo 2, st.98), ifadesiyle belirtmiştir.

b. Farklı kavramlar arasında ilişki kurma

Bulgular bağlamında aktif öğrenme teknikleri ile birlikte gelen sosyal etkileşim sürecinin yarattığı bilgi paylaşımının düşünme sürecini hızlandırdığı, fikirlerin üretimini kolaylaştırdığı ve farklı kaynaklara ilgiyi arttırdığını söylemek mümkündür. Bu çerçevede öğrenci görüşlerinden bazıları aşağıda sunulmuştur:

Kavram ağı herkesten bir fikir çıktığı için bizim işimizi biraz daha kolaylaştırdı. Sadece kendi fikrine bağlı kalmıyorsun, daha çok hoşuna giden birlikte diyaloga girdiğimiz için daha farklı düşünceler oluyor ve düşünme sürecimizi indirged (OGG2, Öğr. N./tablo 2, st.100)

Bu etkinlikte farklı kaynaklardan faydalanmayı, parçaları birleştirmeyi ve araştırma yapmayı öğrendim. Ne alaka, diyebileceğim kavramların bile sanat çalışmalarına konu olabileceğini öğrendim. (ÖDF1, ÖDF3, Öğr. Öz./tablo 2, st.104)

Ayrıca 1. Bağımsız gözlemcinin, *“Bilgiler paylaşılıyor, geliştiriliyor ve daha iyi ürünler ortaya çıkmasını sağlıyor.” (BGF1, BG1/tablo 2, st.105)*, şeklindeki ifadesinde de görüldüğü gibi, atölye içi fikir paylaşım süreci farklı kavramlar arasında ilişkilerin kurulmasını kolaylaştırdığından sanatsal çalışmalara olumlu yansımıştır.

4.2.5. Teknik/ Uygulama Becerilerine Katkıları

a. Anlatımı güçlendirmek için tekniğin olanaklarını zorlama

Uygulama sürecinde oluşan farklı fikirlerin farklı tekniklerin araştırılmasına da imkân yarattığı düşünülmektedir. Öğrenciler sanatsal anlatımlarını etkili bir şekilde gerçekleştirebilmek için kullandıkları tekniği geliştirmeye dönük araştırmalarda bulunmuşlardır. Öğrenciler verilen temaya yönelik geliştirdikleri fikirleri daha etkili anlatmak yolunda karışık teknikler kullanmaya ya da boya kullanımında daha farklı anlatımlara yönelmeye dönük sınırları zorlamışlardır. Öğrenci görüşlerinden bazıları şu şekildedir:

Tabi farklı teknikler denettirdi o açıdan. Ben oyunda film şeridi kullandım. Farklı teknik olarak yapıştırma, medyada gazetelerden yararlandım. Diğerlerinde normal çalışma şeklinde yaptım... Konusuna göre farklı teknikler denememizi sağladı... (OGG2, OGG3, Öğr. H./tablo 2, st.107),

Yaptığın konuya göre değişiyor tabi. Mesela ürünün yaptığı şey medyaya çok yatkındı mesela biz de kolaj çalışması yaptık, dışarıdan bir şeyler ekledik tablomuza. Yani biraz da konuya göre değişiyor diye düşünüyorum. Gerçekten insan araştırmaya da geçiyor yani. (OGG2, Öğr. Öz./tablo 2, st.108),

Konu bulduğumuz için teknikte bulmaya başladık. Sadece yağlı boyaya bağlı kalmadık. Mesela yapıştırdık, çektik ya da akrilik boya kullandık, onun yanına yağlı boya kullandık. Aslında fikir aynı zamanda tekniği de beraberinde getirdi. Yazıları seçtim mesela onları yapıştırmak istemedim

gazete şeklinde, transferini hep duyuyordum onun. Altı şapkalıda transfer tekniğini denemek istedim, çok çok iyi bir sonuç elde edemedim ama o tekniği denemek için benim için iyi bir fırsat oldu. Uyguladığım tekniği, rengi, biçimi, formu diğer çalışmalarım da uygulayacağım. (OGG2, ÖDF1, Öğr. Ü./tablo 2, st.115),

Transfer tekniğini denedim. Daha farklı ve konuma çok uyan ve daha iyi anlatan bir yöntem oldu. (ÖDF2, Öğr. N./tablo 2, st.113).

b. Farklı teknik ve stillere yönelme

Sanat eğitimi ders süreçlerinde teknik ve bireysel ifadenin geliştirilmesinin özel bir yeri vardır. Aktif öğrenme, ortamın sağladığı yeni fikirleri geliştirirken öğrenciler sanatsal anlatımlarını farklı tekniklere ve bireysel üslup arayışlarına yönelme şeklinde göstermişlerdir. Bu çerçevede aktif öğrenme ortamının özellikle fikir üretme sürecinde öğrencilerdeki duygu ve imgelem kapasitesini artırma yönünde etkilediği ve akabinde farklı teknik ve üslup arayışlarına yönlendirdiği söylenebilir. Bu çerçevede öğrencilerin görüşlerinden bazıları şu şekildedir:

Oyunda mesela karakterize etmeye çalıştım yüzlerdeki çizgi film gibi biraz, o mesela normalde pek yapmam daha gerçek yaparım farklı oldu. Hoşuma gitti. Tarzımı biraz değiştirdi. Düzenli ve temiz bir çalışma oldu. Renkleri çamurlaştırmadan kullanmayı öğrendim. Daha değişik teknikler deneyeceğim ve konum hakkında başka insanlarla fikir alışverişi yapacağım. Yırt yapıştır tekniğini kullanarak yaptım. Değişik olduğunu düşünüyorum. (OGG2, ÖDF1, ÖDF3, Öğr. N./tablo 2, st.114).

c. Bilgi İletişim teknolojilerinin kullanımına yönelme

Aktif öğrenme teknikleri ile oluşan fikrin geliştirilmesi aşaması yeni araştırmaları gerektirmiştir. Araştırma kaynaklarının başında ise internet gelmektedir. İnternet öğrencinin düşünsel yaklaşımlarını desteklediği gibi, yeni çözümler geliştirmelerinde de etkili olmuştur. Öğrenciler, tasarımlarını geliştirmek için görüntü işleme programlarından (Photoshop gibi) yararlanma gereksinimi duyduklarını ifade etmişlerdir. Kişiyeye geniş bir düşünme perspektifi kazandıran bu programların öğrenciler tarafından kullanılması ders verimliliği açısından

önemli görülmektedir. Bu doğrultuda öğrencilerin ifadelerinden bazılarına aşağıda yer verilmiştir:

İnternette oldukça yardım aldım. Arkadaşlarla resmimizi photoshop kullanarak oluşturduk. İnternet ve photoshopa ihtiyacımız oldu. Film sahneleri izledim. İnternette yararlandım.(ÖDF1, ÖDF4, ÖDF3, Öğr. C./tablo 2, st.126),

Photoshopta kolaj yaptım. Fotoğraf makinesi, photoshop. (ÖDF1, ÖDF4, Öğr. G./tablo 2, st.127),

Düşünce konusunda ve bilgisayara. Nedeni ise, düşünceme daha başka neler katabilirim diye hocalarımdan da yardım aldım. Bir de kukla tutan onu oynatan bir elin nasıl olacağı konusunda hiçbir fikrim yoktu. Bu yüzden elin duruşu, hareketi konusunda internette yardım aldım. (ÖDF1, Öğr. A./tablo 2, st.125)

Bulgular bağlamında aktif öğrenme tekniklerinin sanatsal öğrenme sürecine katkı sağladığı düşünülmektedir. Öğrenci sanatsal çalışmalarının birbirinden bağımsız üç puanlayıcı tarafından değerlendirilmesine dair bulgularda bu düşünceyi desteklemektedir. Çizelge 4.3' de, sanatsal çalışmaları değerlendiren 3 puanlayıcının sonuçları görülmektedir.

Çizelge 4.3. Sanatsal Çalışmaları Puanlama Yönergesi Sonuçları

	Öğr Öm	Öğr E.	Öğr Ü.	Öğr N.	Öğr H.	Öğr C.	Öğr Mu	Öğr Mi	Öğr A.	Öğr Öz	Öğr Z.	Öğr G.	
TEMA: Oyun / Aktif Öğrenme Tekniği: Kavram Ağı													
Değerlendiren 1	12	10	15	14	14	13	14	10	14	11	14	14	
Değerlendiren 2	14	13	14	14	12	12	12	10	10	10	14	14	
Değerlendiren 3	12	11	14	13	12	11	14	10	11	11	13	12	
TEMA: Borsa / Aktif Öğrenme Tekniği: Yaratıcılık Grubu													
Değerlendiren 1	12	14	11	12	12	13	15	13	12	10	13	14	
Değerlendiren 2	10	12	14	10	12	10	15	10	12	12	12	14	
Değerlendiren 3	12	12	12	11	13	13	14	13	10	10	14	14	
TEMA: Medya / Aktif Öğrenme Tekniği: Altı Şapkalı Düşünme Tekniği													
Değerlendiren 1	14	10	14	13	10	14	14	14	14	13	13	13	
Değerlendiren 2	14	10	14	15	10	12	14	12	12	12	13	12	
Değerlendiren 3	12	12	15	15	10	12	14	14	14	13	13	12	
TEMA: Kimlik / Aktif Öğrenme Tekniği: İşbirlikçi Grup													
	1. Grup (G-H-Öm-E)					2. Grup (Mu-Mi-C-A)			3. Grup (Z-Ü-N-Öz)				
Değerlendiren 1	12					14			15				
Değerlendiren 2	12					15			12				
Değerlendiren 3	14					14			14				

Çizelge 4.3. sonuçları incelendiğinde puanlayıcılar arasında çok farklı puan aralıklarının olmadığı görülmektedir. Değerlendiriciler öğrencileri puanlama yönergelerindeki 5 aralıklı ölçek içerisinde “mükemmel (15-13)” ve “iyi (12-10)” nitelikleri ile değerlendirmişlerdir.

4.3. SANAT ATÖLYE DERSLERİNDE AKTİF ÖĞRENME TEKNİKLERİNE DAİR GÖRÜŞLER

Araştırmanın üçüncü alt problemi, “Öğrencilerin sanat derslerinde aktif öğrenme tekniklerinin kullanılmasına dair görüşleri nelerdir?” sorusu ile ifade edilmiştir. Oluşturulan bu alt problemi çözümlenmek üzere görüşme ve gözlem kayıtları irdelenmiş ve veriler üç tema şeklinde belirlenmiştir. Araştırmanın üçüncü alt problemine yönelik ortaya çıkan tema, alt tema ve kodları çizelge 4.4.’de gösterilmiştir.

Çizelge 4.4. Üçüncü Alt Probleme Yönelik Bulgular

Tema	Alt tema	Kod
Aktif Öğrenme Sürecinin Sanat Atölye Dersinde Sağladığı Değişimler	<ul style="list-style-type: none"> • Öğretim süreci açısından • Öğrenme süreci açısından 	<ul style="list-style-type: none"> • Eğlenceli • Zorlayıcı • Heyecanlı • Araştırmacı • Düşünme sürecini kolaylaştırma
		<ul style="list-style-type: none"> • Bilişsel (Sezgisel, Derinlemesine bakış açısı, Çok boyutlu düşünme, Merak) • Duyuşsal • Sosyal
Aktif Öğrenme Sürecinde Kullanılan Tekniklere İlişkin Görüşler	<ul style="list-style-type: none"> • Kavram ağı • Altı şapkalı düşünme • Yaratıcılık grubu • İşbirlikli öğrenme tekniği 	<ul style="list-style-type: none"> • Yeni ve farklı fikirlerin oluşmasını kolaylaştırma • Eğlenceli
		<ul style="list-style-type: none"> • Farklı bakış açıları oluşturma • Zorlayıcı • İraksak düşünmeye teşvik etme • Kavramlar arasında ilişki kurma • Düşünme ve yeni fikirler üretmede zorlayıcı • Düşünme ve uygulama sürecini kolaylaştırma • Merak
Aktif Öğrenme Sürecinde Yaşanan Güçlükler	<ul style="list-style-type: none"> • Zaman • Kompozisyon düzenleme 	

4.3.1. Aktif Öğrenme Sürecinin Sanat Atölye Dersinde Sağladığı Değişimler

a. Öğretim süreci açısından

Bulgular bağlamında öğrencilerin, aktif öğrenme tekniklerinin uygulanması sürecinde birbirleriyle fikir alışverişi yaptıkları ve bu doğrultuda ortaya çıkan kavramlar üzerinden daha farklı kavramlara yönlendikleri görülmüştür. Ayrıca öğrenciler, yeni fikirlerin ortaya atılması bazında cesaretlendiklerini de belirtmişlerdir. Bunun yanı sıra aktif öğrenme tekniklerinin uygulanması sürecini, “eğlenceli”, “zorlayıcı”, “heyecanlı” ve “araştırmacı” olarak tanımlamışlardır. Öğrenciler yapılan aktif öğrenme etkinliğinin düşünme sürecini kolaylaştırdığı ve hızlandırdığı yönünde görüş belirtmişlerdir. Bağımsız gözlemciler de Aktif öğrenme etkinliğinin öğrencilerin, uygulama sürecinde daha iyi düşüncelerini dolayısıyla daha iyi ürünlerin ortaya çıkmasını sağladığını ifade etmişlerdir. Öğrencilerin ifadeleri bağlamında, bağımsız gözlemcilerin de etkinliğin, düşünme sürecini kolaylaştırdığı ve hızlandırdığı görüşünde birleştikleri görülmüştür. Aktif öğrenme tekniklerinin uygulanması sürecinin eğlenceli olduğuna dair öğrenci görüşlerinden biri aşağıda sunulmuştur:

Yağlıboyada akıtma ve püskürtme tekniğini iyi kullandım. Çünkü yeni şeyler denemek eğlenceli oldu ve isteğimi arttırdı.(ÖDF2, Öğr. Mu./tablo 3, st.135).

1. bağımsız gözlemci ve 2. bağımsız gözlemci öğrencilerde yaptıkları gözlemler doğrultusunda, yukarıdaki görüşü destekleyen görüşlerini şu şekilde ifade etmişlerdir:

... Uygulaması keyifli, basit...(BGGF1, BG1/tablo 3, st.136),

Başlangıçta öğrenciler konu üzerine farklı bir şapka ile farklı bakışlar üretmede zorlandılar. Ancak her bir şapka üzerine fikir geliştirmek kuralı daha geniş düşünmeye zorlanma anlamında ve tekniğin sunduğu etkileşim imkânı ile kısa zamanda aşıldı. Bir süre sonra şapka fikri eğlenceli bir ortam yarattı. (BGGF2, BG2/tablo 3,st.137).

Öğrenciler, aktif öğrenme etkinliği sürecinde, verilen konu ile ilgili olarak, kavramlar üzerine fikir üretmede zorlandıklarını ifade etmişlerdir. Örneğin;

Biz borsada gerçekten zorlandık kavramları ortaya çıkarırken, doğuma falan gelene kadar baya bir işkence çektik. Ama mesela oyun çok yönlü bir sürü insanın aklına bir sürü şey gelebiliyor. (OGG2, Öğr. Öz./tablo 3, st.139).

2. bağımsız gözlemci de öğrencilerin bu düşüncelerini destekleyerek görüşünü şu şekilde belirtmiştir:

Öğrenci-öğrenci etkileşiminin yüksek düzeyde olduğu, öğrencileri fikir üretmeye zorlayan bir ortam söz konusuydu. Atölye ortamı öğrencilerin birbiri ile etkileşimine olanak tanıyan bir ortamdı. Görüş alışverişi ya da birbirinin düşünme sürecini tetikleyen bir duruma imkân veriyordu. Tekniklerin öğrencileri farklı fikirler üretmeye zorlamaya dönük bir yapısı vardı. Bu nedenle sınıf içinde özgün düşünmeyi destekledi. Motive edici bir ortamdı. Düşünce üretmeyi desteklemesi açısından zorlayıcıydı. Kavram ya da anlamlar üzerine öğrenciler birlikte düşündüğü için birbirlerinin yaratma sürecini desteklediler ve algı dünyalarını zenginleştirdiler. Bu nedenle verilen temalar üzerine hiç beklemeyen konulara yöneldiler. Sürecin yaratıcı süreci zorlaması yaratıcılığı özümseme anlamında destekleyiciydi. Öğrenciler kendilerini ifade etme yollarını buldular. (BGF2, BGGF2, BG2/tablo 3, st.141).

