

**ORTAOKUL GÖRSEL SANATLAR DERSİNDE
AÇIK HAVA EĞİTİM UYGULAMALARI:
BİR DURUM ÇALIŞMASI**

Doktora Tezi

Ceylan SEBİK

Eskişehir, 2017

**ORTAOKUL GÖRSEL SANATLAR DERSİNDE
AÇIK HAVA EĞİTİM UYGULAMALARI: BİR DURUM ÇALIŞMASI**

Ceylan SEBİK

DOKTORA TEZİ

**Resim İş Öğretmenliği Programı
Güzel Sanatlar Eğitimi Anabilim Dalı
Danışman: Doç. A. Dilek KIRATLI**

Eskişehir

Anadolu Üniversitesi

Eğitim Bilimleri Enstitüsü

Ekim, 2017

Bu Tez Çalışması BAP Komisyonunca kabul edilen 1603E100 no.lu proje kapsamında desteklenmiştir.

JÜRİ VE ENSTİTÜ ONAYI

Ceylan SEBİK'in "Ortaokul Görsel Sanatlar Dersinde Açık Hava Eğitim Uygulamaları: Bir Durum Çalışması" başlıklı tezi 12.10.2017 tarihinde aşağıdaki jüri tarafından değerlendirilerek "Anadolu Üniversitesi Lisansüstü Eğitim-Öğretim ve Sınav Yönetmeliği"nin ilgili maddeleri uyarınca Güzel Sanatlar Eğitimi Anabilim Dalı Resim-İş Öğretmenliği Programında, Doktora tezi olarak kabul edilmiştir.

	<u>Unvanı-Adı Soyadı</u>	<u>İmza</u>
Üye (Tez Danışmanı)	: Doç. A.Dilek KIRATLI	
Üye	: Doç.Dr. Ali ERSOY	
Üye	: Doç.Dr. İ.Özgür SOĞANCI	
Üye	: Doç.Dr. Şirin ŞENGEL	
Üye	: Yard.Doç.Dr. Elif OMCA ÇOBANOĞLU	

Prof.Dr. Handan DEVECİ
Anadolu Üniversitesi
Eğitim Bilimleri Enstitüsü
Müdürü

ÖZET

ORTAOKUL GÖRSEL SANATLAR DERSİNDE

AÇIK HAVA EĞİTİM UYGULAMALARI: BİR DURUM ÇALIŞMASI

Ceylan SEBİK

Güzel Sanatlar Eğitimi Anabilim Dalı

Anadolu Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ekim, 2017

Danışman: Doç. A. Dilek KIRATLI

Açık havada eğitim (AHE); çoklu-duyusal deneyimleri vurgulayan, doğa, toplum ve bireysel çevreyi kapsayarak bütünleştirilmiş öğrenme yaklaşımını kullanan bir öğrenme ve öğretme etkinliğidir. Açık havada eğitim etkinliklerinde (AHEE) açık alanların kullanımı yoluyla bireyin; fiziksel, duygusal, bilişsel, sosyal ve ruhsal düzeyini yükseltmek amaçlanmaktadır. Bu bağlamda AHEE, birçok farklı disiplin için uygulanabilir öğrenme ve öğretme alternatifleri sunmaktadır. Sanat eğitimi de amaç ve uygulamaları bakımından AHEE ile benzerlik içeren bu disiplinlerden biridir.

Bu araştırmada, AHEE ile gerçekleştirilen Görsel Sanatlar Dersi'nin uygulama sonuçlarının ortaya konulması amaçlanmıştır. Bu amaç doğrultusunda görsel sanatlar öğretiminin temel öğrenme alanları olan görsel iletişim, görsel eleştiri ve kültürel bilinç bağlamında öğrenme süreci gözlemlenmiştir. Nitel araştırma yöntemi ile çalışılan araştırmada durum çalışması deseni kullanılmıştır.

Araştırma, 2015 – 2016 eğitim öğretim yılında ortaokul 5. sınıf öğrencileri ile Görsel Sanatlar Dersi'nde altı hafta süresince gerçekleştirilmiştir. Araştırma kapsamında sekizi odak olmak üzere toplam 21 öğrenci yer almıştır. Araştırmada veri toplama araçlarından odak öğrenciler ile yarı-yapılandırılmış görüşme, dış ve iç gözlemci alan notları, gözlemci yarı-yapılandırılmış gözlem formları, kamera kayıtları ile araştırmacı ve öğrenci günlüklerini içeren dokümanlar kullanılmıştır. Doküman, gözlem ve görüşme yoluyla toplanan veriler betimsel analiz yoluyla analiz edilmiştir. Veriler NVivo programı kullanılarak analiz edildikten sonra elde edilen bulgular, alanyazın ile ilişkilendirilerek yorumlanıp ve tartışılmıştır.

Araştırmanın bulguları kapsamında elde edilen temalar: Görsel ifade, eleştirel ifade ve kültürel ifade olarak belirlenmiştir. Araştırma bulguları doğrultusunda elde edilen sonuçlara göre Görsel Sanatlar Dersi'nin açık havada eğitim etkinlikleri ile uygulanması sonucunda öğrenme alanları düzeyinde olumlu yansımaları tespit edilmiştir. Buna doğrultuda görsel ifade teması bağlamında, yaratıcı fikir geliştirme, iletişim kurma becerileri, bir bilgiyi başka bir durumun çözümünde kullanma, yansıtma yaparak sonuca ulaşma ve imgesel düşünme becerileri geliştirme yönünde anlamlı sonuçlara ulaşılmıştır. Eleştirel ifade teması bağlamında, öz eleştiri yapma becerisi, farklı düşüncelere saygı duyma ve çözüm odaklı öneri sunma yönünde anlamlı sonuçlara ulaşılmıştır. Son olarak kültürel ifade teması bağlamında, müze bilinci kazanma, Görsel Sanatlar Dersi dersine yönelik olumlu algı geliştirme ve çevre bilinci geliştirme yönünde anlamlı sonuçlara ulaşılmıştır. Bu sonuçlar çerçevesinde Görsel Sanatlar Dersi için AHEE'nin kullanımının okul programları ve çevresel faktörler ile (öğretmen, veli, doğal alan) desteklenerek yaygın hale getirilmesi önerilmektedir.

Anahtar Sözcükler: Görsel sanatlar öğretimi, Açık havada eğitim etkinliği, Aktif öğrenme.

ABSTRACT

A CASE STUDY OF OUTDOOR EDUCATION PRACTICE FOR SECONDARY SCHOOL FINE ARTS COURSES

Ceylan SEBİK

Department of Fine Arts Education

Anadolu University, Institute of Educational Sciences, October, 2017

Supervisor: Assoc. Prof. A. Dilek KIRATLI

Outdoor Training (OT) is a learning and teaching activity that uses an integrated approach which encompasses nature, society, and individual environments emphasizing multi-sensory experiences. In Outdoor Training Activities (OTA) it is aimed to increase an individual's physical, emotional, cognitive, social and spiritual level through the usage of open spaces. Within this context, Outdoor Training Activities (OTA) offer applicable learning and teaching alternatives for many different disciplines. Art education is one of these disciplines with similarities in purpose and practice.

In this research, it is intended to reveal the results of visual arts practice course realized within Outdoor Training Activities (OTA). For this purpose, learning process has been observed in the context of visual communication, visual criticism and cultural consciousness, as being the basic learning areas of visual arts education. Case study pattern is used within the research carried out by qualitative method.

The research was held for six- weeks in the visual arts course with 5th grade students of junior high (secondary) school during the 2015– 2016 academic year and included 21 students in total where eight of them were in focus. In the Research, semi-structured interviews with focus students, external and internal observer area notes, semi-structured forms of the observer, camera records together with researcher & student diary documents were used as tools. Collected through document, observation and interview, all data were analyzed through descriptive analysis. After the data had been analyzed by NVivo program, findings were interpreted and discussed by associating with (body of) literature.