Görüşmede C. kodlu öğrenci, aktif öğrenme sürecinin, öğretim süreci açısından “heyecanlı” olduğu yönündeki düşüncesini, “Daha özgün çalışma imkânı buldum. Konu, tarz bana ait oldu.” (ÖDF1, Öğr. C./tablo 3, st.142), şekilde ifade etmiştir. Aktif öğrenme sürecinin, öğretim süreci açısından “araştırmacı” olduğu yönündeki düşüncelerden bazıları da şu şekildedir:

Bütün her şeye baktık, internetin başından ayrılmadık. Çok araştırdık. Araştırmaya yöneltti bizi, farklı bir şeyler yapabilmek için baya bir çaba sarf ettik. Tarzımızın dışına çıkmaya çalıştık en azından. Konuları araştırarak çalışmaya başladım. (OGG3, OGG2, ÖDF1, Öğr. Z./tablo 3, st.143)

Düşünmemizi sağladı bu tekniklerden kavram ağı mesela, araştırmaya yöneltti. (OGG2, Öğr. Mu./tablo 3, st.146)

Bu etkinlikte diğer etkinlikler gibi yoğun bir araştırmaya giriştik. Araştırma konusunda baya katkısı oldu. (ÖDF3, Öğr. Öm./tablo 3, st. 149)

Öğrenciler, yapılan etkinlikler sürecinde ortaya atılan kavramların ve birbirleriyle etkileşimin, araştırmaya yönlendirdiğini benzer ifadelerle belirtmişlerdir. Bulgular doğrultusunda, aktif öğrenme tekniklerini uygulama sürecinin öğretim süreci açısından “düşünme sürecini kolaylaştırdığı” yönündeki görüşler ise şu şekilde örneklendirilebilir:

Aslında işimizi de kolaylaştırıyor yani herkes içerinden birçok kavramı söylerken bizde onların arasından hem daha değişik şeyler düşünmemize neden oluyor, hem de o birçok seçenek arasından bir şeyler seçebiliyoruz kendimize. (OGG2, Öğr. Öz./tablo 3, st. 152),

kavram ağı herkesten bir fikir çıktığı için bizim işimizi biraz daha kolaylaştırdı. Sadece kendi fikrine bağlı kalmıyorsun, daha çok hoşuna giden birlikte diyaloga girdiğimiz için daha farklı düşünceler oluyor ve düşünme sürecimizi indirgedi. Daha fazla düşünebilirdik ama hep birlikte bir şeyler düşündüğümüz için hemen aralarından bir konu seçip bu benlik bir konu bunu yapabilirim dedik, seçmemizi hızlandırdı. (OGG2, Öğr. N./tablo 3, st. 153),

1. ve 2. bağımsız gözlemciler öğrencilerin düşüncelerini destekleyen gözlemlerini şu şekilde belirtmişlerdir:

Örnekler sunmak yaratma sürecini kolaylaştırıyor. Öğrencilerin Aktif Öğrenme Tekniklerini uygulamaları yapacakları çalışmalar üzerinde daha iyi düşünmelerini ve sonucunda da ortaya daha iyi ürünler koymalarını sağlıyor. Kullanacaklarını düşünüyorum. Bu teknikler öğrencilerin daha kolay düşünmelerini sağlıyor... verimliliği yüksek bir teknik. (BGF1, BGGF1, BG1/tablo 3, st. 154)

Genellikle öğrenciler sanat atölye derslerinde verilen bir temayı nasıl geliştirecekleri üzerine sıkıntı yaşarlar. Verilen temayla ilgili ilk aklına gelen üzerine farklı kompozisyonlar geliştirme girişiminde bulunma eğilimindedirler. Ancak yapılan gözlemlerde kavram ağı tekniğini ile ulaşılan derin anlamlar hem yaratma sürecini hızlandırma hem de öğrencilerin

resminde daha derin anlamları işleyebilmesine imkân yarattı. (BGF2, BG2/tablo 3, st.155).

b. Öğrenme süreci açısından

Öğrenciler, etkinliklerin sonucunda kavramların birbiriyle ilişkilendirilebileceği yönünde görüş belirtmişlerdir. Öğrencilerin ifadelerine göre, sanatsal çalışmalarını tasarlama aşamasında, farklı düşüncelerin farklı tasarımlara yönelttiği de söylenebilir. Buna göre, araştırmada yapılan odak grup görüşmede öğrenciler, öğrenme süreci açısından düşüncelerini şu şekilde ifade etmişlerdir:

Farklı bakış açıları. Bütün etkinliklerin ayrı ayrı üzerimizde olumlu etkisi oldu. Aslında alakasız şeylerden aynı noktaya çıkılabileceğini gördük. Mesela kumar; oyunda da örnek vermiştik, borsada da örnek vermiştik. Bir noktada birleşti yani. İki çok alakasız konu. Bir başlık altında tek başıma aklıma getiremeyeceğim kadar fikir açıklayabileceğini gördüm. (OGG3, ÖDF1, Öğr. C./tablo 3, st.156)

Ötekilerden farklı düşünmeye, tasarlamaya başladım. (ÖDF3, Öğr. Öm./tablo 3, st.157)

Bulgular incelendiğinde, öğrencilerin görüşleri, yapılan etkinliklerin konulara ve kavramlara farklı bakış açılarıyla bakmalarını bu anlamda derinlemesine bakış açısını sağladığı yönünde olmuştur. Ayrıca sadece kendi sanatsal çalışmalarına değil başka sanat eserlerine de derinlemesine bakışı sağladığını ifade etmişlerdir. Öğrenciler, öğrenme süreci açısından “derinlemesine bakış açısına yönelme” deki düşüncelerini şu şekilde ifade etmişlerdir:

Konunun üzerinde yüzeysel değil, daha geniş düşünerek yeni fikirler üretebildim. (ÖDF3, Öğr. Mu./tablo 3, st.161),

Aslında sadece ürün yaratma anlamında değil de normal hayatta da bir çok şeye farklı bakış açısıyla bakmayı tetiklemiş olabilir. (OGG3, Öğr. Öz./tablo 3, st.160),

Sergilerde çalışmalara bakarken olduğu gibi değil daha farklı düşünmemizi sağladı. Görünen değil de görünenin altındakini düşünmemizi sağladı... Derine inmemizi sağladı. (OGG3, Öğr. H./tablo 3, st.159).

Bulgular doğrultusunda öğrenciler, konu bazında ilk akla gelenin ötesinde farklı kavramlara yönlendiklerini, bu anlamda bir kavram üzerine farklı boyutlarda çıkarımlar yapılabileceğini ifade etmişlerdir. Bu yönüyle aktif öğrenme teknikleri kapsamında yapılan etkinliklerin, çok boyutlu düşünmeye yönlendirdiği söylenebilir. Görüşmede öğrenciler, öğrenme süreci açısından “çok boyutlu düşünmeye yönelme” ile ilgili düşüncelerini şu şekilde ifade etmişlerdir:

Borsadan çok korkmuştum. Başta hiç alakasız bir kavram verilse bile artık onun üstünden dolaysız analogi, öğrendiğim tekniklerle çıkarımlar yapabileceğimi, her şeyi yapabileceğimi düşünüyorum. (OGG3, Öğr. Z./tablo 3, st.162),

İllaki değiştirmiştir bir şeyler. Düşünce olarak olsun, tarz olarak olsun daha geniş düşünmeyi sağladı... Olumlu yönde gelişmeler oldu yani. (OGG3, Öğr. H./tablo 3, st.163),

Bağımsız gözlemci, öğrencilerin birbirlerinin fikirlerini destekleyen yeni fikirlerin ortaya atıldığını dolayısıyla çok yönlü düşüncelerini sağladığını belirtmiştir. Ayrıca öğrencilerin birbirleriyle etkileşimi sonucu daha farklı fikirlerin ortaya çıkabildiğini ve bu anlamda çok yönlü düşünemeyi sağladığını, “Öğrenciler konu hakkında görüş bildirirken bir başkası onu destekleyip daha da açabiliyor. Aynı konu hakkında birçok bakış açısı sunmakla öğrencilerin o konu hakkında çok yönlü düşünmesini ve fikir edinmesini sağlıyor.” (BGF1, BG1/tablo 3, st.167), şeklindeki ifadeyle belirtmiştir.

Bulgular incelendiğinde, öğrenciler yapılan etkinliklerin, uygulama ve düşünme sürecini zevkli hale getirdiğini, farklı kavramlar üzerine düşünmenin belli kalıplardan kurtulmalarını sağladığını belirtmişlerdir. Ayrıca her konuda fikir üretmenin, sanatsal çalışmalarında istekliliği arttırdığını ve ön yargıdan arındırdığını da vurgulamışlardır. Bu anlamda etkinliklerin öğrenciler üzerinde özgüven oluşturduğu söylenebilir. Etkinliklerin rahatlatıcı yönü de ifadelerle

belirtmiştir. Görüşmede öğrenciler, öğrenme süreci açısından duygularını şu şekilde ifade etmişlerdir:

...Bunu daha çok zevk alarak yaptım açıkçası. Kendi bireysel çalışmamdan daha çok zevk alarak yaptım ve çok hızlı oldu, çabuk bitti. (OGG3, Öğr. C./tablo 3, st.169),

Benden ön yargıyı aldı götürdü. Mesela konu anlatılıyor direk ön yargıyla zaten ben bunu yapamam deyip boşluyordum yani. Ben bu konuyu yapamam tamam falan diyordum. Araştırmıyordum, üstüne düşmüyordum ama öyle olmadı bu özellikle borsada bunu çok iyi anladım yani... Çok değişik bir özgüven veriyor. (OGG 3, OGG 2, Öğr. Ü./tablo 3, st.170)

...Belli kalıplardan kurtulmamızı sağladı... (OGG3, Öğr. H./tablo 3, st.172).

Yapılan odak grup görüşmede, aktif öğrenme teknikleri ile yapılan etkinliklerin, eğitim sistemi içerisinde silik olan öğrencilerin sosyalleşmesi ve topluma kazandırılması yönünde olumlu katkılar sağlayabileceği vurgulanmıştır. Ayrıca yetenekli öğrencilerin, yeteneklerinin ortaya çıkarılmasında ve geliştirilmesinde de önemli bir araç olabileceği ifade edilmiştir. Öğrenciler, bu tür etkinliklerin sınıf içerisinde oluşabilecek gruplaşmaları önleyebileceği, tüm öğrencilerin birbirleriyle iletişim halinde olduğu ve birbirlerinden de bir şeyler öğrenebilecekleri bir sınıf ortamı oluşturabileceğini belirtmişlerdir. Buna göre, odak grup görüşmede aktif öğrenme etkinliklerinin sonucunda, öğrenme sürecine sosyal boyutlu yansımalarını şu şekilde ifade etmişlerdir:

Grup etkinliği bence çok faydalı ve güzeldi. Çok farklı fikirlerden çok farklı bir bütün ortaya çıkıyor... Aslında arkadaşlarımdan hepsini tanıyorum ama fikir ve düşünce yapısı olarak bu çalışmayla daha iyi tanıdım. Belkide hiç böyle ortamımız olmamıştı. Hepsini daha iyi tanıyorum ve saygı duyuyorum. Bizzat bunu bizzat kendimiz yaşadık gördük ya daha önceden böyle bir şeye de tabi tutulmamıştık. Bende uygulamam öğrencilerin üzerinde. Hem öğrenciler birbirlerinde yakınlaşacak, hem başarılarını arttıracaklarını düşündüğüm için mutlaka bende deneyeceğim... (OGG3, ÖDF4, Öğr. Z./tablo 3, st.177)

Biraz daha çok birlikte olma imkânı bulduk. Ben borsada üç dört gün düşünüyordun ne olsa, nasıl yapsak diye. Fikir alışverişi yaptık. Mesela bir

işçinin duvara bir çivi çakması, tek başına çekici getirmesi, çiviği getirmesi, merdiveni getirmesi baya bir zaman alacak. Bu ona benziyor. Bizde baya hızlı bir şekilde oldu... Bu tekniklerin kıyıda köşede kalan öğrencileri topluma kazandırılabilir, sosyalleştirebiliriz. Bu konuda araç olarak kullanılabilir. Bu tür çalışmalarla yetenek varsa oda ortaya çıkar. Sadece bunlardan değil arkadaşlardan da bir şeyler öğreniyoruz... (OGG3, OGG 2, Öğr. Öm./tablo 3, st.179)

Öğrenciler, etkinliklerin birbirleriyle iletişim, etkileşim fikir üretme konusunda olumlu etkilerinin olduğuna dair görüş belirtmişlerdir. 1. ve 2. bağımsız gözlemci de bu düşünceleri destekleyerek gözlemlerini şu şekilde ifade etmişlerdir:

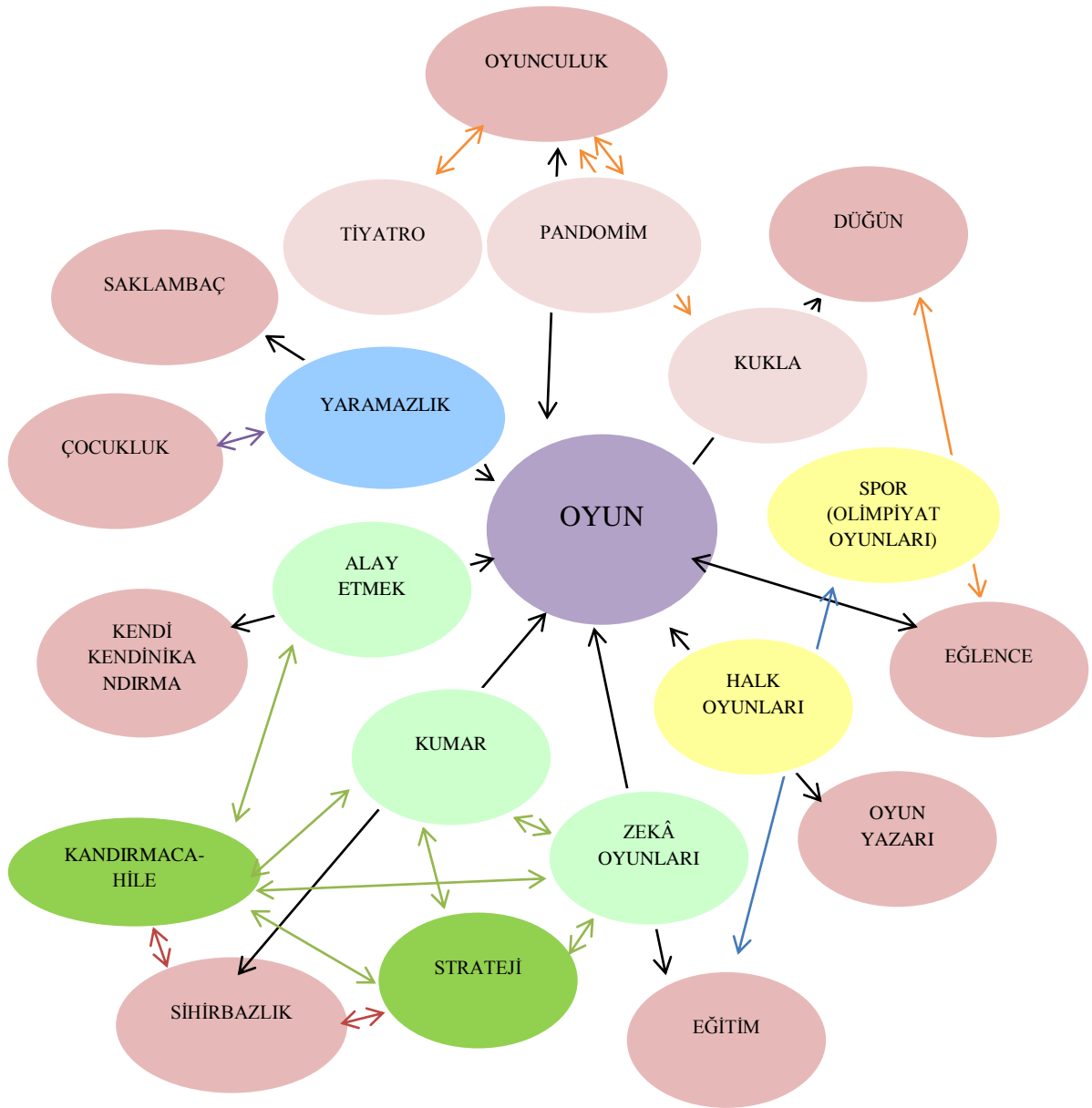
Rahat bir ortam, öğrenciler uyumlu ve kolayca ifade edebiliyorlar. Grup içinde herkes uyumlu ve birbirlerinin düşüncelerini destekliyorlar. (BGF1, BG1/tablo 3, st.182)

Öğrenciler, soru sorma, dinleme, problem çözme, gibi etkileşimleri birlikte yaşadıkları için birbirlerinin yaratma sürecini desteklediler. Birlikte fikir üretmek, birbirlerinin düşünme süreçlerini desteklemek, derin düşünmek ya da ayrıntılı düşünmek, daha önce düşünmedikleri kavramlara ulaşmak, sanatsal süreci tüm ayrıntıları ile yaşamak gibi deneyimler elde ettiler ... (BGF2, BGGF2, BG2/tablo 3, st. 183)

4.3.2. Aktif Öğrenme Sürecinde Kullanılan Tekniklere İlişkin Görüşler

a. Kavram ağı

Uygulama sürecinin birinci haftasında oyun teması bağlamında ortaya çıkan kavram ağı şekil 4.1.' de sunulmuştur.



Şekil 4.1. Kavram Ağı (Gözlem Kaydı 1. Hafta).

Öğrenciler kavram ağı tekniği ile yapılan etkinliği, yeni ve farklı fikirlerin üretilmesinde etkili olduğu dolayısıyla düşünme ve uygulama sürecini kolaylaştırdığı ve eğlenceli hale getirdiği yönünde olumlu katkı sağladığını ifade edilmiştir. Bu çerçevede, öğrencilerin görüşlerinden örnekler şu şekildedir:

Oyunun dansa kadar gidebileceğini hiç düşünmemiştim. Kavram ağında düşünme alanı o kadar geniş ki hepimiz bir şeyler söyleyebildik bir de özgür bir şekilde söyleyebildik. (OGG2, Öğr. C./tablo 3, st.184)

Oyun denince direk daha basit düşünebilirdik. Mesela çocukken oynadığımız oyunlar olabilirdi, daha gündelik oyunlar olabilirdi. Ben mesela filme senaryoya ilgili bir şeyler yaptım o açıdan daha farklı geldi.(OGG2, Öğr. H./tablo 3, st.185)

Ufkumuzu geliştirdi aslında. (OGG2, Öğr. Mi./tablo 3, st.186)

Kavram ağında konunun kavramlarını çıkartıyoruz o kavramlar üzerine düşünüyoruz, bu bizim düşünmemize sebep oluyor... (OGG2, Öğr. Mu./tablo 3, st.187)

Öğrenciler, kavram ağı tekniğinin konu ile ilgili ortaya atılan kavramların yeni fikirlerin oluşmasını kolaylaştırdığı ve bu anlamda rahatlatıcı olduğu, etkinlik sürecinin ve uygulama sürecinin eğlenceli hale geldiği, düşüncesinde benzer görüşler belirtmişlerdir. Bağımsız gözlemciler de, öğrencilerin düşüncelerini destekleyen ifadelerle gözlemlerini şu şekilde belirtmişlerdir:

Ortaya atılan konu beyin fırtınası yapılarak açılıyor. Öğrencilerin konuyu daha iyi anlaması ve kavraması sağlanıyor. Öğrencilerin dikkatini çeken bir etkinlik, rahatça etkinliğe katılabiliyorlar.(BGF1, BG1/tablo 3, st.195)

Öğrencilerin "Oyun" teması üzerine yoğunlaşmalarını sağlamak için Kavram Ağı Tekniği kullanıldı. Sınıf içinde oyun üzerine farklı öğrencilerden ortaya atılan her kavram oyunun farklı anlamlarına ve bağlamlarına öğrencileri götürdü. Çocuk oyunları ile başlayan kavram paylaşımı ikili ilişkilerde insanların birbirlerine oynadıkları oyunlara kadar geldi. Bu anlamda öğrencinin algı dünyasının zenginleşmesi adına iyi bir başlangıcı gerçekleştirdi. (BGF2, BG2/tablo 3,st.196).

b. Altı şapkalı düşünme tekniği

Öğrenciler, altı şapkalı düşünme tekniğinde yer alan bakış açılarının tek yönlü olmasından ziyade, duyguları ifade etmede derinlemesine düşüncelerini olanak sağladığını belirtmişlerdir. Farklı düşüncelerin birbirine karışmasına engel olan bu teknik tek tip düşünceyi engellemektedir. Öğrenciler tekniği değişik açılardan düşünme imkânı yarattığı için etkili bulmuşlardır. Sanat atölye dersinde öğrenci grubunun 10- 12 kişi arasında olduğu düşünüldüğünde de

teknikğin uygulaması ideal koşullarda gerçekleşmiştir. Öğrencilerin buna ilişkin ifadelerinden bazıları şu şekildedir:

...Altı şapkada bizim biraz da bakış açımıza ve ruh halimize de bağlı olduğu için o zaten sonradan geliyor bir şekilde. (OGG2, Öğr. Mu./tablo 3, st.197),

Altı şapkalının bir iyi yönü var, duygularımızı açığa vurduk resim yoluyla, mesela medyayı eleştirmek istiyordum bu şekilde eleştirdi. Ama altı şapka da şu var mesela kötümser düşünüyoruz ama iyimseri seçmiyoruz. Kendi düşüncemize göre seçtiğimiz için daha rahattık bence o konuda. İyimser düşünen birine mesela illa kötümser düşüneceksin demediğiniz için bence nazlının dediği gibi yaratıcılığı geliştiriyor. (OGG2, Öğr. Mi./tablo 3, st.198)

...Altı şapkalı düşünme tekniği zaten bu kavramların içerisinde ister istemez bizim gerek ruh halimize gerekse o anki resmin konusuna göre sen onu ister olumlu ister olumsuzu çevirebiliyorsun. ikisi iç içe oluyor. Etkileşim içine giriyorlar gibi geliyor bana. (OGG2, Öğr. Z./tablo 3, st.199)

Öğrenciler, teknikğin farklı açılardan bakabilmeyi ve farklı fikirler üretebilmeyi desteklediğini ise şu ifadelerle belirtmişlerdir:

Çok etkili oldu. Medyaya farklı yönlerden baktım.(ÖDF2, Öğr. N./tablo 3, st.200)

Fikir üretmede katkısı çok oldu. Özellikle arkadaşlarda farklı ve dikkat çeken fikirlerin olması. (ÖDF2, Öğr. Öm./tablo 3, st.201)

Çok etkili oldu. Çünkü medyaya hiç bu tarzda bakacağımı düşünmemiştim. (ÖDF2, Öğr. Ü./tablo 3, st.203)

Bağımsız gözlemciler de, öğrencilerin görüşlerini destekleyerek düşüncelerini, "Ortamda konu ile ilgili materyaller bulunması konunun ifade edilmesinde yardımcı oluyor." (BGF1, BG1/tablo 3, st.204), "Altı Şapkalı Düşünme Tekniği verilen tema üzerine farklı bakışlar geliştirmeyi hedef alan bir yaklaşımdı. Öğrencilerden Medya konusu üzerine farklı bakışlar üretmeleri istendi. Kötümser bakış, iyimser bakış, çözüm getiren bakış vs. Bu anlamda farklı bakma biçimlerine ile öğrencilerin tema üzerine algılarını derinleştirdiği söylenebilir." (BGF,BG2/tablo 3,st.205), şeklinde ifade etmişlerdir.

c. Yaratıcılık grubu

Yaratıcılık grubu etkinliği öğrencilerin düşünme becerilerini olumlu yönde etkilemiştir. Yaratıcılık grubu öğrencilerin benzetmeler ve çağrışımlar yoluyla iraksak düşünmeye teşvik etme konusunda etkili olmuştur. Öğrenciler birbirleri ile ilişkisi olmayan nesne ve kavramlar arasında bağlantılar kurarlarken hiç beklenmedik sonuçlara ulaşmışlardır. Buna ilişkin görüşler şu şekildedir:

Köşelerde logolar amblemler olur bir şirketin veya bir yerin reklamının orda o şirketin tarzıyla ne olduğuyula ilgili grafiksel resimler oluyor. O şirketin sözsüz reklamı oluyor, sadece resme bakınca o şirketin ne olduğunu. Aklıma bu çalışmalarını yaparken ki düşüncelerim geliyor. Bunu yapanlarda böyle bir süreçten geçti diyebiliyorum. Benimde aklıma sadece borsa konusunda paralar sayılar geliyordu ama farklı şeyler düşünülebileceğini görüyorum, kafamızı çalıştırıyor sürekli, iyi oluyor. Olumlu yönde etkili oldu. (OGG3, OGG2, ÖDF3, Öğr. G./tablo 3, st.206)

Ben borsadan örnek vereceğim. Heyecanlı bekleyiş demiştik maddeleştirmek için heyecanlı bekleyişi doğum anına getirdik. Mesela şöyle bir düşününce borsa eşittir doğum anı gibi bir şey oldu yani bunu düşününce yani insan "Haaa evet" bunu düşününce mutlu oluyorsun öyle bir özgüven geliyor ki değişik bir üretkenlik geliyor üstümüze. Yapmalıyım diyorum, kendimi daha yaratıcı hissediyorum.(OGG2, Öğr. Ü./tablo 3, st.207)

Öğrenciler, yaratıcılık grubunda yer alan analogiler doğrultusunda ortaya atılan fikirlerin şaşırtıcı sonuçlar doğurduğunu, konulara çok yönlü bakışı sağladığını ifade ederken, kendilerini daha yaratıcı hissettiklerini de belirtmişlerdir. Bu etkinlikle ilgili olarak, bağımsız gözlemciler de, öğrencilerin düşüncelerini destekleyerek görüşlerini şu şekilde belirtmişlerdir:

Öğrencilere yapılacak konu hakkında önden açıklayıcı bilgiler vererek daha rahat düşünmelerini sağlamış.(BGF1, BG1/tablo 3, st.211)

Yaratıcılık grubu tekniği öğrencileri birbiri ile ilişkisi olmayan nesne ve kavramlar üzerine karşılaştırmalar ve benzetmeler yapmaya zorlayan bir yaklaşımdı. Öğrencilerin "Borsa" teması üzerine benzetmeler yapmaya zorlanması özgün düşünmeyi destekledi. Atölye ortamında "Borsanın

doğum sancısı ile ilişkisi şaşırtıcı“ gibi diyaloglar ilginçti. (BGF2, BG2/tablo 3,st.212).

d. İşbirlikli öğrenme

Öğrenciler işbirlikli çalışma yoluyla ortak bir amaca doğru birlikte çalışmışlar, birlikte karar almışlardır. Bu süreci de hem eğlenceli hem de zorlayıcı bulmuşlardır. Öğrenciler için en önemli unsur, üslupsal birlikteliği yakalayamama endişesidir. Ancak aşağıdaki ifadelerde de görüldüğü gibi bu endişe zaman içerisinde kaybolmuş yerini merak ve en üst düzeyde memnuniyete götürmüştür. Kendilerini birbirlerinden sorumlu hissetmişler buda öğrenme anlamında tatmin edici bir süreci doğurmuştur. Bu çerçevede öğrencilerin görüşleri şu şekildedir:

... 4 farklı insan 4' ümüzün de tarzı farklı nasıl bir şey çıkacak acaba ortaya diye düşünmüştüm. Fırça darbeleri olsun, renkleri kullanışımız olsun hepimizin tarzı çok farklı çünkü, ama ortaya çıkan sonuç beni şaşırttı. Aslında birbirimizi tamamlayabilmişiz yani. Ben çok zevk aldım. Bizim kompozisyonumuzda yarım kalmış kimlikler olduğu için birleştiğinde sonucun ne olacağını çok merak ettik. Acaba sonunda bitince nasıl görünecek diye onun merakıyla daha çok zevk aldım. Çok yararı oldu. Kimlik konusu şimdiye kadar yaptığımız en değişik konuydu. Bireysellikten çıktık. (OGG3, ÖDF 4, Öğr. C./tablo 3, st.213)

Birbirimizin fikirlerini dinliyorduk. Hepimizden iyi bir fikir çıkacaktı ve birbirimizden etkilenecektik diye ben çok rahattım. (OGG3, Öğr. Z./tablo 3, st.217)

Grup olarak özgün düşünceler ortaya çıkabileceğini gördüm. Organize bir şekilde çalışınca grup çalışmasının eğlenceli olabileceğini gördüm. (ÖDF4, Öğr. E./tablo 3, st.219)

Öğrenciler, grup çalışmasının hem düşünme sürecini hem de uyulama sürecini kolaylaştırdığını ifade etmişlerdir. Ayrıca uygulama sürecinde eğlendikleri ve nasıl bir sonuca ulaşacakları konusunda meraklı oldukları da ifadeleri sonucunda görülmüştür. 2. bağımsız gözlemci ise teknikle ilgili öğrencilerin görüşünü şu ifadelerle desteklemiştir:

Öğrenciler bir önceki tekniklerde daha büyük bir grup olarak çalışmışlar ve birbirlerinin düşüncelerine katkı sağlamışlardır. Ancak bu teknikle daha küçük bir grup olarak çalışmaları ve birlikte üretmeleri istenmiştir. Bu nedenle hem kendilerini hem de grubu geliştirmeye dönük hareket etmek durumunda kalmışlardır. (BGF2, BG2/tablo 3, st.224)

4.3.3. Aktif Öğrenme Sürecinde Yaşanan Güçlükler

a. Zaman

Aktif öğrenme sürecine ait en önemli güçlük zaman faktörüdür. Öğrenciler uygulama sürecinde, verilen sürenin yetersizliği sonucu sanatsal çalışmalarda bir takım aksaklıklar yaşadıklarını ve bunun çalışmalara olumsuz yönde yansıdığını ifade etmişlerdir. Eğitim Fakülteleri Resim-iş Eğitimi ABD' de ana sanat atölye dersleri 2. ve 3. sınıfta 6 saat, 4. sınıfta ise 8 saattir. Bu araştırmanın katılımcıları olan 2. Sınıf öğrencileri ders saatini aktif öğrenme teknikleri bağlamında değerlendirdiklerinde sanatsal üretim sürecinin yetersizliğinden yakınmışlardır. Öğrenciler aktif öğrenme süreci içerisindeki beraber düşünme, paylaşımda bulunma, birbirlerinin nasıl düşüneceklerine yardım etme, kavramlar arasında bağlantılar oluşturma ve çeşitli araştırmalara yönelme gibi aktivitelerin belirli bir süre gerektirdiğini, akabinde sanatsal üretim sürecini de kısalttığı için zamanı kullanmakta sıkıntı çektiklerini ifade etmişlerdir. Bu bağlamda araştırmada, yapılan tüm odak grup görüşmelerinde öğrenciler zaman ile ilgili yaşadıkları güçlüğü şu şekilde ifade etmişlerdir:

Grupsalda çok iyi çalışabilirdik, bireysel de çok iyi çalışabilirdik. Ama çok zaman sorunumuz vardı. bir gecede yapmak zorunda kalıyoruz resimlerimizi o zamanda kaliteli işler ortaya çıkarabildiğimizi düşünmüyoruz. (OGG3, OGG 2, Öğr. Z./tablo 3, st.225)

Evet. Zaman olsaydı bitirmeye çalışırdım. Suyun altından çekilmiş fotoğraflar buldum ama çok ince işlenmesi gerekiyordu, bir hafta bile yetmeyebilirdi. (OGG3, Öğr. G./tablo 3, st.226)

Bizim yapılan etkinliklerle ya da konularla ilgili sorunumuz yok, bizim tek sorunumuz zaman. (OGG 3, ÖDF 4, Öğr. N./tablo 3, st.227)

b. Kompozisyon düzenleme

Bulgularda, öğrencilerin ifadelerine ve ortaya çıkan sanatsal çalışmalara göre, kompozisyon oluşturma ve düzenleme konusunda zorlandıkları görülmüştür. Dolayısıyla öğrenciler, bununla ilgili olarak kendilerini geliştirmeleri gerektiğini ifade etmişlerdir. Ancak, öğrencilerin bu konudaki eksikliklerinin, eğitim sürecinin başında olmaları ve sanatsal uygulama deneyimlerinin henüz yetersiz olması gibi sebeplere bağlanabilir. Yapılan tüm odak grup görüşmelerde, öğrenciler kompozisyon düzenleme ile ilgili yaşadıkları güçlüğü şu şekilde ifade etmişlerdir:

Ben borsada farklı bir kompozisyon düşünmüştüm... Biraz uğraştım. photoshopta da yapmaya çalıştım. Örnek resimler de aradım. Baktım olmayacak. En sonunda "Mustafa Aslier" tarzında yaptım. (OGG3, Öğr. G./tablo 3, st.231)

Kompozisyon oluşturmada ve kukla dışındaki mekânı nasıl ne renk boyasam diye yardım ihtiyacı hissettim. Kompozisyon oluşturmada kendimi geliştirmeliyim. Tasarım oluşturmada, nesne mekân, perspektif ilişkisini geliştirmeliyim. (ÖDF1, ÖDF3, Öğr. Öm./tablo 3, st.232)

BEŞİNCİ BÖLÜM

SONUÇ, TARTIŞMA VE ÖNERİLER

Bu bölümde izlenen yöntem ve veri çözümlmelerinden elde edilen bulgular ve yapılan yorumlar irdelenerek, araştırmanın temel amaçlarını açıklayan sonuçlara ve geliştirilen önerilere yer verilmiştir.

5.1 SONUÇ VE TARTIŞMA

Bu araştırmada, aktif öğrenme teknik ve yaklaşımlarının Resim- iş Öğretmenliği Bölümü sanat atölye derslerinde sanatsal öğrenmeye katkıları belirlenmek amaçlanmıştır. Bu çerçevede Pamukkale Üniversitesi Güzel Sanatlar Eğitimi Bölümü Resim-iş Anabilim Dalı 2. Sınıf öğrencilerinin oluşturduğu bir ana sanat (resim) atölye dersi seçilmiştir. Araştırmada seçilen ana sanat atölye dersine giren 12 öğrenci, ve 2 (iki) farklı bağımsız gözlemci ile çalışmıştır. Araştırma 6 (Altı) haftalık bir uygulama sürecinde gerçekleştirilmiştir. Araştırmanın verileri, öğrencilerle yapılan odak grup görüşmelerinden, gözlem, video kayıt, öğrenci ürünlerinden ve öz değerlendirme yazılarından elde edilmiştir. Araştırmadan elde edilen bulgular bağlamında aşağıdaki sonuçlara ulaşılmıştır.