Themes obtained within the context of the findings are: visual expression, critical expression and cultural expression. Positive results of the research findings have been found in the level of learning areas. Accordingly, in the context of visual expression; meaningful results have been achieved in developing creative ideas, communication skills, using a knowledge to solve another situation, reaching the goal by mirroring and developing imaginative thinking skills. In the context of critical expression; self-criticism, respect for different views, and significant results have been achieved in terms of providing solution-focused proposal(s). Lastly, in the context of cultural expression, significant achievements have been resulted in terms of gaining museum consciousness, developing positive perception towards visual arts course and developing environmental awareness. It is suggested that the usage of Outdoor Training Activities (OTA) for visual arts course in the framework of these results should be made widespread with support of school programs and environmental factors (teachers, parents, natural area/field).

Key Words: Visual arts teaching, Outdoor training activity, Active learning.

ETİK İLKE VE KURALLARA UYGUNLUK BEYANNAMESİ

Bu tezin bana ait, özgün bir çalışma olduğunu; çalışmamın hazırlık, veri toplama, analiz ve bilgilerin sunumu olmak üzere tüm aşamalardan bilimsel etik ilke ve kurallara uygun davrandığımı; bu çalışma kapsamında elde edilemeyen tüm veri ve bilgiler için kaynak gösterdiğimi ve bu kaynaklara kaynakçada yer verdiğimi; bu çalışmamın Anadolu Üniversitesi tarafından kullanılan “bilimsel intihal tespit programı”yla tarandığını ve hiçbir şekilde “intihal içermediğini” beyan ederim. Herhangi bir zamanda, çalışmamla ilgili yaptığım bu beyana aykırı bir durumun saptanması durumunda, ortaya çıkacak tüm ahlaki ve hukuki sonuçlara razı olduğumu bildiririm.

Ceylan SEBİK

ÖNSÖZ

Öncelikle araştırma sürecini birlikte yürüttüğümüz kıymetli danışman hocam Doç. A. Dilek Kıratlı'ya gösterdiği özveri ve desteklerinden ötürü sonsuz teşekkür ederim. Tez izleme komitemde yer alan, değerli hocalarım Doç. Dr. Ali Ersoy ve Doç. Dr. İ. Özgür Soğancı ve Yrd. Doç. Dr. E. Omca Çobanoğlu'na teşekkür ederim.

Bugüne kadar maddi ve manevi desteklerini hiç esirgemeyen, attığım her adımda yüce gönülleriyle yanımda olan çok kıymetli anneciğim, babacığım ve canım ailemin her bir ferdine teşekkürü borç bilirim. Araştırma süresince gösterdikleri gönüllük, sabır ve emeklerinden ötürü sevgili öğrencilerim Samed Kandemir ve Gülcan Uçar'a sonsuz teşekkürlerimi bildiririm. Ayrıca araştırmamın uygulama sürecinde gönüllü katılımları ve çabalarından dolayı Ş. Şura Seyhan, Güray Lap, Gülçin Akbaş, Cansever Şahin, İlyas Arslan, Emine Nur Baysal, Cansu Kocataş, Hande Kunt'a teşekkür ederim. Son olarak Görsel Sanatlar Dersi öğretmeni Aydın Düzkaya ve Türk Dili ve Edebiyatı Dersi öğretmeni ile Zübeyde Ütük hocalarımıza katkılarından dolayı teşekkürlerimi sunarım.

Ayrıca Anadolu Üniversitesi ve TÜBİTAK'a tez çalışmama verdikleri destekten ötürü teşekkürlerimi sunarım.

Ceylan SEBİK

İÇİNDEKİLER

	<u>Sayfa</u>
BAŞLIK SAYFASI.....	i
JÜRİ VE ENSTİTÜ ONAY SAYFASI.....	ii
ÖZET.....	iii
ABSTRACT.....	v
ETİK İLKE VE KURALLARA UYGUNLUK BEYANNAMESİ.....	vii
ÖNSÖZ.....	viii
İÇİNDEKİLER.....	ix
TABLolar DİZİNİ.....	xiii
ŞEKİLLER DİZİNİ.....	xiv
GÖRSELLER DİZİNİ.....	xv
SİMGE VE KISALTMALAR DİZİNİ.....	xviii
1.GİRİŞ.....	1
1.1. Problem Durumu.....	4
1.2. Amaç.....	5
1.3. Önem.....	6
1.4. Tanımlar.....	8
2. ALANYAZIN.....	9
2.1. Görsel Sanatlar Öğretiminde Öğrenme ve Öğretme Süreçleri.....	9
2.2. Görsel Sanatlar Öğretiminde Yeni Yaklaşımlar.....	13

2.2.1. Etkinlik temelli görsel sanatlar öğretimi.....	16
2.2.2. Oyun temelli görsel sanatlar öğretimi.....	19
2.3. Açık Havada Eğitim Etkinlikleri.....	21
2.3.1. Açık havada eğitimin tarihsel gelişimi.....	25
2.3.2. Açık havada eğitimin kuramsal temelleri.....	27
2.3.3. Açık havada eğitimin eğitsel temelleri.....	30
2.4. Görsel Sanatlar Öğretimi ve Açık Havada Eğitim Etkinlikleri.....	32
2.4.1. Açık havada eğitim etkinliklerinin uygulamasının görsel sanatlar öğretimine sağlayabileceği kolaylıklar.....	33
2.4.2. Görsel sanatlar öğretimi için açık havada eğitim etkinliklerinin kullanılmasında yaşanabilecek zorluklar.....	36
2.5. İlgili Araştırmalar.....	38
3. YÖNTEM.....	47
3.1. Araştırmanın Deseni.....	47
3.2. Araştırmanın Yapıldığı Ortam.....	50
3.3. Katılımcılar.....	52
3.3.1. Katılımcılara kişisel bilgi formlarının uygulanması.....	55
3.3.2. Veli izin formlarının dağıtılması.....	56
3.4. Araştırmacının Rolü.....	57
3.5. Araştırmadaki Dış ve İç Gözlemcilerin Belirlenmesi.....	61
3.5.1. Yarı-yapılandırılmış gözlem formları.....	62
3.6. Araştırmanın Ön Hazırlık Süreci.....	62

3.6.1. Günlük ders planlarının oluşturulması.....	64
3.6.2. Pilot çalışma.....	68
3.7. Araştırmanın Uygulama Süreci.....	70
3.7.1. Renkli beneklerle oyun adlı dersin uygulaması.....	76
3.7.2. Asimetrik izler adlı dersin uygulaması.....	80
3.7.3. Görsel tarama adlı dersin uygulaması.....	88
3.7.4. Farklı olanı bul adlı dersin uygulaması.....	91
3.7.5. Müzemi Oluşturuyorum adlı dersin uygulaması.....	95
3.7.6. Haydi farklı anlatalım adlı dersin uygulaması.....	99
3.8. Verilerin Toplanması.....	103
3.8.1. Veri toplama araçlarının hazırlanması.....	103
3.8.2. Kullanılan veri toplama araçlarının aktarılması.....	105
3.9. Verilerin Analizi.....	111
3.9.1. Veri analizi için ön çalışmaların yapılması.....	111
3.9.2. Verilerin betimsel analizinin yapılması.....	114
4. BULGULAR VE YORUMLAR.....	117
4.1. Görsel İfade Temasına İlişkin Bulgular.....	117
4.2. Eleştirel İfade Temasına İlişkin Bulgular.....	133
4.3. Kültürel İfade Temasına İlişkin Bulgular.....	143
5. SONUÇ, TARTIŞMA, ÖNERİLER VE SINIRLILIKLAR.....	153
5.1. Sonuç.....	153