Araştırmanın birinci alt problemini oluşturan “sanat atölye derslerinde sanatsal yaratma sürecine dair algılarını belirlemek” amacıyla görüşme kayıtlarından elde edilen sonuçlar şöyledir:

Öğrenciler sanatta “*yaratıcılığı özgün olma, farklı ve alışılmışın dışında olma ve estetik olarak hoş bir şeyler oluşturma*” kavramlarıyla açıklamaktadırlar. Aynı zamanda öğrenciler sanatta yaratıcılığı sadece farklı ve özgün olma şeklinde düşünce bazında değil, materyalde, teknikte farklılaşma olarak da görmektedirler. Bunun yanı sıra sanat derslerinde tam bir yaratıcılık için bilgi ve

deneyimin gerekliliğine işaret etmektedirler. Erinç' e (2004: 94) göre “sanatta yaratıcılık, algı yetisi üzerine bir düşünme, bir imleme yetisi katmak, katabilmek, bunun için de sezgi gücünü kullanabilmek” demektir. “Yaratıcı düşünce ise, herkesin aynı şekilde gördüğü (düşündüğü) bir şey üzerinde farklı düşünebilme yeteneği, tutum veya davranışı; önceden var olan nesne veya kavramları ele alıp, bunları yeni bir amaç için farklı ve sıra dışı şekillerde ilişkilendirme becerisidir” (Doğan, 2010: 169). Bu çerçevede, öğrencilerin yaratıcılık ve yaratıcı düşünceye dair algılarının alanyazında yer alan tanımlarla örtüştüğü görülmektedir.

Öğrencilere göre yaratıcı düşünceyi sınırlandıran unsurlar “*toplumun ahlak anlayışından ya da toplumsal kurallardan kendini soyutlayamama, bireysel korkular, olumsuz eleştiri alma, katı eğitim sistemi, bilgi ve deneyim eksikliği*” dir. Öğrenciler ayrıca “*beğenilme kaygısı ve aşırı estetik kaygı*” nın da sanat derslerinde yaratıcılık için bir engel oluşturduğunu düşünmektedirler. Öte yandan öğrenciler sanatsal yaratma sürecinde kişideki birikimin ortaya çıkması için yaratıcı kişiliğin ve kişideki bilgi birikiminin tek başına bir anlam ifade etmediğini her birinin birbiriyle bağıntılı olarak değerlendirilmesi gerektiğini düşünmektedirler. San' a (2008) göre de, yaratıcılığı engelleyen unsurların başında, kişinin toplumsal durum ve biçimlere (Moda, giyim, tavır, tutum) uyması, farklı olmayı ve başka davranmayı göze alamaması, belli kalıplardan kurtulamaması ya da onları değiştirme çabasını gösterememesi gelmektedir. Bu bağlamda öğrencilerin sanatsal yaratıcılığı engelleyen unsurlara dair farkındalık gösterdikleri söylenebilir. Öğrenciler, içsel özgürlükten ve çalıştığı alan ilgili yeterli bilgiden yoksun olmayı ve yanlış yapmaktan korkmayı yaratıcılık için en büyük tehlike olarak algılamaktadırlar.

Çellek' e (2002: 2) göre, “yaratıcı insan, yaratıcı süreç içinde geçmişinden, entelektüel birikiminden, deneyimlerinden, algılarından, hayal gücünden yararlanarak, çevresini bu bağlamda değerlendirip aktarma yetisi çerçevesinde sezgi ve araştırma ile özgürce yaratıcı ürünler, yapıtlar oluşturur, farklı önermelerde bulunur. Bu nedenle mevcut olaylar, kuramlar yeniden ele alınır, ancak bakış açısı farklıdır.”

Araştırmaya katılan öğrencilere göre yaratıcılığa katkı sağlayan en önemli unsur ortamdır. Onlara göre yaratma ortamının; havadar, ferah, renkli, geniş olması ve araştırmaya dönük olması gerekmektedir. Ayrıca ortamın özellikle bilgisayar, internet ağı gibi unsurlar ile kaynak kitap ve dergilerle desteklenmesi, zenginleştirilmesi gerekmektedir. Bunun yanı sıra sanat atölyelerindeki donanım yetersizliği ve öğrenci sayılarının fazlalığı da yaratma süreci açısından en büyük engeller olarak görülmektedir. Öğrenciler özgün sanatsal çalışmaların gerçekleştirilebilmesi için görsel ya da uygulamaya dönük çeşitli malzemelerin ihtiyacındadırlar. Sanat sınıflarında ortam ve malzemenin yaratma süreci ile ilişkisini ortaya koyan, Buyurgan ve Buyurgan' a (2007) göre, resim derslerinde öğrencilere uygun mekân, zaman ve malzemeler sunulması, yönlendirme ve alan ile ilgili seviyeye uygun bilginin verilmesi öğrencilerin yaratıcı düşüncelerini ortaya koyabilme ve geliştirebilmesi imkânı elde edebilmesi açısından önemlidir. Yine Yolcu' ya (2009) göre de sanat derslerinde, yaratıcı davranışların sergilenebilmesi, gerekli donanımlara sahip, uyarıcı görsel materyallerle zenginleştirilmiş resim atölyelerini gerektirir.

Sanatsal yaratma sürecinde öğretim elamanlarının tutumları da bağlayıcı unsurlardandır. Buna göre, öğretim elamanının ders sürecinde aşırı sınırlandırıcı olması ya da aşırı özgür bırakması yaratma sürecini olumsuz etkilemektedir. Bunun yanı sıra öğretim elamanları arasındaki farklı sanatsal görüşlerin ve farklı yaklaşım tarzlarının öğrenciler için oldukça kafa karıştırıcı olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Bu anlamda sanat atölye ders süreçlerinde öğretim elamanından genel olarak öğrencilerin bireysel öğrenme stillerine göre hareket etmeleri beklenmektedir. Ayrıca rutin, tekdüze konu seçimi ve anlatımlarından ziyade dersin günlük hayatla bağdaştırılabileceği özellikle yorumlama sürecinin ön plana çıkartılabileceği yaklaşımların ve konu seçimlerinin yapılması öğrenciler tarafından tercih edilmektedir. Nitekim Yolcu' ya (2009) göre kişilik özelliklerindeki farklılıklar sebebiyle kişilerin kendilerini ifade etme biçimleri de farklılık gösterir. Dolayısıyla, bireylerin aynı teknik ya da malzemelerle çalışması mümkün değildir.

Öğrenciler öğretim elamanının yaratma sürecindeki tutumlarına ilişkin en önemli unsurları; tutarlılık, akademik yeterlilik, bireysel danışmanlık olarak

görmektedirler. Ayrıca, öğretim elemanının negatif tutumlarından ziyade motive edici, saygılı, ilgili ve araştırmacı yönlerinin sanatsal yaratma sürecini olumlu yansıdığını belirtmektedirler.

Öte yandan öğrenci görüşlerinden çıkan sonuç yaratıcı süreçte teknik kullanımında farklı deneyimler elde etmeye dönük yaklaşımlara sanat atölye derslerinde sıklıkla yer bulduğu ancak konu üzerine daha farklı fikirler geliştirmeye dönük öğretim uygulamalarının yer bulmadığı şeklindedir. Öğrenciler farklı öğretim tekniklerinin ders süreçlerinde kullanımını önemsemektedirler. Farklı öğretim tekniklerini gelecekte mesleki yaşantılarında kullanabilme ve ders sürecini iyi bir şekilde tasarlayabilme açısından önemli görmektedirler.

Araştırmanın ikinci alt problemini oluşturan “aktif öğrenme tekniklerinin sanatsal yaratma sürecine katkılarını belirlemek” amacıyla görüşme ve gözlem kayıtlarından elde edilen sonuçlar aşağıda verilmiştir:

Sanat atölye derslerinde kullanılan aktif öğrenme tekniklerinin (kavram ağı, altı şapkalı düşünme tekniği, yaratıcılık grubu ve işbirlikli öğrenme) sanatsal ürünün oluşumundan önceki evrede bir konu üzerine düşünce çeşitliliğini artırmada etkili olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Sürecin öğrenciler için alternatif düşünce yollarını açtığı gibi duygu ve imgelem kapasiteleri üzerinde de etkili olduğu düşünülmektedir.

Araştırmada altı şapkalı düşünme, yaratıcılık grubu ve kavram ağı tekniklerinin düşünmeyi derinleştirme anlamında, özellikle bir tema üzerine aktif öğrenme teknikleri ile yoğunlaşmanın öğrencileri farklı, soyut ve üretici düşünmeye zorlama adına etkili olduğu söylenebilir. Bununla birlikte uygulanan aktif öğrenme tekniklerinin verilen temayla ilgili olarak ortaya çıkan kavramlar üzerine farklı teknik arayışlarını beraberinde getirdiği gibi konuyu çeşitlendirmede de kolaylık sağladığı düşünülmektedir. Aktif öğrenme tekniklerinin atölye ortamına getirdiği fikir paylaşımına dönük ortamın sonucu olumlu yönde etkilediği ve öğrencinin derse motive olmasını kolaylaştırdığı ve sorgulayıcı düşünmeye teşvik ettiği belirlenmiştir. Altı şapkalı düşünme tekniğini geliştiren Bono' ya (1997) göre tekniğin en önemli avantajı da bir konuya farklı

açılardan bakarak çok yönlü düşünmeyi desteklemesidir (Akt. Can ve Semerci, 2007). McAleer' a (2007) göre de "AŞDT düşünmenin farkındalığını, değişimini ve gelişimini sağlamaktadır."

Nitekim öğrencilerin, uygulama sürecinin sonunda aktif öğrenme etkinliklerinin yapıldığı ortamın sınırlandırıcı olmaması nedeniyle daha esnek düşünebildikleri görülmüştür. Özellikle kavram ağı tekniğinin özgür düşünmeye teşvik edici olduğu belirlenmiştir. Buna bağlı olarak da uygulanan tüm tekniklerin kendi düşünme süreçlerini tanımada etkili olduğu gibi karşılıklı fikir alışverişinin daha geniş bir zeminde düşünmeye sevk ettiği görülmüştür.

Aktif öğrenme teknikleri sanat atölye derslerinde düşünceyi geliştirmede etkili olurken o düşüncenin kompozite edilmesinde birtakım zorlukların yaşanmasına neden olmuştur. Öğrencilerin geliştirdikleri farklı fikirleri teknik ve deneyim yetersizliği sonucu tuvale aktarmada sıkıntılar yaşadıkları ve zorlandıkları görülmüştür. Dolayısıyla aktif öğrenme tekniklerinin düşünceyi geliştirmede etkili olduğu ancak aktarmada sürece etkili bir şekilde yansımada düşünülmemektedir. Nitekim çeşitli araştırmalar aktif öğrenme sürecinin etkili bir şekilde uygulandığı sınıf ortamlarının öğrencinin sosyal ve duygusal yönden gelişimini olumlu yönde etkilediğini (Gökçe, 2004) ve sürece katılan öğrencilerin beklentilerini karşıladığını (Kalem ve Fer, 2003) ortaya koymaktadır. Bu araştırmada da aktif öğrenme tekniklerinin sanat atölye derslerinde, özellikle fikir geliştirme sürecine olumlu katkıları olduğu görülmüştür. Ancak bu katkı kompozisyon tasarlama sürecine beklenen ölçüde yansımamıştır. Bu anlamda kompozisyon oluşturmaya ilişkin Terzioğlu' nun (2004) araştırmasıyla benzer sonucun çıktığı söylenebilir.

Öte yandan uygulama sürecinde öğrenciye verilen temaların sıradan olmayan, ama günlük hayattan konular üzerinden tasarlanması kavramlar ve değerler üzerine düşünme konusunda ders sürecini daha etkili hale getirdiği görülmüştür. Öğrenciler özellikle bir kavramın aktif öğrenme teknikleri sistematiğinde etkileşim sürecini başlatarak ne kadar farklı boyutlara gidebileceği konusunda heyecan yaşamışlardır. Heyecanlarını da "*eğlenceli, merak uyandırıcı, tahmin etmezdim*" gibi ifadelerle dile getirmişlerdir.

Aktif öğrenme teknikleri ile birlikte gelen sosyal etkileşim sürecinin yarattığı bilgi paylaşımının düşünme sürecini hızlandırdığı, fikirlerin üretimini kolaylaştırdığı ve farklı kaynaklara ilgiyi arttırdığını söylemek mümkündür. Aktif öğrenme ortamının özellikle fikir üretme sürecinde öğrencilerdeki duygu ve imgelem kapasitesini artırma yönünde etkilediği ve akabinde farklı teknik ve üslup arayışlarına yönlendirdiği söylenebilir. Tekniklerin öğrencileri sanatsal çalışmalarında anlatımı güçlendirmek için tekniğin olanaklarını zorlama yönünde tavırlara yönlendirdiği düşünülmektedir.

Araştırma sürecinde aktif öğrenme teknikleri ile oluşan fikrin geliştirilmesi yeni araştırmaları gerektirmiştir. Araştırma kaynaklarının başında ise internet gelmektedir. İnternet öğrencinin düşünsel yaklaşımlarını desteklediği gibi, yeni çözümler geliştirmelerinde de etkili olmuştur. Kişiyeye geniş bir düşünme perspektifi kazandıran görüntü işleme programlarının (Örneğin; Photoshop) öğrenciler tarafından kullanılması ihtiyacı ders verimliliği açısından önemli görülmüştür.

Aktif öğrenme teknikleri uygulama sürecinde öğrencilerin, sanatsal üretim öncesi derinlemesine düşünmeye zorlanması, sanat yapıtlarını çözümleme ve yorumlama üzerinde etkili olmuştur. Dolayısıyla aktif öğrenme sürecinin kalıcı öğrenmeler sağlamada etkili olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Nitekim sanat öğretiminde çeşitli aktif öğrenme tekniklerinin uygulanmasına yönelik yapılan araştırmalar da (Dilmaç, 2011; Aydın ve Alakuş, 2009) bu tekniklerin geleneksel öğretim yaklaşımlarına göre daha etkili sonuçlar ortaya koyduğunu göstermiştir.

Araştırmanın üçüncü alt problemini oluşturan “öğrencilerin, sanat atölye derslerinde aktif öğrenme tekniklerine dair görüşlerini belirlemek” amacıyla görüşme ve gözlem kayıtlarından elde edilen sonuçlar aşağıda verilmiştir:

Öğrencilerin, aktif öğrenme tekniklerinin uygulanması sürecinde birbirleriyle fikir alış verişi yaptıkları ve bu doğrultuda ortaya çıkan kavramlar üzerinden daha farklı kavramlara yöneldikleri görülmüştür. Bu anlamda aktif öğrenme tekniklerinin öğrencileri daha çeşitli konulara yönelme konusunda

cesaretlendikleri sonucuna ulaşılmıştır. Ayrıca aktif öğrenme tekniklerinin düşünme sürecini kolaylaştırdığını ve hızlandığını söylemek mümkündür.

Aktif öğrenme teknikleriyle yapılan etkinliklerin konulara ve kavramlara farklı bakma yollarını desteklemesi sanat eğitimi açısından değerli görülmektedir. Farklı bakma yolları/pratikleri sanat eğitiminde düşünsel süreci besleyen önemli unsurlardandır. Bu anlamda farklı bakma biçimlerine yönelik etkinliklerin (özellikle altı şapkalı düşünme tekniği) öğrencilerin algılarını genişletme açısından önemli olduğu sonucuna varılmıştır. Aktif öğrenme teknikleri yoluyla konu bazında ilk akla gelenin ötesinde farklı kavramlara yönelindiği, bu anlamda bir kavram üzerine farklı boyutlarda çıkarımlar yapılabileceği görülmüştür. Bu yönüyle aktif öğrenme teknikleri kapsamında yapılan etkinliklerin, çok boyutlu düşünmeye yönlendirdiği de söylenebilir.

Aktif öğrenme teknikleriyle yapılan etkinliklerin, uygulama ve düşünme sürecini zevkli hale getirdiği, farklı kavramlar üzerine düşünmenin belli kalıplardan kurtulmayı sağladığı görülmüştür. Ayrıca her konuda fikir üretmenin, sanatsal çalışmalarda istekliliği arttırdığı ve ön yargılardan arındırdığı, bu anlamda öğrenciler üzerinde özgüven oluşturduğu sonucuna ulaşılmıştır.

Aktif öğrenme teknikleri ile yapılan etkinliklerin, eğitim sistemi içerisinde silik olan öğrencilerin sosyalleşmesi ve topluma kazandırılması yönünde olumlu katkılar sağlayabileceği söylenebilir. Ayrıca yetenekli öğrencilerin, yeteneklerinin ortaya çıkarılmasında ve geliştirilmesinde de önemli bir araç olabileceği görülmüştür. Aktif öğrenme etkinliklerinin sınıf içerisinde oluşabilecek gruplaşmaları önleyebileceği, tüm öğrencilerin birbirleriyle iletişim halinde olduğu ve birbirlerinden de bir şeyler öğrenebilecekleri bir sınıf ortamı yarattığını söylemek mümkündür. Nitekim Gökçe (2004) tarafından yapılan bir araştırmada benzer sonuçları ortaya koymuştur. Gökçe'ye (2004) göre aktif öğrenme tekniklerinin kullanıldığı sınıflarda demokratik tutum ve davranışlar gelişmekte ve sınıf içi disiplin sorunları azalmaktadır.

Araştırmada kullanılan aktif öğrenme tekniklerinin uygulama sürecine etkilerine dair öğrenci görüşlerinden çıkan sonuçlar ise şöyledir.

Kavram ağı tekniği ile yapılan etkinlikte, ortaya atılan kavramların, yeni kavramların ve farklı fikirlerin üretilmesinde etkili olduğu, dolayısıyla düşünme ve uygulama sürecini kolaylaştırdığı, eğlenceli hale getirdiği yönünde olumlu katkı sağladığı sonucuna ulaşılmıştır. Kavramlar, bireyin düşünmesini sağlayan zihinsel araçlardır ve fiziksel ve sosyal dünyayı anlamada ve anlamlı iletişim kurmada etkilidir (Senemoğlu, 2011). Dolayısıyla kavramlar üzerine düşünme sanatsal öğrenme sürecini destekleyici önemli bir unsur olarak değerlendirilmiştir.

Altı şapkalı düşünme tekniği ise bakış açılarının tek yönlü olmasından ziyade, çok yönlü ve duyguları ifade etmede derinlemesine düşünmeye olanak sağladığı görülmüştür. Özellikle farklı düşüncelerin birbirine karışmasına engel olan bu teknik tek tip düşünceyi engellemektedir. Ortaya çıkan bu sonucu alanyazından elde edilen bilgilerde desteklemektedir. Örneğin; Can ve Semerci'ye (2007) göre altı şapkalı düşünme tekniği, ortaya konulan konuya farklı açılardan (olumlu, yaratıcı vs.) bakılmasını sağlama ve olayı her yönüyle gözler önüne serme anlamında etkili olmaktadır.

Aktif öğrenme tekniklerinden **yaratıcılık grubu** analogilerden oluşmaktadır. Araştırmalara (Bilaloğlu, 2005; Çimen, 1999; Zembat ve diğerleri, 1999) göre, analogiler, değişik bakış açılarına yönlendirir, motive edicidir, problem çözme becerisini geliştirir ve farklı düşünmeye teşvik edicidir. Benzer şekilde bu araştırmada da yaratıcılık grubu etkinliğinin öğrencilerin düşünme becerilerini olumlu yönde etkilediğini söylemek mümkündür. Yaratıcılık grubu öğrencilerin benzetmeler ve çağrışımlar yoluyla ıraksak düşünmeye teşvik etme konusunda etkili olmuştur. Bu anlamda bu tekniğin öğrenciler için oldukça zorlayıcı olduğunu söylemek mümkündür.

İşbirlikli öğrenme yaklaşımı çerçevesinde yapılan grup etkinliğinin, ortaya atılan fikirlerin ve bu fikirlerin zenginleştirilmesi anlamında düşünme ve yeni fikirler üretmede zorlayıcı olduğu görülmüştür. Ayrıca, bir grup etkinliği olarak işbirlikli öğrenmenin hem eğlenceli hem de zorlayıcı olduğunu söylemek mümkündür.

“Ülkemizde, gerek yükseköğretimde, gerekse ilköğretimde, görsel sanatlar dersi için ayrılan süre yetersizdir. Dolayısıyla, zamanın yetersizliği karşısında bireyin, düşünmeye ve oluşturulan sorunun çözümüne yaratıcı bir düşünceyle yaklaşması mümkün değildir” (Yolcu, 2009: 208). Bu doğrultuda aktif öğrenme sürecinde yaşanan güçlükler dair çıkan sonuç, uygulama sürecine yönelik verilen sürenin yetersizliği sonucu sanatsal çalışmalarda bir takım aksaklıkların yaşandığı ve bunun çalışmalara olumsuz yönde yansıtıldığıdır. Öğrencilerin aktif öğrenme süreci içerisindeki beraber düşünme, paylaşımında bulunma, birbirlerinin nasıl düşüneceklerine yardım etme, kavramlar arasında bağlantılar oluşturma ve çeşitli araştırmalara yönelme gibi aktivitelerin belirli bir süre gerektirdiği, akabinde sanatsal üretim sürecini de kısalttığı için zamanı kullanmakta sıkıntı çektikleri görülmüştür.

Aktif öğrenme sürecinde yaşanan güçlükler dair çıkan bir diğer sonuç ise, öğrencilerin kompozisyon oluşturmada ve düzenleme konusunda zorlanmalarıdır. Ancak, öğrencilerin bu konudaki eksikliklerinin, eğitim sürecinin başında olmaları ve sanatsal uygulama deneyimlerinin henüz yetersiz olması gibi sebeplerden dolayı olduğu sonucuna ulaşılmıştır.

Araştırmadan elde edilen bulgular çerçevesinde aktif öğrenme tekniklerinin sanatsal öğrenme sürecini olumlu yönde desteklediği sonucuna ulaşılmıştır. Ancak araştırmadan elde edilen bu sonuç bağlamında öğrencilerin ya da sanat öğretmen adaylarının kendi mesleki yaşamlarında öğrencilerinin düşünsel boyutlarını destekleyecek öğrenme tekniklerinden bazılarını da öğrendiği düşünülmektedir. Bu anlamda eğitmen olarak öğrencilerin yaratım süreçlerini destekleyecek kendi eğitim yöntemlerini tasarlayabilecek bir yetiyi de kazandırma anlamında sanat atölye ders süreçlerinde farklı öğretim tekniklerinin kullanımı değerli görülmektedir. Nitekim 21. yy sanatı düşünsel boyutun ön plana çıktığı bir anlayışla devam etmektedir. Sanatta kavramlar üzerine fikir oluşturma süreci her şeyden daha ön planda tutulmaktadır. Yine bilgi akışındaki hıza bağlı olarak eğitim alanında kullanılan yöntemlerin ve müfredat uygulamalarının devamlı sorgulanıp, yeniden tasarılacak nitelikte olması beklenmektedir. Dolayısıyla günümüz eğitiminde etkili olan aktif öğrenme teknikleriyle sanatsal yaratıcılığın geliştirilmesi; sorunlara daha çok çözüm

getirebilen, olaylara ve olgulara daha duyarlı, iletişimi daha güçlü, etkili, girişimci, esnek ve özgün düşünebilen bireyler yetiştirilmesi bakımından önemli görülmektedir.

5.2. ÖNERİLER

Ulaşılan sonuçlar bağlamında geliştirilen öneriler; “Araştırmanın Sonuçlarına Yönelik Öneriler” ve “Araştırmacının Diğer Araştırmacılara Önerileri” olmak üzere iki başlık altında sınıflandırılarak aşağıda sunulmuştur.

5.2.1. Araştırmanın Sonuçlarına Yönelik Öneriler

- 1- Sanat atölye dersleri öğrencilerin sanatsal beceri ve tutumlarını geliştirdiği gibi mesleki tutumlarını da geliştirecek teknik ve yöntemlerle zenginleştirilmelidir. Sanat atölye ders sürecinin her boyutunda yaratım sürecini destekleyecek farklı yöntemlere başvurulması öğretmen adaylarını öğretmenlik mesleğine hazırlama açısından yararlı olabilir.
- 2- Sanat atölye derslerinde ve okullarda sanat sınıflarında aktif öğrenme tekniklerinin kullanımına yönelik bir plânlama yapılmalıdır. Bu bağlamda görsel sanatlar öğretmen adaylarına yükseköğretim sanat atölye ders süreçlerinde aktif öğrenme tekniklerinin kullanımına yönelik donanımlı bir eğitimin verilebilmesi gerekmektedir. Ayrıca öğretmenlere görsel sanatlar programında kullanabilecekleri aktif öğrenme tekniklerini tanıtmak ve görsel sanatlar öğretmenlerinin niteliğini artırmak amacıyla MEB bünyesinde hizmet içi eğitim seminerleri düzenlenebilir.
- 3- Aktif öğrenme tekniklerinin kullanıldığı öğrenme ortamı araştırma sürecini artırmaktadır. Öğrencilerin fikirlerini görsel olarak da geliştirebilmeleri için özellikle görsel materyaller, bilgisayar yazılımları (Photoshop gibi) ve internet gibi olanakların sanat sınıflarında ya da sanat atölyelerinde bulunması gerekmektedir.

- 4- Aktif öğrenme tekniklerinin kullanıldığı öğrenme ortamında düşünme, sosyal etkileşim ve araştırma süresinin uzamasına bağlı olarak sanatsal çalışmayı üretim sürecine ayrılan zaman kısalmaktadır. Bu nedenle sanat atölye ders süreci daha geniş bir zaman dilimini ya da etkili zaman yönetimini gerektirmektedir.
- 5- Sanatta düşünsel sürecin öğrenilmesi ve öğrencilerin tutumlarının kalıcılığı bakımından okullarda görsel sanatlar müfredatında aktif öğrenme tekniklerine yer verilmelidir.

5.2.2. Araştırmacının Diğer Araştırmacılara Önerileri

- 1- Alan yazın incelediğinde aktif öğrenme tekniklerinin görsel sanatların dallarına dair araştırmaların yetersizliği dikkat çekmektedir. Bununla ilgili araştırmaların çoğaltılması, görsel sanatların dallarında ve diğer alanlarda eğitim gören öğrencilerin ve görsel sanatlar öğretmenlerinin kendi bilgi, yetenek ve yaratıcılıklarının en üst düzeye çıkartılması açısından önemli görülmektedir. Bu nedenle, yükseköğretimde, belirlenen aktif öğrenme teknikleriyle yapılan bu araştırmanın diğer aktif öğrenme teknikleri de kullanılarak farklı düzeylerde (ilkokul, ortaokul ve lise) okullarda da yapılması uygun olabilir.
- 2- Bu araştırmada aktif öğrenme tekniklerinden sadece dördüne yer verilmiştir. Daha farklı tekniklerinin kullanımının sanat ders süreçlerindeki etkilerini belirlemeye dönük daha farklı araştırmalar yapılabilir. Nitel araştırma geleneği çerçevesinde yapılandırılan bu araştırma daha geniş bir katılımcı grupta nicel veri elde etmeye dönük bir yöntemle planlanabilir.
- 3- Bu araştırmada sanatsal üretim sürecine ve özellikle üretim öncesi fikir sürecini geliştirmeye ağırlık verilmiştir. Uygulama boyutuna istinaden estetik ve eleştirel tutumları geliştirmeye dönük teknikler sanat eğitimine entegre edilerek öğrenme sürecine etkileri araştırılabilir.

KAYNAKLAR

- Açıkgöz, K. Ü. (2011). *Aktif öğrenme*. (12. Baskı), Biliş Yayınları, İzmir.
- Açıkgöz, K. Ü. (2009). *Etkili öğrenme ve öğretme*. (8. Baskı), Biliş Yayınları, İzmir.
- Akgül, O. (2004). Tümdengelim ve tümevarım yaklaşımları ve uygulamaları. *Seyahat ve Turizm Araştırmaları Dergisi*,4 (2).
- Akpınar, B. ve Gezer, B. (2010). Öğrenen merkezli yeni eğitim yaklaşımlarının öğrenme-öğretme sürecine yansımaları. *Dicle Üniversitesi Ziya Gökalp Eğitim Fakültesi Dergisi*, 14, 1-12.
- Akpınar, E. ve Ergin, Ö. (2005). Yapılandırmacı kuramda fen öğretmeninin rolü. *Dokuz Eylül Üniversitesi Buca Eğitim Fakültesi, Fen Bilgisi Eğitimi A.B.D. İlköğretim-Online*, 4(2), 55-64 [Online]: <http://ilkogretim-online.org.tr>
- Albanese, M. (2000). Problem-based learning: why curricula are likely to show little effect on knowledge and clinical skills. *Medical Education*, 34 (9): 729-738.
- Alper, Y. (2008). *Freud' dan bugüne yaratıcı – sanatçı psikodinamiğine bakış*. Ünal, M. ve Özpoyraz, N. (Editörler). *XI. Anadolu Psikiyatri Günleri Tam Metin Kitabı*. (1. Baskı), e- kitap, Adana.
- Altıkulaç, A. ve Akhan, N. E. (2010). 8. sınıf inkılâp tarihi ve Atatürkçülük dersinde yaratıcı drama yöntemi ve altı şapkalı düşünme tekniğinin kullanılmasının öğrenci başarı ve tutumlarına etkisi. *Ahi Evran Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 11 (3), 225-247.
- Aral, N. (1999). Sanat eğitimi-yaratıcılık etkileşimi. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*,15: 11-17.
- Armstrong, C. (1994). *Designing assessment in art*, Reston: NAEA
- Arslan, A. (2009). Yapılandırmacı öğrenme yaklaşımı ve türkçe öğretimi. *Atatürk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 13 (1): 143-154.
- Arslan, M. (2007). Constructivist approaches in education. *Ankara University, Journal of Faculty of Educational Sciences*, 40(1), 41-61.
- Artut, K. (2001). *Sanat eğitimi kuramları ve yöntemleri*. (1. Baskı), Anı Yayıncılık, Ankara.
- Aydede, M. N. (2006). *İlköğretim altıncı sınıf fen bilgisi dersinde aktif öğrenme yaklaşımını kullanmanın akademik başarı, tutum ve kalıcılık üzerine etkisi*. Yüksek Lisans Tezi, Çukurova Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, İlköğretim Anabilim Dalı, Adana.

- Aydın, S. ve Alakuş, A. O. (2009). İşbirlikli öğrenmeyle görsel sanatlar dersini işlemenin öğrencilerin başarısına ve öğrenilenlerin kalıcılığına etkisi. *Dicle Üniversitesi, Ziya Gökalp Eğitim Fakültesi Dergisi*, 13, 63-77.
- Aykut, A. (2006). Günümüzde görsel sanatlar eğitiminde kullanılan yöntemler. *Erciyes Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 2 (21), 33-42.
- Bacanlı, H. (2004). *Gelişim ve öğrenme*. (9. Baskı), Nobel Yayın Dağıtım, Ankara.
- Bakır, K. (2007). *John Dewey ve demokratik eğitim*. Yüksek Lisans Tezi, Atatürk Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Felsefe Anabilim Dalı, Erzurum.
- Barnard, M. (2010). *Sanat, tasarım ve görsel kültür*. (1. Baskı), Ütopya Yayınevi, Ankara.
- Başbay, M. Y. (2010). *Proje tabanlı öğrenme*. Demirel, Ö. (Editör). *Eğitimde yeni yönelimler içinde* (ss.67-79). (4. Baskı), A Pegem Akademi, Ankara.
- Bender, M.T. (2005). John Dewey' in eğitime bakışı konusunda yeni bir yorum. *Gazi Üniversitesi, Kırşehir Eğitim Fakültesi Dergisi*, 6 (1), 13-19.
- Bender, M.T. (2014). Yaratıcılık, kişilik ve sanatsal yaratma üzerine. *Erciyes Sanat, Erciyes Üniversitesi, Güzel Sanatlar Enstitüsü Dergisi*, 1, 20-30.
- Berg, B. L. (2001). *Qualitative research methods for the social sciences*. (4. Baskı), Boston: Allyn and Bacon.
- Bilaloğlu, R. G. A. (2005). Erken çocukluk döneminde fen öğretiminde analogi tekniği. *Çukurova Üniversitesi, Eğitim Fakültesi Dergisi*, 2 (30).
- Bilgin, N. (2006). *Sosyal bilimlerde içerik analizi, teknikler ve örnek analizler*. (2. Baskı), Siyasal Kitabevi, Ankara.
- Bogdan, R.C. ve Biklen S.F. (2003). *Qualitative research for education: an introduction to theory and methods*. Erişim Tarihi: 5 Haziran 2014, Erişim: <https://apps.lis.illinois.edu/wiki/download/attachments/4366000/Field+note+s.pdf>
- Budak, Ç. (2006). *Eğitimde araştırma yöntemleri*. Yüksek Lisans Tezi, Ankara Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü Eğitim Bilimleri Anabilim Dalı Eğitim Yönetimi, Teftişi, Planlaması ve Ekonomisi, Ankara.
- Buyurgan, U. ve Buyurgan, S. (2007). *Sanat eğitimi ve öğretimi. eğitimin her kademesine yönelik yöntem ve tekniklerle*. (2. Baskı), A Pegem Akademi, Ankara.
- Can, H. A. ve Semerci, N. (2007). Altı şapkalı düşünme tekniğinin ilköğretim sosyal bilgiler dersinde öğrencilerin akademik başarısına etkisi. *Eğitim ve Bilim Dergisi*, 32(145), 39-52.