5.2. Tartışma.....	156
5.3. Öneriler.....	159
5.4. Sınırlılıklar.....	160
KAYNAKÇA.....	162
EKLER	
ÖZGEÇMİŞ	

TABLolar DİZİNİ

Sayfa

Tablo 2. 1. AHE ile ilgili eğitim kuramlarına yönelik ortak ve farklı temalar.....	27
Tablo 2. 2. AHE ile ilgili eğitim kuramları ve temel hedefler arasındaki ilişki.....	28
Tablo 2. 3. Açık havada eğitim ile çevre eğitimi arasındaki ilişki.....	29
Tablo 3. 1. Odak öğrencilerin anne-baba eğitim ve mesleki durumu.....	53
Tablo 3. 2. Odak öğrencilerin kültürel/sosyal etkinliklere katılımına ilişkin dağılımı..	54
Tablo 3. 3. Odak öğrencilerin oyun oynama ortamına göre dağılımı.....	54
Tablo 3. 4. Odak öğrencilerin oynadıkları oyun türü ve süresine göre dağılımı.....	55
Tablo 3. 5. 2015-2016 Eğitim öğretim yılı 5.sınıf Görsel Sanatlar Dersi ünitelendirilmiş yıllık planı.....	65
Tablo 3. 6. Birinci haftaya ilişkin günlük ders planı.....	66
Tablo 3. 7. Odak öğrencilerle günlük görüşme süreleri.....	107
Tablo 3. 8. Video Kayıt Süreleri.....	111
Tablo 3. 9. Araştırmada kullanılan nitel veri seti.....	113

ŞEKİLLER DİZİNİ

Sayfa

Şekil 2. 1. Priest'in Açık Hava Eğitimi Modeli.....	24
Şekil 3. 1. Yin'in Ardışık Durum Modeli.....	48
Şekil 3. 2. Nitel veri analizi aşamaları.....	112
Şekil 4. 1. Görsel ifade temasına ilişkin alt temalar ve kodlar.....	118
Şekil 4. 2. Eleştirel ifade temasına ilişkin alt temalar ve kodlar.....	134
Şekil 4. 3. Kültürel ifade temasına ilişkin alt temalar ve kodlar.....	144

GÖRSELLER DİZİNİ

	<u>Sayfa</u>
Görsel 3. 1. Görsel sanatlar kulübü sınıfı.....	50
Görsel 3. 2. Araştırmanın yapıldığı okulun ön bahçe düzeni.....	51
Görsel 3. 3. Uygulamada kullanılan koruluğun görüntüsü.....	52
Görsel 3. 4. I. Uluslararası katılımlı duvarsız eğitim çalıştayı afişi.....	58
Görsel 3. 5. Uluslararası katılımlı duvarsız eğitim çalıştayından görüntü.....	59
Görsel 3. 6. Uluslararası katılımlı duvarsız eğitim çalıştayından görüntü.....	60
Görsel 3. 7. Dr. Anders Szczepanski'nin ders anlatımı.....	61
Görsel 3. 8. Dış ve iç gözlemci eğitiminden görüntüler.....	62
Görsel 3. 9. Ön gözlemden görüntüler.....	63
Görsel 3.10. Pilot çalışmaya ilişkin görsel.....	68
Görsel 3. 11. Çevreden toplanan malzemelerle kurulan kompozisyon çalışması....	69
Görsel 3. 12. Öğrencilerin karşılama çemberi oluşturmasına ilişkin bir görsel.....	72
Görsel 3. 13. Öğrencilerin gruplama yöntemine ilişkin bir görsel.....	72
Görsel 3. 14. Uygulama evresine ilişkin görsel.....	74
Görsel 3. 15. Değerlendirme yapan öğrenciler.....	75
Görsel 3. 16. İç mekanda uygulama ortamını düzenleme.....	76
Görsel 3. 17. Dış mekanda yerleştirme.....	77
Görsel 3. 18. Ana ve ara renklerle ilgili bilgi yoklama oyunu.....	78
Görsel 3. 19. Grupların uygulamaya hazır halde bekleme görüntüleri.....	78

Görsel 3. 20. Yönergeleri uygulayan öğrencilere ilişkin görüntüler.....	79
Görsel 3. 21. Öğrencileri gruplandırma ile ilgili bilgilendirilirken.....	81
Görsel 3. 22. Öğrencilerin gruplandırmayı sağlayan yaprakları incelemeleri.....	82
Görsel 3. 23. Ön uygulama çalışmaları.....	83
Görsel 3. 24. Ön Uygulama çalışmalarını değerlendiren öğrenciler.....	83
Görsel 3. 25. Simetri ve asimetri konusuna ilişkin uygulama anlatılırken.....	84
Görsel 3. 26. Uygulama için hazırlanan öğrenci.....	85
Görsel 3. 27. Simetrik asimetrik çizim yaparken öğrenciler.....	85
Görsel 3. 28. Öğrencilerin arkadaşlarını çizdikleri kontur figürler.....	86
Görsel 3. 29. Simetri asimetri oyunu uygulama aşaması.....	87
Görsel 3. 30. Simetri asimetri oyunu uygulama aşaması.....	87
Görsel 3. 31. Uygulama alanına ısınma oyunundan görüntü.....	88
Görsel 3. 32. Öğrenciler haritadan bölge ve yer seçimi yaparken.....	89
Görsel 3. 33. Doğadan malzemelerle üç boyutlu kompozisyon oluşturan öğrenciler.....	90
Görsel 3. 34. Görsel canlandırma yapan öğrenciler.....	91
Görsel 3. 35. Bedenlerini kullanan öğrencilerin kompozisyon çalışması.....	92
Görsel 3. 36. Grup simgesini üzerlerine yapıştıran öğrenciler.....	92
Görsel 3. 37. Grup öğrencilerine komutların anlatılması.....	93
Görsel 3. 38. Tartışma evresi -beyin fırtınası.....	94
Görsel 3. 39. Grupların neden sonuç ilişkisinde birbirini değerlendirmeleri.....	94

Görsel 3. 40. Araştırmacı tarafından hazırlanmış harita görseli.....	95
Görsel 3. 41. Kazma aşamasını gerçekleştiren grup.....	97
Görsel 3. 42. Objelerin temizlenmesinin nasıl yapılacağıın gösterilmesi.....	97
Görsel 3. 43. Kazıdan çıkan eserlerin öğrenciler tarafından temizlenmesi.....	98
Görsel 3. 44. Kazıdan çıkan objelerin tanıtımı.....	98
Görsel 3. 45. Obje incelemesi.....	100
Görsel 3. 46. Öğrencilerin uygulamaya odaklanma süreci.....	100
Görsel 3. 47. Öğrencilerin uygulamaya odaklanma süreci.....	101
Görsel 3. 48. Grupça metin oluşma çalışması.....	102
Görsel 3. 49. Grupça metin oluşma çalışması.....	102
Görsel 3. 50. Oluşturulan metinlerin paylaşılması.....	102
Görsel 3. 51. Oluşturulan metinlerin paylaşılması.....	102

SİMGE VE KISALTMALAR DİZİNİ

AHE	: Açık havada eğitim
AHEE	: Açık havada eğitim etkinliği
DEÇ	: Duvarsız eğitim çalıştay
DŞG	: Dış gözlemci görüşleri
DGG	: Dış gözlemci günlüğü
DGTG	: Dış gözlemci tematik gözlem
DGKG	: Dış gözlemci kategorik gözlem
GSDÖP	: Görsel Sanatlar Dersi öğretim programı
MB	: Müze bilinci
GSB	: Görsel sanatlar bilinci
GSK	: Görsel sanatlar kültürü
Bknz	: Bakınız
Çev	: Çevirmen
Ed	: Editör
MEB	: Milli Eğitim Bakanlığı
Vb / Vd	: Ve benzeri / ve diğerler

GİRİŞ

Küresel yaşam biçiminin kendini sürekli yeniden formüle ettiği bilgi çağının yarattığı ortama ayak uydurabilecek bireylerin yetiştirilmesi eğitimin en önemli işlevlerinden biridir. Bu durum, eğitimde nitelik problematiğini işaret ederek, ilgili her konu alanında niteliğin geliştirilmesi gereğini ortaya çıkartmaktadır. Bugün, artan okullaşma oranına karşın eğitim ve öğretim pratiği nesnel ve soyut düzeyde devam etmektedir. Soyut düzeyde kalan ve yaşantıya entegre olmayan eğitim programları ise, gerçek yaşam dizgesinde öğrenene deneyim kazandırmaktan uzak bir örüntü içermektedir.