- Chan, S. (2010). Designing an online class using a constructivist approach. *Journal of Adult Education*, 39 (1), 26-39.
- Creswell, J. W. (2013). *Qualitative inquiry & research design*. Sage publication, Los Angeles, USA.
- Cotton, D., Stokes, A. ve Cotton, P. (2010). Using observational methods to research the student experience. *Journal Of Geography In Higher Education*, 34(3), 463-473.
- Çakıcı, D., Alver, B. ve Ada, Ş. (2006). Anlamalı öğrenmenin öğretimde uygulanması. *Kazım Karabekir Eğitim Fakültesi Dergisi*, 13, 71-80.
- Çalışkan, F. (2005). *İlköğretim 4. sınıf sosyal bilgiler dersinde aktif öğrenme yöntemlerinden çözümlenmeli öykü yönteminin öğrencilerin akademik başarılarına, tutumlarına ve aktif öğrenme düzeylerine etkisi*. Yüksek Lisans Tezi, Mustafa Kemal Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü İlköğretim Anabilim Dalı, Hatay.
- Çalışkan, H. (2009). Sosyal bilgiler öğretiminde araştırmaya dayalı öğrenme yaklaşımının eleştirel düşünme becerisine etkisi. *Kastamonu Eğitim Dergisi*, 17 (1), 57-70.
- Çalışkan, N. T. (2013). *İnşaat mühendisliği eğitiminin aktif öğrenme teknikleri kullanılarak iyileştirilmesi*. Yüksek Lisans Tezi, Atılım Üniversitesi, Fen Bilimleri Enstitüsü İnşaat Mühendisliği Anabilim Dalı, Ankara.
- Çelik, S., Şenocak E., Bayrakçeken, S., Taşkesenligil, Y. ve Doymuş, K. (2005). Aktif öğrenme stratejileri üzerine bir derleme çalışması. *Kazım Karabekir Eğitim Fakültesi Dergisi*, 11, 155-185.
- Çellek, T. (2002). Yaratıcılık ve eğitim sistemimizdeki boyutu. *Bilim, Eğitim ve Düşünce Dergisi*, 2 (1), 2-4.
- Çepni, S. (2007). *Araştırma ve proje çalışmalarına giriş*. (3. Baskı), Celepler Matbaacılık, Trabzon.
- Çizmecı, N. (2006). *Aktif öğrenme tekniklerine dayalı ders programlarının ilköğretim 6. sınıf öğrencilerinin müzik öğretimi, derse yönelik görüşleri ve tutumları üzerindeki etkileri*. Yüksek Lisans Tezi, Dokuz Eylül Üniversitesi / Eğitim Bilimleri Enstitüsü Güzel Sanatlar Eğitimi Anabilim Dalı Müzik Öğretmenliği Bilim Dalı, İzmir.
- DeLong, D. R. (2008). The effect of active learning exercises on academic performance and Nonintellectual learning Factor, Indiana University, Doctoral Dissertation, Pennsylvania.
- Demirel, Ö. (2004). *Kuramdan uygulamaya eğitimde program geliştirme*. (6. Baskı), Pegem A Yayıncılık, Ankara.
- Dılmaç, O. (27-28-29 Nisan 2011). *Sanat tarihi derslerinde aktif öğrenme ortamının oluşturulmasının görsel sanatlar öğretmeni adaylarının*

akademik başarılarına etkisi. Başkent üniversitesi Güzel sanatlar tasarım ve mimarlık fakültesi 1. Sanat ve tasarım Eğitimi sempozyumu- Dün Bugün Gelecek, Denizbank yayınları, 298- 301, Ankara.

- Doğan, N. (2010). *Yaratıcı düşünme ve yaratıcılık.* Demirel, Ö. (Editör). *Eğitimde yeni yönelimler içinde (ss.167-191).* (4. Baskı), A Pegem Akademi, Ankara.
- Doymuş, K. Şimşek, Ü. ve Şimşek, U. (2005). İşbirlikçi öğrenme yöntemi üzerine derleme: 1. işbirlikçi öğrenme yöntemi ve yöntemle ilgili çalışmalar. *Erzincan Eğitim Fakültesi Dergisi*, 7 (1), 59-83.
- Dubaz, İ. (2011). *İlköğretim okulu müzik derslerinde aktif öğrenme modelinin öğrencilerin çoklu zekâ alanları üzerine etkisi.* Yüksek Lisans Tezi, Marmara Üniversitesi / Eğitim Bilimleri Enstitüsü Güzel Sanatlar Eğitimi Anabilim Dalı Müzik Öğretmenliği Bilim Dalı, İstanbul.
- Eker, M., Baltacı, H. ve Sengir, S. (8-10 Nisan 2011). *Görsel kültür eğitimi: sistematik sanat eğitiminden stratejik sanat eğitimine geçiş.* On Sekiz Mart Üniversitesi 2. Ulusal Güzel Sanatlar Eğitimi Sempozyumu, 153-160.
- Ekinci, N. (2009). Üniversite öğrencilerinin öğrenme yaklaşımları. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim ve Bilim Dergisi*, 34 (151), 74-88.
- Ekinci, N. (2010). *İşbirliğine dayalı öğrenme.* Demirel, Ö. (Editör). *Eğitimde yeni yönelimler içinde (ss.93-109).* (4. Baskı), A Pegem Akademi, Ankara.
- Erbay, M. (2000). *Plastik sanatlar eğitiminin gelişimi.* (2. Baskı), Boğaziçi Üniversitesi Yayınları, İstanbul.
- Erdem, E. ve Demirel, Ö. (2002). Program geliştirmede yapılandırmacılık yaklaşımı. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 23, 81-87.
- Erinç, M. S. (2004). *Kültür sanat sanat kültür.* (2. Baskı), Ütopya Yayınevi, Ankara.
- Erinç, M. S. (2004). *Sanatın boyutları.* (2. Baskı), Ütopya Yayınevi, Ankara.
- Erinç, M. S. (2004). *Sanat psikolojisine giriş.* (2. Baskı), Ütopya yayınevi, Ankara.
- Gartenhaus, A R. (2000). *Yaratıcı düşünme ve müzeler.* (çev. Ruhiser Mergenci ve Bekir Onur), (3. Baskı), Ankara Üniversitesi Çocuk Kültürü Araştırma ve Uygulama Merkezi Yayınları, Ankara.
- Gökçe, E. (2004). İlköğretimde aktif öğrenme sürecine ilişkin öğrenci ve öğretmen görüşleri. *Akdeniz Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 1, 53-64.
- Gürten, E. (2010). *Probleme dayalı öğrenme.* Demirel, Ö. (Editör). *Eğitimde yeni yönelimler içinde (ss.81-91).* (4. Baskı), A Pegem Akademi, Ankara.

- Hope, S. (2010). Creativity, Content, and Policy. Symposium: Teaching Creativity. *Arts Education Policy Review*, 111, 39–47.
- İnal, İ. (8- 10 Nisan 2010). *Güncel sanat için sanat eğitimi*. On Sekiz Mart Üniversitesi 2. Ulusal Güzel Sanatlar Eğitimi Sempozyumu, 484- 487, Çanakkale.
- İnan, H. (2003). *İlköğretim birinci sınıfta aktif öğrenme stratejilerinin öğrenci başarısına etkisi*. Yüksek Lisans Tezi, Uludağ Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Bursa.
- Kahveci, A. ve Ay, S. (2008). Farklı yaklaşımlar – ortak çıkarımlar: paradigmlar ve integral model ışığında beyin temelli ve oluşturmacı öğrenme. *Türk Fen Eğitimi Dergisi*, 3, 108- 123.
- Kalem, S. ve Fer, S. (2003). Aktif öğrenme modeliyle oluşturulan öğrenme ortamının öğrenme, öğretme ve iletişim sürecine etkisi. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Bilimleri*, 3 (2), 433-461.
- Kaptan, F. (1998). Fen öğretiminde kavram haritası yönteminin kullanılması. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 14, 95-99.
- Karasar, N. (2004). *Bilimsel araştırma yöntemi*. (13. Baskı), Nobel Yayın Dağıtım, Ankara.
- Kayalı, H. A. ve Tarhan, L. (2004). İyonik bağlar konusunda kavram yanlışlarının giderilmesi amacıyla yapılandırmacı-aktif öğrenmeye dayalı bir rehber materyal uygulaması. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 27, 145-154.
- Katırcı, M. (27-28-29 Nisan 2011). *Görsel sanatlar dersi öğretmen adayları ile proje tabanlı öğrenme uygulamaları*. Başkent Üniversitesi Güzel sanatlar tasarım ve mimarlık fakültesi 1. Sanat ve tasarım Eğitimi sempozyumu- Dün Bugün Gelecek, Denizbank yayınları, 93- 97, Ankara.
- Kırıçoğlu, O. T. (2009). *Sanat kültür yaratıcılık. görsel sanatlar ve kültür eğitimi- öğretimi*. (1. Baskı), A Pegem Akademi, Ankara.
- Kırıçoğlu, O. T. (2005). *Sanatta eğitim. Görmek öğrenmek yaratmak*. (3. Baskı), Pegem A Yayıncılık, Ankara.
- Kırıçoğlu, O. (2014). *Sanat bir serüven*. (1. Baskı), Pegem Akademi Yayınları, Ankara.
- Koray, Ö. (6-9 Temmuz 2004). *Yaratıcı düşünme tekniklerinden altı düşünme şapkası ve nitelik sıralama tekniklerinin fen derslerinde uygulanmasına yönelik öğrenci görüşleri*. XIII. Ulusal Eğitim Bilimleri Kurultayı, İnönü Üniversitesi Eğitim Fakültesi, 1-15, Malatya.
- Köksal, N. (2010). *Beyin temelli öğrenme*. Demirel, Ö. (Editör). *Eğitimde yeni yönelimler içinde* (ss. 111-121). (4. Baskı), A Pegem Akademi, Ankara.

- Kuş, E. (2003). *Nicel- nitel araştırma teknikleri, sosyal bilimlerde araştırma teknikleri nicel mi? nitel mi.* (1. Baskı), Anı Yayıncılık, Ankara.
- Lindgren, M. ve Ericsson, C. (2011). Arts education in swedish teacher training – what’s at stake? university of gothenburg academy of music and drama. *Australian Journal of Teacher Education*, 36, 8.
- Malatyali, E. ve Yılmaz, K. (2010). Yapılandırmacı öğrenme sürecinde kavramlar ve önemi: kavramların pedagojik açıdan incelenmesi. *Uluslararası Sosyal Araştırmalar Dergisi*, 3 (14), 320-332.
- Mamur, N. (2009). *Anadolu güzel sanatlar lisesi resim bölümü öğrencilerinin sanatsal yeterliliğini ölçme ve değerlendirmede eğitsel gelişim dosyasının (portfolyo) rolü.* Dalı Doktora Tezi, Gazi Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü Güzel Sanatlar Eğitimi Anabilim Dalı, Ankara.
- Mamur, N. (14-16 Mayıs 2014-Baskıda). *Sanat eğitiminin değişen yüzü ve Türkiye görsel sanatlar eğitimi için yeni bir yapılanma önerisi.* Anadolu Uluslararası Sanat Eğitimi Sempozyumu Bildirisi, Eskişehir.
- Mamur, N. (2012). Görsel kültür öğretmen adaylarının görsel kültür diyaloglarına yönelik algıları. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Bilimleri Dergisi*, 12(3), 2149-2174.
- May, R. (2010). *Yaratma cesareti.* (12. Baskı), Metis Yayınları, İstanbul.
- Mazlum, Ö. (8- 10 Nisan 2010). *Sanat eğitiminde yaratıcı düşünme.* 2. Ulusal Güzel Sanatlar Eğitimi Sempozyumu Bildirileri, Onsekiz Mart Üniversitesi, Çanakkale, 177-182.
- McAleer, F.F. (2007). A thinking strategy for tomorrow’ s gifted leaders: six thinking hats. *Giuted Eduction Press Quarterly*. 21 (2), 10-13.
- MEB (2006). “Ölçme ve değerlendirme”, <<http://ttkb.meb.gov.tr>> adresinden 20 Mayıs 2014 tarihinde elde edilmiştir.
- Merriam, S. B. (2013). Nitel araştırma desen ve uygulama için bir rehber. (3. Baskıdan Çev. S. Turan), Nobel Akademik Yayıncılık, Ankara.
- Miles, M.B. & Huberman, A.M. (1994). Qualitative data analysis: an expanded source book. *Sage Publications*.
- Millman, J. (2009). Critical literacy and art education: alternatives in the school reform movement. *Penn GSE Perspectives on Urban Education*, 6 (2), 68-71.
- Mills, G. (2003). Action research: A guide for the teacher researcher. (Second Edition), New Jersey: Person Education, Inc.
- Moga, E., Burger, K., Hetland, L. and Winner, E. (2000). Does studying the arts engender creative thinking? evidence for near but not far transfer. special

- issue: the arts and academic achievement: what the evidence shows. *Journal of Aesthetic Education*, 34 (3/4), 91-104.
- Musneckiene, E. (2012). Trends in art education in the international context. In H. Sederholm (Ed), *Aalto University Publication Art Beat*, 141-171, Finland
- Mutlu, M. (2008). Eğitim fakültesi öğrencilerinin öğrenme stilleri. *Atatürk Üniversitesi Kâzım Karabekir Eğitim Fakültesi Dergisi*, 17, 1-21.
- Ocak, G. ve Çınar, İ. (2010). Yapılandırmacı anlayış ve çeşitleri. *Eğitim Bir Sen*, 6 (16), 56- 60.
- Orhon, B. İ. (27-28-29 Nisan 2011). *Görsel sanatlar tasarımında duyuşsal etkileşim ve yaratıcılık*. Başkent üniversitesi Güzel sanatlar tasarım ve mimarlık fakültesi 1. Sanat ve tasarım Eğitimi sempozyumu- Dün Bugün Gelecek, Denizbank yayınları, 41-44, Ankara.
- Özsoy, V. (2007). *Görsel sanatlar eğitimi*. (2. Baskı), Gündüz Eğitim ve Yayıncılık, Ankara.
- Page, M. (1990). *Active learning: Historical and contemporary perspectives*. Doctoral paper, University of Massachusetts, 10 May 90 112p
- Perdahçı, N. ve Bozdağ, L. (27-28-29 Nisan 2011). *Sanat eğitiminde disiplinlerarası yaklaşım*. 1. Sanat ve Tasarım Eğitimi Sempozyumu, Dün Bugün Gelecek. Başkent Üniversitesi, 72-76, Ankara.
- Pundak, D., Herscovitz, O. Ve Shacham, M. (2010). Attitudes of face-to-face and e-learning instructors toward 'active learning'. *European Journal of Open, Distance and E-Learning*, 2, Israel.
- San, İ. (2010). *Sanat eğitimi kuramları*. (3. Baskı), Ütopya Yayınevi, Ankara.
- San, İ. (1983). Kültür aktarımı ve çağdaş kültür sorunu içinde sanat eğitiminin yeri. *Ankara Üniversitesi Matbaası, Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Dergisi*, 16 (2), 139-140.
- San, İ. (1979). Yaratıcılık, iki düşünme biçimi ve çocuğun yaratıcılık eğitimi. *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Dergisi*, 12 (1-4), 177-190.
- San, İ. (2008). *Sanat ve Eğitim. Yaratıcılık temel sanat kuramları sanat eleştirisi yaklaşımları*. (4. Baskı), Ütopya Yayınevi, Ankara.
- Senemoğlu, N. (2011). *Gelişim öğrenme ve öğretim kuramdan uygulamaya*. (20. Baskı), A Pegem Akademi, Ankara.
- Smith, C. V. ve Cardaciotto, L. (2011). Is active learning like broccoli? Student perceptions of active learning in large lecture classes. *Journal of the Scholarship of Teaching and Learning*, 11 (1), 53 – 61.

- Soğancı, Ö. (27-29 Nisan 2011). *Türkiye' de görsel kültür: Uluslararası öğrenci kitlesine yönelik bir uygulama örneği*. Başkent Üniversitesi 1. Sanat ve Tasarım Eğitimi Sempozyumu Bildiri Kitabı (72-76), Ankara.
- Sulaiman, T., Suan, W. H. ve Abdullah S. K. (2009). Effective teaching approach employed by primary school science teachers. *US-China Education Review*, 6, (10), (Oct.) (Serial No.59), ISSN 1548-6613, USA.
- Süzen, S. (2007). *Aktif öğrenme teknikleriyle desteklenmiş fen ve teknoloji eğitiminin öğrenme ürünlerine etkisi*. Doktora Tezi, Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü İlköğretim Anabilim Dalı Fen Bilgisi Öğretmenliği Bilim Dalı, Ankara.
- Şahinel, M. (2010). *Etkin öğrenme*. Demirel, Ö. (Editör). *Eğitimde yeni yönelimler içinde* (ss.149-165). (4. Baskı), A Pegem Akademi, Ankara.
- Şirin, A. (2008). Oluşturmacılığın kuramsal temelleri. *Marmara Coğrafya Dergisi*, 17, 196 – 205.
- Şirinterlikci, A. Zane, L. ve Şirinterlikci, A. L., (2009). *Active learning through toy design and development*. *Journal of Technology Studies*, 35 (2), 14-22.
- Tatar, N. ve Kuru M. (2006). Fen eğitiminde araştırmaya dayalı öğrenme yaklaşımının akademik başarıya etkisi. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 31, 147-158.
- Terzioğlu, S. (2004). *Eğitim fakültelerinin güzel sanatlar eğitimi bölümlerinde yeniden yapılanma programı kapsamında (resim derslerinde) aktif öğrenme yöntemi ile verimliliğin artırılması*. Yüksek Lisans Tezi, Dokuz Eylül Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü Güzel Sanatlar Anabilim Dalı, İzmir.
- Ünal, K. (2010). Eleştirel pedagoji. *Alternatif Eğitim e-Dergisi*, 1, 14-24.
- Ürek, R. Ö. ve Tarhan, L. (2005). Kovalent bağlar konusundaki kavram yanlışlarının giderilmesinde yapılandırmacılığa dayalı bir aktif öğrenme uygulaması. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 28: 168-177.
- Varto, J. (2012). Contemporary art and art education: strategeis and dead ends. *Artbeat. Ed (Helena Sederholm) Aalto university Publication*, Finland. 67-84.
- Wilson, B. (1971). *Evaluation of learning in art education*. In B. Bloom, J. Hastings & G. Madaus (Eds). *Handbook on formative and summative evaluation of student learning*, 500-558, New York: Mc Grow-Hill.
- Yarımca, Ö. (2010). İlköğretim II. kademedeki sanat eğitiminde sınıf yönetimine ilişkin bir durum çalışması. *Selçuk Üniversitesi Ahmet Keleşoğlu Eğitim Fakültesi Dergisi*, 30, 281-297.