Bu sorun temelinde, Dewey (1897) gibi yapılandırmacı eğitimi benimseyen eğitim bilimciler çalışmalarında; okul ile gerçek hayat arasındaki kopukluğun birbirine bağlamasını ve okulun kazandırdığı soyut kavramların kendi doğal ortamı içinde somutlaştırılmasını önermektedirler (Robbins, 2015, s. 6). Bu doğrultuda irdelenmesi gereken kavramlardan birinin etkileşim diğeri ise bu yolla kazanılan deneyimler olduğu söylenebilir. Bu söylem, yapılandırmacı kuram bağlamında, ilerlemeci eğitim pratiğinin uygulamadaki yansımalarını gözetmeyi gerektirmektedir.

Dewey'in (2007, s. 21) yeni eğitim anlayışı ve ilerlemeci okullar bağlamındaki değerlendirmesinde; ilerlemeci okulların yükselişte olmasının, bir bakıma geleneksel eğitim anlayışından duyulan hoşnutsuzluğun bir göstergesi olduğu vurgulanmaktadır. Bu doğrultuda geleneksel eğitim anlayışına getirdiği eleştiride Dewey, gelenekselci eğitim anlayışının özünde yukarıdan ve dışarıdan zorlamaya dayalı olduğu fikrini öne sürmektedir. Dolayısıyla geleneksel yaklaşımda öğrencilerin gerçek kapasitelerinin çok üzerinde olan beklentiler ve davranış biçimleri zorlama yoluyla kazanıldığını ifade etmektedir. Bunun yanı sıra Dewey erişkinlere ait ürünlerle gençlerin deneyim ve becerileri arasındaki uçurumun genişliği nedeniyle bu durumun öğrencilerin eğitim sürecine etkin katılımlarını imkansızlaştırdığını savunmaktadır.

Dewey' in ilk defa 1938 yılında kaleme aldığı “Experince and Education” adlı eserinde¹ yeni eğitim uygulamalarında ifade edilen eğitim felsefesinde, yukarıdan zorlama ifadesine karşı bireyselliğin geliştirilmesi düşüncesi, dışarıdan disiplin uygulamalarına karşı hareket serbestliği, ezberci öğrenme düşüncesine karşı ise deneyimler yoluyla öğrenme önerilmiştir. Bu sayede öğrencilerin, öğrenmelerinde kullanılan durağan amaç ve gereçlere karşı, değişen dünyanın modern gereçleriyle tanışık olmaları sağlanacağı ifade edilmiştir (Dewey, 2007, s. 23).

Dewey yaptığı bu çalışmalarda deneyimin, öğrencilerin eğitimine entegre edilmesini öngörmüştür. Bununla birlikte Dewey, farklı dalların ve yetilerin öğrenme basamağında birbirinin karşıtı değil destekleyicisi olma gereğini savunmuştur. Robbins'e (2015, s. 7) göre, bu türde bir eğitim; öğrencileri öğrendikleri şeylerle ilgili düşünmeye zorlayarak onları arkadaşları ve öğretmenleri ile tartışmalar yapma konusunda teşvik etmektedir. Dewey (2007, s. 32) deneyim bağlamında eleştirdiği geleneksel okulları tamamen dışlamak gibi bir maksadının olmadığını savunarak sorunun salt deneyim kazandırmaktan öte deneyimler arasındaki bağıntıyı kurma problemine dayandırmaktadır. Bu doğrultuda Dewey (1902) “Çizim, müzik, doğa araştırması, el işi eğitimi; okuma, yazma, konuşma ve uygulamada birbirlerini pekiştirmek yerine çatışıyorlar mı?” şeklinde bir soru sorarak karışıklığın anlamsızlığına dikkat çekerek durumu basitleştirmeye çalışmıştır (Quay ve Seaman, 2013 s. 45).

Dewey (2007, s. 31) gerek öğrencilerin gerekse de öğretmenlerin sınıf içerisinde edindikleri deneyimlerin çoğunlukla yanlış türden deneyimler olduğu düşüncesindedir. Bu doğrultuda bir dizi soru ile duruma şöyle dikkat çekmiştir:

Öğrenmeyi deneyimleme biçimleri yüzünden kaç öğrenci düşüncelere karşı vurdumduymaz hale gelmiş ve kaç tanesi öğrenme isteğini kaybetmiştir? Kaç tanesi kendiliğinden alıştırma yaparak özel beceriler geliştirmiştir de yeni durumlar karşısında muhakeme yapma yeteneğini ve zekice davranma kapasitesini sınırlandırmaya maruz kalmıştır? Kaç tanesi öğrenme sürecini ilgisiz ve can sıkıcılıkla özdeşleştirmiştir? Kaç tanesi öğrendikleri şeylerin okul dışındaki hayatı denetim altına almak için herhangi bir güç kazandırmadığını fark etmiştir? (Dewey, 2007, s. 31) .

1 Bu çalışmada Dewey' in ilk defa 1938 yılında kaleme aldığı “Experince and education” adlı eserinin 1998 yılında Kappa Delts Pİ tarafından yayınlanan 60. baskısının 2007 yılında Sinan Akıllı tarafından yapılan çevirisi kullanılmıştır.

Aslına bakılacak olunursa Dewey'in yapmış olduğu sorgulama, sınıf içi uygulamalardaki deneyim eksikliğini vurgulamanın yanı sıra yaşantıya aktarılmış deneyim kanalıyla devam eden eğitim anlayışındaki artılara dikkat çekmektedir. Birçok eğitimci; geleneksel eğitim, yani direkt anlatım yöntemi ile çocuklara bilgi yüklemesi yapılması yerine onların bilgiyi bizzat kendilerinin oluşturabilecekleri zengin ortamlar kurmanın esas olduğunu ve bu ortamların insan ilişkileriyle güçlendirilmesi gerektiğini savunmaktadır (İnan, 2012, s. 2). Yeni eğitim dizgesinde de; insandan insana, insandan doğaya ve insandan topluma bir iletişim ağı ile diyaloga dönük yaklaşımlar benimsenmektedir.

Çalışkan ve Karadağ'a (2014, s. 65) göre insanın diğer insanlarla etkileşimi sonucunda toplulaşma süreci başlamakta, insanın doğa ile etkileşimi sonucunda ise kültürleşme süreci başlamaktadır. Bu bağlamda önemle vurgulanması gereken iki kavram ön plana çıkmaktadır. Bunlardan ilki etkileşim, diğeri ise iletişimdir. Bu iki kavram, tüm disiplinlerde olduğu gibi sanat eğitimi için de oldukça önem taşımaktadır.

Varlığının temelini gerek nesnelere arası, gerekse bireylerarası iletişime dayandıran ve kullandığı dil yönünden; bazen plastik, bazen ritmik, bazen fonetik olan sanat eğitimi için deneyimler kanalıyla öğrenmenin önemli olduğu düşünülmektedir. Ana söyleminde yaratıcılık olgusu olan sanat eğitimine sürdürülebilirlik açısından bakıldığında, zaman ve mekan bağlamındaki sınırların öğrencilerin hareket alanını kısıtladığı söylenebilir. Dolayısıyla sanat eğitimi için sınırları çizilmiş ortam ve sınırlandırılmış içerikle sınırsız hayallerin kurulmasına dair beklentiler boşa çıkmaktadır.

Sınıfın dışında, doğal ortamlarda gerçekleşen AHEE'nin sanat eğitimi için farklı bir alternatif oluşturabileceği düşünülmektedir. Bu bağlamda AHEE ile yapılandırılmış bir Görsel Sanatlar Dersi'nde; takım çalışmaları ile akran ilişkileri gelişimi ve çevresel farkındalık gibi özellikleri geliştirmeye teşvik edebileceği öngörülmektedir. AHE yaklaşımı rastlantısal deneyimlere ve açık deneyimler yoluyla sağlanan öğrenme süreci içermektedir (Adkins ve Simmons 2002, s. 3). Bu noktadan hareketle AHEE'nin Görsel Sanatlar Dersi için sunacağı rastlantısal deneyimlerin olumlu ve olumsuz yönleriyle tartışılmasının alana faydalı olacağı düşünülmektedir.

1.1. Problem Durumu

Bilgiyi basmakalıp bir döngü içinde kullanan bireyler yerine toplumsal yapının farklı ilişkilerini anlamlandırabilen, yeni fikirlere açık, araştırmacı ve sorgulayıcı bireylerin topluma kazandırılması eğitimin öncelikli gereklerindedir. Diğer bir deyişle, eğitim kanalıyla bireylerin yalnızca düşünsel, algısal ve duygusal açılardan bir bütün olarak geliştirilmesi anlayışı ön plana çıkarılmalıdır (Türkkan, 2011, s. 92). Bunun gereği olarak; salt öğretme üzerine yoğunlaşmış programlardan sıyrılıp, yaparak - yaşayarak öğrenmeyi ve deneyimi temel alan uygulamalara geçilmesinin olumlu sonuçlar doğuracağı savunulmaktadır. Yeni nesil öğrenme stilleri üzerine yapılan çalışmalar incelendiğinde öğrencinin yaparak- yaşayarak öğrenmesine olanak sağlayan, örneklerin gerçek yaşamdan seçildiği ya da etkinliklerin gerçek yaşama uygun tasarlandığı, durumlu öğrenmenin gerçekleştirilmeye çalışıldığı programların hazırlandığı görülmektedir. Araştırmacılar bunu gerçekleştirmek için her türlü mekânın eğitim amaçlı kullanılması gerektiğinin altını çizmektedirler. “Temel eğitimde eksikliği en fazla hissedilen gerçek dünya bağlamı, öğrencilerin soyut bilgileri somut ortamlarda kullanabilmelerine olanak sağlamaktadır. Durumlu öğrenme ortamlarının temel eğitim sınıflarında düzenlenmesi öğrenmeyi daha etkin bir hale getirmektedir” (Ataizi ve Şimşek, 1999, s. 255).

AHE, öğrenme amacıyla öğretim programını dışarıya açan bir öğrenme yöntemidir. Öğrenme konusu keşif yaklaşımına dayanmakta olup, gözlem ve algılama için duyma, görme, tatma, dokunma ve koklama duyuları kullanılmaktadır (Lewis, 1975, s. 9). Bu durumda görme, gözlemlenme, gördüğünü aktarma, yansıtma ve yorumlama basamaklarında duvarların dışına çıkmış doğrudan deneyime dayalı bir eğitim anlayışı yayılmaya başlamıştır. “Doğrudan deneyim yoluyla en iyi şekilde öğrenildiği açıktır. Bu tür öğrenmenin daha hızlı olduğu, daha uzun süre korunduğu ve daha derin takdir ve anlayış getirdiğini yapılan araştırmalarla kanıtlanmıştır” (Sharp, 1947, sayfa 43). Doğal mekânlarda doğayı bir atölye niteliğinde kullanmanın, özellikle yaratıcı ifade gücü bağlamında görsel sanatlar öğretimi pratiğine destek olacağı düşünülmektedir. “Güneş ışığında gerçeği araştırmak ve ders kitaplarının bağımsızlığını ilan etmek, yeniden düşünmeyi gerektirecektir. Bu durumda herkes kendi yeteneğine göre ilerleme fırsatına sahip olacaktır” (Vinal, 1936, s. 463).

Ders ortamı olarak sınıf dışının benimsendiği bu çalışmada dikkat çekilmek istenen nokta; AHEE’nde öğrenmenin; sınıf dışı/ ders dışı etkinlik yaklaşımlarında olduğu gibi salt ders dışındaki kısmına yönelik olmadığıdır. Araştırmada Görsel Sanatlar Dersi’nin AHEE ile sınıf dışında, ders süresince ve derse göre tasarlanmış etkinlikleri içeren bir öğrenme yaklaşımının uygulanması söz konusudur. Bu bağlamda gerçekleştirilen derslerde, Görsel Sanatlar Dersi konu ve kazanımları sabit tutularak, ders mekanı ve kullanılan malzemenin olanaklarında farklılıklara gidilmektedir. Böylece görsel sanatlar öğrenimi için alışılmışın dışında bir sınıf yönetimi ve kullanılan farklı materyaller ile gerçekleşen ders sürecinde, öğrenme alanları üzerinde oluşan farklılıkların gözlenmesine olanak sağlanır.

Görsel Sanatlar Dersi’nde AHEE’nin kullanılmasının bir problem olarak ele alınmasının nedeni dersin öğretim programının hedeflerine de dayanmaktadır. Buradan hareketle; Görsel Sanatlar Öğretim Programı’nda (GSÖP) geçen “eğitim ortamları sınıf içi ve sınıf dışı (park, bahçe, sergi tarihi yapılar, sanatçı atölyeleri, sanat ve kültür merkezleri vb.) olarak zenginleştirilmelidir” (Milli Eğitim Bakanlığı [MEB], 2007, s. 5) ifadesi esas alınmıştır.

GSDÖP’nda belirlenen program özelliklerinden olan bu ifade eğitimciler ve öğrenciler tarafından daha çok boş zaman doldurma, gezi gözlem zamanı olarak algılanmaktadır. Fakat program bütünüyle incelendiğinde, sınıf dışında tanımlanan zamanla, sınıf içinde olduğu gibi derse ve ders kazanımlarına entegre bir süreç ifade edilmektedir. Bu doğrultuda; AHEE ile yapılandırılan dersin, ders planına bağlı kalınarak açık havada işlenmesinin, Görsel Sanatlar Dersi öğrenme alanlarına nasıl yansıdığı bu araştırmanın temel problemidir.

1.2. Amaç

Araştırmada, AHEE ile gerçekleştirilen Görsel Sanatlar Dersi’nin uygulama sonuçlarının ortaya konulması amaçlanmıştır. Araştırmanın amacı doğrultusunda altı hafta süresince gerçekleştirilen derslerin;

- Görsel iletişim,
- Görsel eleştiri,

- Kültürel bilinç bağlamında öğrenme sürecinin gözlemlenmesi ise çalışmanın alt amaçlarını oluşturmaktadır.

1.3. Önem

GSDÖP’ında öğrenciyi merkeze alan ve bu doğrultuda öğrencinin; birikimi, gelişim basamakları ve bireysel farklılıklarını göz önünde bulunduran bir yaklaşım benimsenmektedir (MEB, 2007, s. 15). Bu noktadan hareketle görsel sanatlar alanında yapılan tüm uygulamalarda (Kendini ifade etmede, bu ifade yoluyla iletişim kurmada, yaratıcı düşünmede, problem çözmede bilgi ve malzeme seçiminde vb.) niteliğe önem veren bir anlayış esas alınmaktadır (MEB, 2007, s. 15). GSDÖP’nda geçen bu ifadelerde öğrenmenin gerçekleşmesinde, öğrenenin merkeze alınmasının önemi üzerinde durulmaktadır. Esas alınan bu anlayışı destekler nitelikte olan bu araştırma; yeni eğitim ortamları ve doğal malzeme kullanımını içeren, öğrenci merkezli alternatif bir eğitim yaklaşımı üzerine inşa edilmiştir.