- Yıldırım, A. ve Şimşek, H. (2011). *Sosyal bilimlerde nitel araştırma yöntemleri*. (8. Baskı), Seçkin Yayıncılık, Ankara.
- Yıldız, A. (2013). Teknik ve uygulamalarda okul başarısı: Okul başarısı için tüm bilgiler, Erişim Tarihi: 5 Haziran 2014,
http://www.google.com.tr/books?hl=tr&lr=&id=tkxNAgAAQBAJ&oi=fnd&pg=PA6&dq=ne+duyduysam+unuttum&ots=Y4t-XHkDyv&sig=PfzqzIS3WjYghCVfqXuNAo0tM&redir_esc=y#v=onepage&q=ne%20duyduysam%20unuttum&f=false
- Yılmaz, S. (8- 10 Nisan 2010). *Güzel sanatlar eğitiminde çağdaş yaklaşımlar*. On Sekiz Mart Üniversitesi 2. Ulusal Güzel Sanatlar Eğitimi Sempozyumu, 183-187, Çanakkale.
- Yılmaz, M. (2007). Görsel sanatlar eğitiminde işbirlikli öğrenme. *Kastamonu Eğitim Dergisi*, 15 (2), 747-756.
- Yolcu, E. (2009). *Sanat eğitimi kuramları ve yöntemleri*. (2. Baskı), Nobel Yayın Dağıtım, Ankara.
- Yüksel, S. (2010). Öğrencilerin ölçme ve değerlendirme konularındaki başarılarında tam öğrenme yaklaşımı ve aktif öğretim yöntemlerinin etki derecelerinin incelenmesi. *Gazi Üniversitesi Endüstriyel Sanatlar Eğitim Fakültesi Dergisi*, 26, 1-11.

EKLER

EKLER	123
Ek-1 Uygulama Süreci Ders Planı Örneği	124
Ek-2 Uygulama Sürecinden Fotoğraflar	127
EK-3: Öğrenci Bilgi Formu	128
EK-4: Öğrenci Odak Grup Görüşme Soruları	129
EK-4a: I. Odak Grup Görüşme	130
EK-4b: II. Odak Grup Görüşme	132
EK-4c: III. Odak Grup Görüşme	134
EK-5: Öz Değerlendirme Formu	136
EK-6: Bağımsız Gözlemci Formu	137
EK-7: Bağımsız Gözlemci Görüşme Formu	138
EK-8: Sanatsal Çalışmaları Puanlama Yönergesi	139
EK-9: Sanatsal Çalışmalar	140
EK-10: Araştırma İzni	155

Ek-1: Uygulama Süreci Ders Planı Örneği

Etkinlik: Altı Şapkalı Düşünme Tekniği

Konu: Medya

Süre: 6 ders saati

Amaç: Bir kavram üzerine çok yönlü düşünmeyi sağlamak, birçok alanda düşünmenin gelişimini ve değişimini sağlamak, verilen kavrama farklı açılardan bakışa yönlendirmek, öğrencinin yeni fikirler keşfetmesini sağlamak

Etkinlik Süreci

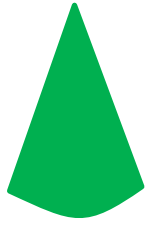
Hazırlık

Altı şapkalı düşünme tekniğini oluşturan, beyaz, kırmızı, siyah, sarı, yeşil ve mavi renkte şapkalar daha önceden hazırlanır.

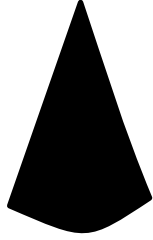
Atölye İçi Etkinlik Süreci

Uygulayıcı tarafından hazırlanan şapkalar atölyeye getirilerek öncelikle öğrencilerin dikkati çekilir. Atölyenin ortasına hazırlanan bir masanın etrafına öğrencilerin oturması sağlanır ve şapkalar masanın üzerine yerleştirilir. Öğrencilere altı şapkalı düşünme tekniği etkinliği ile ilgili bilgi verilir ve şapkaların renginin ne anlam ifade ettiği açıklanır (Ek-1). Öğrencilerin, “medya” ile ilgili düşüncelerini yansıttığı rengin anlamını taşıyan şapkayı başlarına giyerek, istenilen role girmeleri sağlanır.

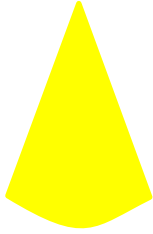
Öğrenciler bu süreçte giydikleri şapkanın ifade ettiği anlam doğrultusunda düşüncelerini ortaya koyarlar. Birbirleriyle etkileşim söz konusu olduğundan atölyede tartışma ortamı yaratılır. Öğrenciler, birbirlerinin fikirlerini destekledikleri gibi fikir ayrılıklarına da düşebilirler. Etkinlik sürecinde öğrencilerin, farklı bakış açılarına yönelmeleri sağlanır.



Yeşil, üretkenliğin, gelişmenin rengidir ve küçücük tohumlardan serpiyen bitkileri çağırır. Yeşil, bu nedenle, özellikle yaratıcılıkla ilgili olan düşünme şapkasını simgeleyecek renk olarak seçilmiştir. Yeşil şapka düşünmesi, özellikle yeni fikirlerle ve yeni bakış açıları ile ilgilidir.



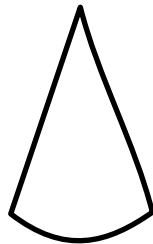
Siyah renk, karamsar ve olumsuzdur. Siyah şapka düşünmesi de kötümserliği taşır ve mantıklı olumsuzluğu yansıtır. Olaylara ya da konuya eleştirel yargı ve karamsar bir bakış açısı getirir.



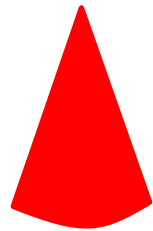
Sarı, güneş gibi aydınlık ve olumludur. Tavrı olarak sarı şapka, siyah şapkanın tam tersidir. Sarı şapkada olumlu düşünme, iyimserlik, faydalara odaklanma, yapıcı düşünme hâkimdir.



Mavi serinkanlılığı temsil eder ve aynı zamanda her şeyin üstündeki göğün rengidir. Mavi şapka, düşünme sürecinin düzenlenmesi ve kontrolü ile uğraşır. Serinkanlı ve durumu analiz ederek sonuçlar bulmaya çaba gösteren düşüncelere sahiptir.



Beyaz, tarafsız ve objektiftir. Beyaz şapka düşünmesi, olgu ve rakamların tarafsız ve objektif bir şekilde ortaya konmasını istemenin kolay bir yoludur.



Kırmızı öfke, tutku ve duyguyu çağırır. Buna göre; tarafsız ve objektif bilginin karşıtıdır. Duygular ve sezgilerle hareket ettiğinden, düşünmenin akılcı olmayan yönleriyle ilgilidir.

Değerlendirme

Altı şapkalı düşünme tekniği etkinliği sonrasında öğrenciler “Medya” kavramı üzerine yapılan tartışmalardan ve etkileşim ortamının yarattığı yeni fikirlerden yola çıkarak kompozisyon araştırmalarına başlarlar. Bu kompozisyon araştırmaları sürecinde fikirlerini destekleyecek görsel kaynaklara yönelebilirler. Tartışma ve araştırma sürecinin sonunda ortaya çıkan kompozisyon araştırmaları (eskizler) atölye ortamında tartışmaya açılır. Öncelikle öz değerlendirme ve ardından grup değerlendirmeleri sonrası gelişen ve yapılmasına karar verilen eskizler üzerine çalışmalara geçilir. Uygulama sonucunda ortaya çıkan nihai ürünler ise “Sanatsal Çalışmaları Puanlama Yönergesi” (Ek-8) ile değerlendirilir.

Ek-2: Uygulama Sürecinden Fotoğraflar

EK-3: Öğrenci Bilgi Formu

1. Ad:
- Soyad:
- Yaş: Kız Erkek
2. Ailenizde sanat ile ilgili kişiler var mı?
 - Var Yok
3. Bir önceki eğitim kurumunuz:
 -
4. Takip ettiğiniz sanatsal etkinlikler nelerdir? (*Birden fazla seçenek işaretleyebilirsiniz.*)
 - Tiyatro Sergi Sinema Konser Diğer (*Opera, bale, vs.*)
5. Müze ya da sanat galerisi gezer misiniz?
 - Evet Hayır
 - Ne sıklıkla gezersiniz?
 - Ara sıra Sık sık Hiç
6. Okul kapsamında yaptığınız uygulama çalışmalarını dışında çalışma yapar mısınız?
 - Ara sıra Sık sık Hiç yapmam
7. Sanatsal etkinliklere katılımcı olarak katılır mısınız?
 - Ara sıra Sık sık Hiç katılmam
8. Eserlerini ya da kişiliğini en çok sevdiğiniz heykel ve resim sanatçısı kimdir?
9. En son ne zaman bir sanatsal etkinliğe katıldınız?
10. Sizi bu bölüme yönlendiren etkenler nelerdir?

EK-4: Öğrenci Odak Grup Görüşme Soruları

Tarih:../.../2011

Saat:Başlangıç/Bitiş: ____ / _____

Sevgili Öğrenciler,

Resim-iş Öğretmenliği Bölümü Sanat atölye derslerinde aktif öğrenme tekniklerinin kullanımının sanatsal öğrenme sürecindeki rolü üzerine bir araştırma yapmaktayım. Sizlerle etkinlikleri gerçekleştireceğim 7 (yedi) haftalık araştırma sürecinde zaman zaman görüşmeler yapacağım.

Bu süreçte sizlerden elde edeceğim bulguları sanat atölye derslerinde yaratma sürecine etki eden daha etkili teknikler geliştirmek için kullanacağım. Bu nedenle süreçteki samimiyetiniz ve vereceğiniz cevaplar benim için önemlidir.

Vereceğiniz cevaplar sadece bu araştırma için kullanılacak kaydedilecek ve araştırmada isimleriniz şifrelenecektir. Görüşme tahminen 1 (bir) saat sürecektir. Başlamadan önce sormak istedikleriniz varsa sorabilirsiniz.

Hazırsanız başlayabiliriz.

PAÜ.E.B.E. Resim-iş Eğitimi Bölümü

Yüksek Lisans öğrencisi

Sündüz Gözlükaya Işık

EK-4a: I. Odak Grup Görüşme

1. Sanatta yaratıcı düşünmeyi nasıl tanımlarsınız?
2. Sizce sanatsal yaratma sürecinde, kişide ki birikim kendiliğinden mi, isteklilikle mi, yoksa bilinçli bir kurgulama ile ortaya çıkar?
Alternatif: Sizce nasıl bir eğitimle yaratıcılık geliştirilebilir?
3. Yaratıcı düşünmeyi destekleyen bir atölye ortamını nasıl tanımlarsınız?
(yani) Alternatif soru: Sanatsal çalışmalarınızı yaptığınız atölye ortamında ne gibi özellikler arıyorsunuz?
 - Planlama açısından (içerik)
 - Öğretim yöntemleri açısından
 - Değerlendirme yöntemleri açısından
4. Sanatsal çalışmalarınızı yaptığınız atölye ortamı sanatsal yaratma sürecinizi nasıl etkiliyor?
 - Olumlu yönde
 - Olumsuz yönde
5. Atölye derslerinde sanatsal öğrenmeye katkı sağlayacağını düşündüğünüz unsurlar nelerdir?
6. Atölye derslerinde yaratma sürecinize katkı sağlayacak ne tür etkinlikler yapılıyor?
7. Sizce sanat atölye öğretim elemanınız ne tür özelliklere sahip olmalıdır?
 - Yaratıcı
 - Motive edici
 - Zorlayıcı
 - Kontrollü
8. Sanat atölye öğretim elemanınız kullandığı yöntem ve teknikler sanatsal yaratma sürecinize hangi yönlerden katkıda bulunuyor?
 - Uygulama becerileri
 - Sanat eserlerine karşı estetiksel ve eleştirel bakış
 - Araştırma- sorgulama
 - Daha yeni fikirlere açık olma

9. Sanatsal çalışmalarınızı ortaya çıkarırken ne tür bir yol izliyorsunuz? Sizin için ön planda olan nedir?

- Resim teknikleri
- Sanat elemanları
- Araştırma
- Gözlem
- Hayal gücü

10.Yaptığınız çalışmaların olumlu veya olumsuz eleştirilmesi sizi nasıl etkiliyor?
Alternatif soru: Başkalarının eleştirel görüşlerini olduğu gibi mi kullanıyorsunuz ya da bu eleştirel görüşleri kendi düşüncelerinizle yorumlayarak mı kullanıyorsunuz?

11.Başka görüş ve önerileriniz varsa lütfen belirtiniz?

EK-4b: II. Odak Grup Görüşme

1. Uyguladığımız kavram ağı etkinliği sizde ne gibi farklı düşünceler oluşturdu?
Alternatif soru: Oluşan düşüncelerinizi sanat ürününe nasıl yansıttınız?
2. Kavram ağı ve altı şapkalı düşünme tekniği hangisinin size yararlı olduğunu düşünüyorsunuz?
3. Kavram ağı ve altı şapkalı düşünme tekniği etkinliklerinde kendinizi nasıl hissettiniz? Neler düşündünüz?
 - Araştırmacı
 - Uygulamacı
 - Yaratıcı
 - Meraklı
4. Bu teknikler sizce sanatsal yaratma sürecinizi nasıl etkiledi?
 - Merak
 - Sezgisel Düşünme
 - Yenilikçi Düşünme
5. Şu ana kadar yapılan uygulamalardan farklı gördüğünüz unsurlar nelerdir?
 - Estetik düzenleme açısından
 - Yaratıcılığı geliştirme açısından
6. Yapılan etkinliklerin sanatsal anlamda sizlere ne tür katkılar sağladığını düşünüyorsunuz?
 - Farklılıkları görebilme
 - Estetik düzenleme
 - Tekniğin olanaklarını araştırma
 - Anlatımı kuvvetlendirmek için tekniğin sınırlarını zorlama
 - Özgün fikirler arama
 - Kavramlar ve değerler üzerine düşünme
 - Farklı çözümler bulma
7. Yapılan etkinlikleri sanatsal yaratıcılığınızı geliştirmesi açısından nasıl değerlendirirsiniz?
Alternatif soru: Kavram ağı ve altı şapkalı düşünme tekniği etkinliklerini nasıl değerlendirirsiniz?
 - Yaratıcılık açısından

- Zaman açısından
 - Zorlayıcılık açısından
 - Gdleyicilik açısından
8. Yapılan etkinliklerde hoşlandığınız ve hoşlanmadığınız Şeyler nelerdir?
9. Başka görüş ve önerileriniz varsa lütfen belirtiniz?

EK-4c: III. Odak Grup Görüşme

1. Uyguladığımız grup etkinlikleri sizde ne gibi farklı düşünceler oluşturdu? Oluşan düşüncelerinizi sanat ürününe nasıl yansıttınız?
2. Grup etkinliklerinde kendinizi nasıl hissettiniz? Neler düşündünüz?
3. Sanatsal yaratma sürecinde kendinizi nasıl hissettiniz?
 - Araştırmacı
 - Uygulamacı
 - Yaratıcı
4. Şu ana kadar yapılan uygulamalardan farklı gördüğünüz unsurlar nelerdir?
5. Yapılan etkinliklerin sanatsal anlamda sizlere ne tür katkılar sağladığını düşünüyorsunuz?
 - Farklılıkları görebilme
 - Estetik düzenleme
 - Tekniğin olanaklarını araştırma
 - Anlatımı kuvvetlendirmek için tekniğin sınırlarını zorlama
 - Özgün fikirler arama
 - Kavramlar ve değerler üzerine düşünme
 - Farklı çözümler bulma
6. Ders dışı sanatsal faaliyetler için ne tür fikirler uyandırdı?
7. Grup etkinliklerini nasıl değerlendirirsiniz?
 - Yaratıcılık açısından
 - Zaman açısından
 - Zorlayıcılık açısından
 - Güdüleyicilik açısından
8. Grup etkinlikleri iletişim ve etkileşim konusunda sizde neler değiştirdi?
Alternatif soru: Grup etkinlikleri iletişim ve etkileşim konusunda yaratıcılık sürecinize nasıl bir katkı sağladı?
9. Grup çalışmalarının ve bireysel çalışmaların sizde nasıl bir etkisi oldu?
Alternatif soru: Grup çalışmalarında mı yoksa bireysel çalışmalarda mı kendinizi daha yaratıcı hissettiniz?
10. Şu ana kadar yapılan etkinlikler kendinizi nasıl hissetmenizi sağladı?

- Merak
- Hayal kurma
- Karmaşıklik
- Risk alma

11.Yapılan etkinliklerde hoşlandığınız ve hoşlanmadığınız şeyler nelerdir?