Araştırma, her ders sürecinde Görsel Sanatlar Dersi temel öğrenme alanları olan görsel iletişim, görsel eleştiri ve kültürel bilinç kapsamında gözlemleri içermektedir. Bu bakımdan GSDÖP’nın amaçları arasında yer alan, analiz-sentez ve eleştirel bakış açısı geliştirilmesi gibi kazanımların araştırma süresince yoklanması önemlidir.

GSDÖP genel amaçları arasında; öğrencilere yaşamı ve doğayı gözlemlene duyarlılığının kazandırılması bir gereklilik olarak vurgulanmaktadır (MEB, 2007, s. 6). AHEE’nin bir anlamda çevre eğitimi olarak adlandırılması ve tüm uygulamaların açık alanlarda geçmesi dolayısıyla kendiliğinden ortaya çıkan çevresel farkındalık nedeniyle araştırma, bu amacı destekler niteliktedir.

Hali hazırda okullarda işlenen Görsel Sanatlar Dersi’nde, hedeflenen kazanımların elde edilmesi için, sınıf içinde ve sınıf dışında uygulamalardan oluşan bir program örüntüsü mevcuttur. Yıllık ders planlarında söz konusu uygulamaların nasıl yapılacağı konusunda örnekler verilmiştir. Fakat bu uygulamaların daha çok sınıf düzeni içinde gerçekleştirilerek, tek derse sığdırılması zorunluluğu mevcuttur. Bu durumda zaman ve mekan kısıtlamaları nedeniyle işlenen konularda hedef kazanımların tam olarak gerçekleştirilemediği düşünülmektedir. Araştırmada Görsel Sanatlar Dersi’nin uygulamadaki zaman ve mekan sorunları göz önünde bulundurularak AHEE’nin de eksi ve artı yönleri tartışılmıştır. Araştırmanın özellikle zamanı etkili kullanma üzerine örnek

uygulamalar içermesi sayesinde, öğretmenler için alternatif bir model olacağı düşünülmektedir.

Araştırma kapsamında gerçekleştirilen derslerde öğrenciler, aktif öğrenme ilkelerinin öngördüğü şekilde etkinliklere katılmışlardır. GSDÖP amaçlarında, iş birliği yapma, sorumluluk alma, kendi işine saygı duyduğu kadar başkalarının işine de saygı duyma bilinci ve duyarlılığı kazandırılması gereği belirtilmiştir. Aynı zamanda öğrencilerin çevreleri ile etkileşim kurmaları için buna yönlendirecek gezi, gözlem faaliyetleri ile evdeki çalışmalarında etkinliklerin planlanması gereği de belirtilmiştir (MEB, 2007, s. 7). Bu bilgiler gerek sınıf içinde gerekse sınıf dışında yürütülecek öğretim sürecinde, etkinliklerin yapılması gerektiğini işaret etmektedir. Sınıf içinde açığa çıkması mümkün olmayan aktif liderlik ve akran ilişkileri geliştirmenin sınıf dışı etkinliklerle desteklenmesi ihtiyacı ortaya çıkmıştır.

Araştırmada Görsel Sanatlar Dersi'nin diğer disiplinlerle birlikte eğitim amaçlarındaki bütünlüğü kurmaya ve bireyin kendini gerçekleştirmesine katkıda bulunur (MEB, 2007, s. 9) ilkesi benimsenmektedir. Özellikle yurt dışında yapılan araştırmalar ve mevcut programlar AHEE'nin, disiplinler arası uyum özelliğiyle öğrenme-öğretme sürecinde katkı sağladığını göstermektedir. "Amerika'daki yaklaşık altmış okul türü, açık hava eğitimini denemektedir" (Quay ve Seaman, 2013 s. 31). Bu araştırma, görsel sanatlar öğretiminin AHEE ile gerçekleştirilmesi durumuna ilişkin sonuçların paylaşılmasının yanı sıra, farklı disiplinlerin bir arada kullanılmasına katkı sağlayacaktır. Bu nedenlerle görsel sanatlar öğretimi için önemli görülen AHEE'nin, uygulama örnekleri ve uygulama sonuçlarının ortaya konulmasının alana faydalı olacağı düşünülmektedir.

Uygulama aşamasında öğreneni merkeze alan strateji ise aktif öğrenmedir. Aktif öğrenmenin tüm dersler ve konulara uygun pek çok teknik içermesi, sınıf içi ve sınıf dışına yönelik öğrenci merkezli çalışmaları desteklemesi, öğrenmeyi kalıcı olarak ve kullanışlı bir şekilde sağlaması öğrenmeye katkısını ortaya koymaktadır. Aktif öğrenmede öğrenme süreci paylaşılmaktadır. Bu bağlamda pasif öğrenci bile ders sürecinde aktif rol almaktadır. Aktif öğrenmede öğrenme sürecinde herkesin düşüncesini rahatlıkla söyleyebildiği, soru cevap şeklinde geçen bir içerik hâkimdir (Açıkgöz, 2014, s. 33). Araştırmanın bu yaklaşıma dayanması öğrencilerde eleştirel düşünme ve sorgulama becerilerinin açığa çıkmasına zemin hazırlaması bakımından önemlidir.

Sonuç olarak bu çalışma AHEE'nin, görsel sanatlar öğretiminde bireyin öğrenmesine olan katkısını sorgulamaya dayalı gözlemleri içeren ve bu doğrultuda elde edilen sonuçları ortaya koyan bir uygulama süreci içermektedir. Bu süreç boyunca grup etkinlikleri uygulanmış ve yapılan analizler sonucunda literatür ışığında değerlendirmeler sunulmuştur. Bu noktada AHEE'nin görsel sanatlar öğrenimine olan katkısı etraflıca tartışılmıştır.

1.4. Tanımlar

Açık havada eğitim etkinliği: Açık havada yapılan eğitim etkinlikleri, açık alanların kullanımı yoluyla, bireyin fiziksel, duygusal, bilişsel, sosyal ve ruhsal düzeylerini yükseltmeye çalışmalarıdır (Gilbertson, Bates ve McLaughlin, 2005, s. 6).

Aktif öğrenme: 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, 2014, s. 17).

Yapılandırmacı öğrenme: Bu terim, bilginin öğrenci tarafından yapılandırılmasını ifade eder. Her öğrenci öğrenirken anlamı, bireysel ve sosyal olarak yapılandırır. Esasen öğrenme denilen şey, anlamlandırma ya da anlam yapılandırma sürecidir (Özden, 2014, s. 55).

ALANYAZIN

2. 1. Görsel Sanatlar Öğretiminde Öğrenme ve Öğretme Süreçleri

Görsel Sanatlar Dersi öğrenme süreci bir bakıma yaratıcı etkinlik süreci olarak adlandırılabilir. Yaratıcılığın toplumların çağdaş gelişmelerine, bugünkü statü ve olanaklarına kavuşmasındaki önemi tartışılmaz bir gerçektir. İnsanlığı bir ileri basamağa götüren buluşlar, keşifler ve yenilikler, kuşkusuz önceden kazanılmış bilgi ve becerilerin yaratıcılıkla yeniden değerlendirilmesinden kaynaklanmaktadır (Ayaydın, Vural, ve Tuna, 2011, s. 172). Toplum açısından en önemli kavramlardan biri olan yaratıcılık, yetinin doğuştan getirilip geliştirildiği bir tür var olanı yeniden okuma sürecidir. Sanatçılar için yaratıcı süreç her ne ise her yaş kademesindeki insan için de aynıdır. Sanat eğitmeni ve sanat öğretmeni bu yaratıcı süreçte öğretici, eğitici, yol gösterici ve aynı zamanda araştırmacıdır (Kırıçoğlu, 2014, s. 11).

Sanat eğitiminde öğrenme süreci; bilgi, araştırma, tasarlama, yaratı ve ürün basamaklarından oluşmaktadır. Her yaratıcı eylemde düşünsel, duygusal, sezgisel boyutlarda görsel kuramsal teknik bilgi temeldir (Kırıçoğlu, 2014, s. 11). Sanat eğitiminde yaratıcılık süreci bağlamında Wallace'ın yaratıcılık sınıflandırması kullanılmaktadır. Wallace'a göre yaratıcılık sürecinde ilk sırayı hazırlık aşaması almaktadır. Burada sorun ya da gerçekleştirilmek istenen durum saptanmaktadır. Aynı zamanda çözümde kullanılacak malzemelerin toplandığı evredir. İkinci aşama kuluçka evresidir. Bu evrede sorun zihinde irdelenmektedir. Kısacası zihinsel süreçlerin gerçekleştiği evre de denebilir. Üçüncü evre de aydınlanmadır. Düşüncenin zihinde doğmaya başladığı evredir. Bu evrede yaratıcı kişi problemin çözümünü birden kavrar, yeni fikir ve kavramlar oluşturur. Son evre, gerçekleşme diğer adıyla doğrulama evresidir. Bu evre ise aydınlanma evresinde ortaya çıkan ne ise onun anlaşılması ve gösterilmesi için yapılan bir dizi etkinliktir (Bilir, 1979; San, 1983; Üstündağ, 2002; Artut, 2006: Akt. Ayaydın vd., 2011, s. 173).

Sanat eğitimine ilişkin en önemli özelliklerden biri anlatımdır. Kişinin çok özel iç dünyası, imgeleri, düşünceleri ve duyguları sanat ile görselleşebilir. Bu özel dünyanın dışa aktarılması, başka bir deyişle anlatımı, başkalarının anlatımının anlaşılması insan için bir ihtiyaçtır (Buyurgan ve Buyurgan, 2012, s. 9). Geleneksel görsel sanatlar eğitimi öğretmen otoritesinde gerçekleşmektedir. Her ne kadar sanat eğitiminin kendine has bir esnekliği bulursa da gerek temaların belirlenmesi gerek malzeme kullanımı ve gerekse kullanılan teknik bakımından tercihleri öğretmen belirlemektedir. Öğretmenin verdiği konu başlığı, izlek (tema) öğrenci için bilgiye ulaşmada bir ipucu niteliğindedir. Her düzeyde edinilen bilgiler öğrencinin düzeyi geliştikçe birbiri üzerine eklenerek yoğunlaşıp zenginleşmektedir. Tanımlar, adlar, tarihler, sanat ve tekniğe ilişkin somut ve soyut bilgiler, görsel imgeler bilgi kapsamı içinde yer almaktadır. Ayrıca çeşitli duygularla elde edilen deneyimden kalan birikim, bilgi yoğunluğu ile birleşerek zenginleşmektedir (Kırıçoğlu, 2014, s. 35). Bu evre aynı zamanda Wallace'ın sınıflandırmasında geçen hazırlık evresine denk gelmektedir.

İkinci aşama tasarım evresi yani Wallace'ın sınıflandırmasındaki kuluçka evresidir. Tasarım, doğası gereği var olan üzerine düşünerek henüz var olmamış olanı ortaya çıkarmak, en az iki farklı şeyi bir araya getirerek yeniden kurgulamak üzerinedir (Acer ve Gözen, 2013, s. 1). Araştırma, öğrenme, hatırlama yoluyla elde edilen görsel/ duyusal her türlü bilgi ile öğrenci tasarıma yönelir (Kırıçoğlu, 2014, s. 35). Bu evre imgesel düşünmenin oldukça yoğun olduğu bir evredir.

Üçüncü aşama yapma eyleminin gerçekleştirildiği yapma evresidir. Bu evre tasarımın ete kemiğe büründüğü evredir. Boydaş'a (1990, s. 282) göre, "çocuk, duygu ve düşüncelerini yeteneklerine uygun bir objektivasyonla gerçekleştirirken hem gerilimden kurtulur hem de yaratma arzusunu tatmin eder. Belki de evrensel ritme, bilmeyerek de olsa katkıda bulunur. Onunla kendisi arasında empati kurar" (Akt.Buyurgan ve Buyurgan, 2012, s. 11).

Kırıçoğlu'na (2014, s. 35) göre öğrenme ve öğretim süreci tamamlandığında ürünün ya da yapıtın aşağıdaki sorulara cevap vermesi gerekmektedir.

- Ürün niteliksel bir bütün gösteriyor mu? Bir başka deyişle, öğrencinin bütün öğrendiği konuların toplamını ya da en azından bir bölümünü içeriyor mu?
- Ürün anlamlı bir öğrenme sergiliyor mu? Öğrenme içselleştirilmiş mi?

- Az da olsa anlatım ve teknik açıdan bir yeniliğin ipuçlarını veriyor mu?
- Öğrencinin kendi bireysel katkılarını sergiliyor mu?

Yukarıda yer alan sorular çerçevesinde öğretici tarafından durum değerlendirmesi yapılması önerilmektedir. Özetle görsel sanatlar öğretimi, öğretene için olduğu kadar öğrenen için de çok katmanlı sanatsal ve yaratıcılık gerektiren bir süreçtir. Öğretmen bu serüvende kimi zaman yönlendirici kimi zaman yalnızca eşlikçi ya da izleyici konumda yer almaktadır (Kırıçoğlu, 2014, s. 35).

Pekşersoy ve Yıldırım (2008, s. 14) Görsel Sanatlar Dersi öğretmen kılavuzunda, öğretmenin öğrenciyle birlikte öğrendiği görsel sanatlar öğretimi sürecinde öğretmen ve öğrenci pozisyonu şöyle tanımlanmaktadır :

- Öğrencilerin karşılaştıkları sorunlara bireysel ve grup olarak yaratıcı çözümler üretirler.
- Öğrenciler bağımsız olarak öğrenmeyi, çeşitli araştırma teknikleriyle bilgiye ulaşmayı değerlendirmeyi, sorgulamayı ve yorumlamayı hayatın bütün safhalarında alışkanlık haline getirirler.
- Öğretmen, öğrenme sürecinde öğrencilerin karşılaştıkları sorunlarda onlara yardımcı olup yapıcı eleştirilerle onları yönlendirir.
- Öğretmen tüm etkinlik süresince öğrencilerinin gelişimini izler.
- Görsel sanatlar hayatın her alanında bir bütünlük ve devamlılık gösterdiğinden, öğretmen öğrencilerin aileleri ile işbirliği içinde olmalı, okul dışında da estetik duyarlılığın geliştirilmesini sağlamaya yönlendirir.
- Öğrenme öğretme sürecinde öğretmen, öğrencilerin motivasyon düzeyine özen gösterir.

Sanatta eğitim ve öğretim buluşmasının üç boyutta incelenmesini öneren Kırıçoğlu'na (2014, s. 33) göre sanatı öğrenmek, sanatla öğrenmek ve sanat yoluyla öğrenmek şeklinde bir ayırım yapılmalıdır. Bu ayırım yapılırken dikkat edilmesi gerekenleri şöyle sıralamaktadır:

- Eğitimde sanat, sanat yoluyla eğitim ve sanatta eğitim görüşlerini yansıtan eğitim ve öğretim ayrı programlarla uygulandığında amaçlanan yararlar sağlanabilir.
- Öteki alanlarda eğitim ve öğretimi güçlendirmeye yönelik hazırlanan programlarda sanattan ödün verilmemelidir.
- Genelde disiplinler arası yaklaşımı gerektiren sanatla ve sanat yoluyla eğitim programlarında da sanatın öğretimi göz ardı edilmemelidir.