12.Bir öğretme ve öğrenme yöntemi olarak aktif öğrenme tekniklerini öğretmen olduğunuzda kullanır mısınız? Nasıl?

13.Başka görüş ve önerileriniz varsa lütfen belirtiniz?

EK-5: Öz Değerlendirme Formu

1. Bu etkinlikte ne öğrendim?

.....
.....

2. Bu etkinlik sonucunda uygulama çalışmamda nasıl bir farklılık oldu?

.....
.....

3. Bu etkinlikte en çok neyi iyi yaptım? Neden?

.....
.....

4. Hangi noktada zorlandım? Neden?

.....
.....

5. Etkinlik sırasında nerelerde yardıma ihtiyacım oldu?

.....
.....

6. Etkinlik yeni fikirler üretmemde ne kadar etkili oldu?

.....
.....

7. Sanatsal çalışmamı yaparken ne türde farklı materyallerden faydalandım?

.....
.....

8. Hangi konuda kendimi geliştirmeliyim?

.....
.....

9. Bu etkinlik sonrasında sanatsal çalışmalarımda neleri uygulayacağım?

.....
.....

EK-6: Bağımsız Gözlemci Formu

	Aktif Öğrenme Tekniği	Aktif Öğrenme Ortamı	Sanatsal Yaratma Süreci	Bitmiş Sanatsal Ürünler
1.Hafta				
2.Hafta				
3. Hafta				
4. Hafta				

EK-7: Bağımsız Gözlemci Görüşme Formu

1. Sizce öğrenciler ne gibi deneyimler elde ettiler?
2. Sizce aktif öğrenme teknikleri öğrencilerin sanatsal yaratma sürecini nasıl etkiledi?
3. Aktif öğrenme tekniklerini yaratıcı düşüncüyü özümseme anlamında nasıl değerlendirirsiniz?
4. Aktif öğrenme tekniklerinin uygulandığı atölye ortamını nasıl tanımlarsınız?
5. Gözlemlerinizi çerçevesinde sanat atölye ortamındaki aktif öğrenme sürecini olumlu ve olumsuz yönleriyle değerlendirir misiniz?
6. Sizce öğretmen adayları uygulanan teknikleri öğretim tekniği olarak benimseyip ileride kullanırlar mı?

EK-8: Sanatsal Çalışmaları Puanlama Yönergesi

Adı Soyadı:Sınıf:.....

Ders:..... Tarih:.....

ÖLÇÜTLER	5 Mükemmel	4 İyi	3 Orta	2 Geliştirilmeli	1 Yetersiz/Geliştirilmeli	Puan
Konunun Algılanması/ İfadesi	Sanatsal çalışma temaya uygun bir biçimde yapılandırılarak duygu ve düşünceler özgün bir biçimde ifade edilmiştir.	Sanatsal çalışmada temaya ilişkin duygu ve düşünceler ifade edilmiştir.	Sanatsal çalışmada temadan kopuk bir karakter geliştirilmiş, ve bilinen örneklerin izlerini taşımaktadır.	Sanatsal çalışma özgün bir anlatımın taşıyamamaktadır.	Konu yeterince algılanmıştır.	
Araç-Gereç ve Tekniğin Kullanımı	Resmin anlamını güçlendirmede materyal ve tekniği analiz edip etkili bir biçimde kullanmıştır. Tekniğe ilişkin problemlerle başa çıkıp, tekniği farklılaştırmada risk almıştır.	Resmin anlamını güçlendirmede materyal ve tekniği etkili bir biçimde kullanmıştır. Tekniğe ilişkin problemlerle başa çıkmış, fakat tekniğin sınırlılıklarını zorlamamıştır.	Materyal ve tekniği kullanmada ve tekniğe ilişkin problemlerin çözümünde öğretmeninden destek almıştır. Tekniğin kullanımında hatalar vardır.	Materyal kullanımı uygunsuzdur. Teknik yeterince anlaşılmamıştır.	Materyal ve tekniğin kullanımına yönelik hiçbir çaba harcanmamıştır.	
Tasarım ve Kompozisyon	Görsel sanat öğeleri ve sanatsal düzenleme ilkeleri ile duyuşsal nitelikleri alışılmadık ve etkili bir biçimde kullanmıştır. Görsel bütünlüğü sağlamak için sürekli denemeler yapmıştır.	Görsel sanat öğeleri ve sanatsal düzenleme ilkelerinin kullanımında başarılıdır, Görsel bütünlüğü sağlamak için oldukça sık denemeler yapmıştır.	Görsel Sanat öğeleri ve sanatsal düzenleme ilkelerinin kullanımında denemeler yapmıştır. Fakat kompozisyondaki görsel bütünlüğü sağlamada öğretmenin desteğini almak istemiştir.	Görsel bir bütünlük oluşturmada sanat öğelerini ve ilkelerini kullanamamıştır.	Kompozisyon oluşturulamamıştır.	
					Toplam	

Puan					
Nitelik	Mükemmel	İyi	Orta	Geliştirilmeli	Yetersiz/Geliştirilmeli

Yorumlar:.....

.....

.....

.....

EK-9: Sanatsal Çalışmalar

Konu başlığı “Oyun” olarak belirlenmiştir. Öğrenciler aktif öğrenme tekniklerinden kavram ağı etkinliğinde bir kavram haritası oluşturmuşlardır. Kavram haritası öğrencilerin bireysel olarak fikirler ve kavramlar ortaya atmasıyla ve kavramlar arası bağlantı kurmalarıyla ortaya çıkmıştır. Ortaya çıkan kavramlardan bazılarını kullanarak yaptıkları çalışmalar aşağıdadır.



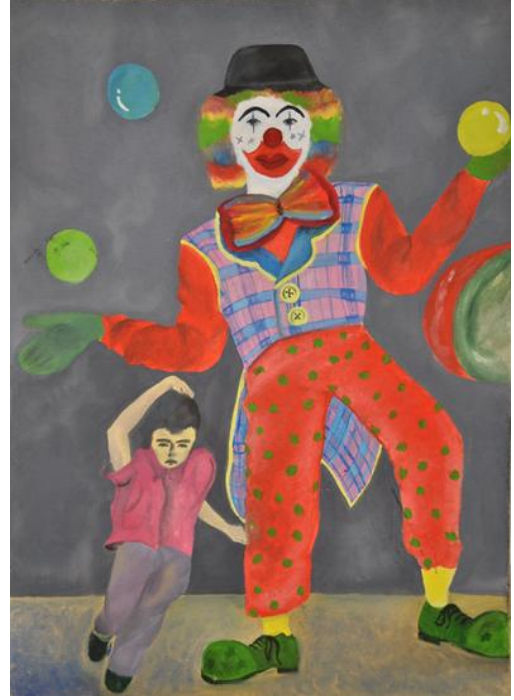
Z.(Oyun) Satranç



G.(Oyun) Zeybek Oyunu



Öm. (Oyun) Kukla



E.(Oyun) Palyaço Ve Çocuk



Ü. (Oyun) Pantomim



H. (Oyun) Sinema



N. (Oyun) Kumar



Mi. (Oyun) Kumar



C. (Oyun) Dans



Mu.(Oyun) Efe



A. (Oyun) Kukla



Öz. (Oyun) Kur Yapma

Konu başlığı “Medya” olarak belirlenmiştir. Öğrenciler aktif öğrenme tekniklerinden Altı Şapkalı Düşünme Tekniği etkinliğinde araştırmacının önceden hazırladığı sarı, kırmızı, mavi, yeşil, siyah ve beyaz renklerden oluşan şapkalardan istediklerini alarak konu başlığıyla ilgili o rengin anlamı doğrultusunda konuşmalar yapmışlardır. Bu etkinlik öğrencilerin bireysel olarak ortaya koydukları fikirler arası bağlantı kurmalarıyla ortaya çıkmıştır. Ortaya çıkan çalışmalar aşağıdadır.



A. Medya



Öz. Medya



Mi. Medya



Mu. Medya



N. Medya



Öm. Medya



Ü. Medya

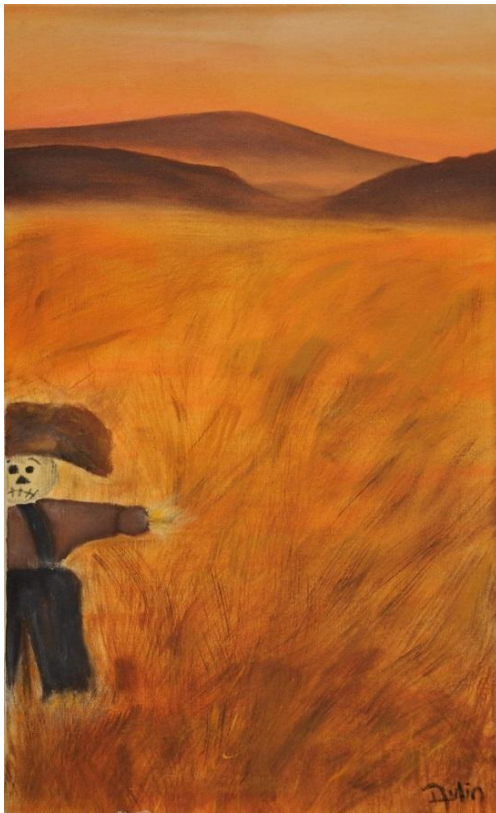


Z. Medya

Konu başlığı “Borsa” olarak belirlenmiştir. Öğrenciler aktif öğrenme tekniklerinden Yaratıcılık Grubu etkinliğinde öğrenciler günlük hayattan olaylar ile ilgili Analojilerle karşılaştırmalar yaparak farklı fikirler ortaya koydular. Ortaya çıkan çalışmalar aşağıdadır.



C. Borsa



A. Borsa



E. Borsa



N. Borsa



Öm. Borsa



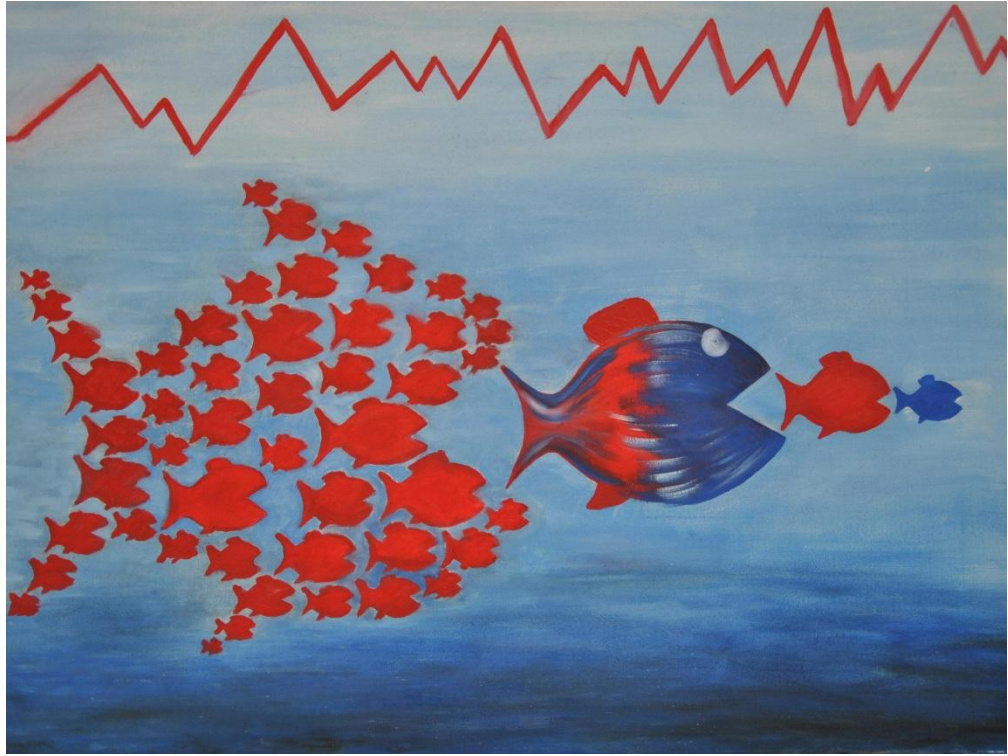
G. Borsa



H. Borsa



Mi. Borsa



Mu. Borsa



Öz. Borsa



Z. Borsa



Ü. Borsa

Konu başlığı "Kimlik" olarak belirlenmiştir. Aktif öğrenme tekniklerinden İşbirlikli Öğrenme Tekniğine dayalı olarak rastgele seçilmiş 4'er kişilik öğrenci grupları oluşturulmuştur. Bu gruplar, grup içi fikir etkileşimi sonrasında farklı fikirleri bir araya getirerek her grup kendi içerisinde birer çalışma ortaya çıkarmıştır. Ortaya çıkan çalışmalar aşağıdadır.



G. H. Öm. E. Kimlik



Mu. Mi. C. A. Kimlik



Z. Ü. N. Öz. Kimlik

EK-10: Araştırma İzni

PAMUKKALE ÜNİVERSİTESİ
EĞİTİM FAKÜLTESİ
GÜZEL SANATLAR EĞİTİMİ BÖLÜMÜ
RESİM İŞ EĞİTİMİ ANABİLİM DALI

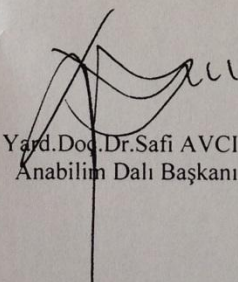
BİLİMSEL ARAŞTIRMA UYGULAMASI, DEĞERLENDİRME KOMİSYONU
TOPLANTI TUTANAĞI

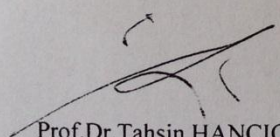
Toplantı Tarihi :21.04.2011
Toplantı Saati :14.00

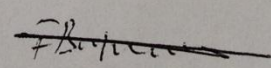
KARAR:

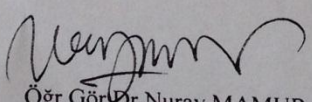
2- Üniversitemiz Spor Bilimleri ve Teknolojisi Yüksekokulu Beden Eğitimi ve Spor Öğretmenliği Bölümü 06263018 numaralı öğrencisi Yılmaz SÜCÜLLÜ'nün, Mezuniyet Projesi dersi kapsamında "Beden Eğitimi ve Spor Öğretmenliği Bölümü, Resim İş Öğretmenliği, Sınıf Öğretmenliği Bölümü Aday Öğretmelerinin Bilişsel Stilllerinin İncelenmesi" konulu tezi kapsamında Anabilim Dalımız 1. sınıf öğrencilerine uygulama yapma isteği, dersleri aksatmayacak şekilde ve ilgili dersin öğretim elemanından izin alarak ve gönüllülük esası dikkate alınarak yapılması koşuluyla, Komisyonumuzca uygun görülmüştür.

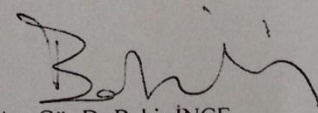
3- Üniversitemiz Sosyal Bilimler Enstitüsü Güzel Sanatlar Eğitimi Anabilim Dalı Resim İş Eğitimi Bilim Dalı tezli yüksek lisans öğrencisi Sündüz GÖZLÜKAYA'nın, "Resim İş Öğretmenliği Sanat Atölye Derslerinde Aktif Öğrenme Tekniklerinin Sanatsal Yaratıcılığa Katkısı" konulu tezi kapsamında Anabilim Dalımız öğrencilerine anket uygulama isteği, dersleri aksatmayacak şekilde ve ilgili dersin öğretim elemanından izin alarak ve gönüllülük esası dikkate alınarak yapılması koşuluyla, Komisyonumuzca uygun görülmüştür.


Yard. Doç. Dr. Safi AVCI
Anabilim Dalı Başkanı


Prof. Dr. Tahsin HANCIOĞLU
ÜYE


Öğr. Gör. Dr. Feryal BEYKAL ORHUN
ÜYE


Öğr. Gör. Dr. Nuray MAMUR
ÜYE


Arş. Gör. Dr. Bekir İNCE
ÜYE

ÖZGEÇMİŞ

Kişisel Bilgiler	
Adı	Sündüz
Soyadı	GÖZLÜKAYA IŞIK
Doğum yeri ve tarihi	Denizli/Tavas- 02/09/1978
Uyruğu	T.C.
İletişim Adresi ve Telefonu	Lise Cad. Atalar Mah. Saydal Apt. No: 33 Kat: 8 Daire: 15 Pamukkale/Denizli 05321619989
Eğitim	
İlköğretim	Hürriyet İlkokulu Merkez Ortaokulu
Ortaöğretim	Denizli Lisesi
Yükseköğretim	Pamukkale Üniversitesi (Resim-İş Öğretmenliği)
Yabancı Dil	
İngilizce	57.00
Mesleki Deneyim	
2010- Güzelpınar H. Ömer Yavuz Ortaokulu, DENİZLİ 2009-2010 Eziler İlköğretim Okulu, Güney/DENİZLİ 2004-2009 Anadolu Güzel Sanatlar Lisesi, KÜTAHYA 2002-2004 Çırçırıcılar İlköğretim Okulu, KAHRAMANMARAŞ 2001-2002 Sergentepe İlköğretim okulu, KAHRAMANMARAŞ	