Yukarıda sıralanmış olan maddeler göz önünde bulundurulduğunda, görsel sanatlar eğitimi ve öğretiminin disiplinler arası bir konu alanı olduğu vurgulanmaktadır. Burada dikkat çekilen en temel vurgu, sanat eğitiminin kendi konu alanı dâhilinde olan kazanımların göz ardı edilmeksizin uygulanması yönündedir.

Buyurgan ve Buyurgan'a (2012, s. 11) göre nitelikli bir sanat eğitimi programı ile öğrenciler soyut duygu ve düşüncelerini ifade edebilirler. Bu doğrultuda sanat eğitimi aracılığıyla, hem sözel hem de sözel olmayan yöntemleri öğrenirler. Dolayısıyla öğrencilerin hem yaratıcı zekâlarına güvenmeyi hem de bazı problemlerin birçok farklı çözümü olduğunu öğrenebilecekleri vurgulanmaktadır. Bu bağlamda sanat eğitiminin salt öğretmen anlatısı ile konu başlığı verilip uygulanması şeklinde gerçekleşen sığ boyuttan ayrılması gerektiği düşünülmektedir. "Çağdaş sanat eğitiminin asıl amacı bireyin zihinsel, duyuşsal, kavramsal ve devinimsel gelişimine olanak sağlayan araştırmacı, sorgulayıcı, yeniye açık, dinamik ve yaratıcı bir bakış açısına sahip olarak yetişmesidir" (Artut, 2002, s. 2).

Görsel sanatlar öğretimi sürecinde çocuğun kendini özgürce ifade edebildiği bir ortam sağlanmalıdır. Atölye derslerinde paylaşma, sorumluluk, düzen, malzemeyi kullanma konularında bilinç geliştirilmelidir. Bu bağlamda görsel sanatlar öğretimi özgür, barışçıl, insancıl, yaratıcı, toplumu ile bütünleşmiş, değişen şartlara göre kendini yineleyebilen, geleceğin izlerini yansıtan çocukların yetişmesi için kurgulanmış bir tasarıda gerçekleştirilmelidir (Buyurgan ve Buyurgan, 2012, s. 11).

2. 2. Görsel Sanatlar Öğretiminde Yeni Yaklaşımlar

Son dönem postmodern sanat ve söylemleri ile birlikte sanat eğitiminde yeni kavramlar ve buna bağlı olarak yeni uygulamalar gündeme gelmiştir. Bu kavramlar doğrudan ya da dolaylı olarak sanat eğitimi programlarına yansımaktadır. Uygulamalarda eleştirel bir yaklaşımla toplumsal bağlamda sorumlu; içinde tarihsel, politik, kültürel konular bulunmaktadır. Özetle yeni yaklaşımlarda programlar, öğrencinin sanat ve görsel sanat kültürünü, kendi öz düşünsel varlığı ile irdelemesine olanak veren bir yapıya bürünmüştür (Kırıçoğlu, 2014, s. 11). Yeni yaklaşımlarla birlikte öğretici ve öğrenen arasındaki bağıntı da yeniden anlamlandırılmaktadır.

Çalışma disiplin alanı ne olursa olsun öğretmen ve öğrenci arasındaki etkileşimler şekil, işlev ve etki bakımından farklılık gösterebilir. İster doğrudan ya da dolaylı ister entelektüel ya da duygusal ister fiziksel ya da sosyal ister öğretici ya da toplumsal ister sözel ya da sembolik olsun, bu etkileşimler öğretimin gerçekleştiği ya da gerçekleşmediği yegane alanlardır (Gay, 2014, S. 182). Bu alanlar belirli bir fiziki yapı gereksiz varlığını devam ettirmektedir. Küreselleşmeyle birlikte ivme kazanan globalleşme olgusu gerek kurumların gerekse kuramların hızlı bir şekilde değişim ve dönüşüm sürecini başlatmıştır. Öznesi insan olan eğitim olgusunun da bu değişim ve dönüşüm sürecini en aktif geçiren yapılardan biri olduğu söylenebilir.

Bilginin nasıl oluştuğu ve varlığı konusundaki paradigmalardan değiştiği ile eğitime yönelik fikirlerde de değişimler ve gelişmeler olmuştur. Pozitivizmin getirdiği mutlak gerçekliğin yerini, post pozitivizmle çoğul gerçeklik almıştır. Post pozitivizmden sonra karşılaşılan yorumcul yaklaşımlar da, aslında bilginin kişinin yorum ve yaşantılarının bir ürünü olduğunu vurgulamaktadır (İnan, 2012, s. 2). Bu bağlamda günümüz eğitim sisteminden beklenen sadece belirli bilgi ve becerilerin öğrencilere kazandırılması değildir. Daha önemlisi bireyin bunlardan değişik sentezlerle farklı fikirler, ürünler ortaya çıkarabilme yeteneğinin geliştirilmesi ve kazandığı bu davranışları gerektiği zaman ve yerde uygulayabilmesidir (Ayaydın vd., 2011, s. 13).

Günümüzde birçok eğitimci çocuklara bilgi yüklemesi yapılması yerine, onların bilgiyi kendilerinin oluşturabilecekleri zengin ortamlar kurmanın esas alınması gerektiğini savunmaktadırlar (İnan, 2012, s. 2). Bu doğrultuda yeni eğitim dizgesinde insan, doğa ve toplum ağı ile diyaloga dönük bir yaklaşım benimsenmektedir. Çalışkan

ve Karadağ'a (2014, s. 65) göre insanın diğer insanlarla etkileşimi sonucu toplumsallaşma süreci başlar ve insan doğa ile etkileşimi sonucunda kültürel boyutta gelişir.

Genel eğitim sistemi içerisinde sanatın genel ve eğitsel işlevi sanat eğitimini daha da önemli kılmaktadır (Dönmez vd., 2012, s. 306). Geleceğin toplum yapısının oluşturulmasında Görsel Sanatlar Dersi'ne büyük sorumluluk düşmektedir. Bu bağlamda bireylerin kendilerini ifade edebildikleri Görsel Sanatlar Dersi ile çevreye daha duyarlı yaratıcı düşünce ve davranışa sahip estetik beğenisi gelişmiş bireylerin oluşturduğu bir toplum yapısı mümkün olabilecektir (Ayaydın vd., 2011, s. 17). Toplumun inşasında önemli bir rol üstlenen sanat eğitimi, kalkınma konusunda ileride olan ülkelerde bilim eğitimiyle paralel gelişmeler göstermektedir (Dönmez vd., 2012, s. 307). Bu açıdan bakıldığında geleneksel ve yerel düzeyde kalmış bir sanat eğitimi programının çağın ihtiyaçlarına ve söylemine ayak uydurması zor görünmektedir.

Sanat eğitiminde yeni yaklaşımlar içeren anlayışın temeli daha çok yaparak yaşayarak ve deneyimden öğrenerek öğretimi hedefleyen programlara dayanmaktadır. Bu programların geneli incelendiğinde, öğrencinin eğitimin her aşamasında aktif olduğu bir yapıda tasarlanmış uygulamaları içerdikleri görülmektedir. Berkman (2011) toplum temelli eğitim için: "Anlamli bir katılım; topluluğun programların tasarımı, uygulanması ve değerlendirmesinde söz sahibi olmasıyla sağlanmaktadır. Böylece işin içinde olma, gerçek sahiplenme ve kendisine ait bir şeyin parçası olma hissi yaratılır" (Akt. İnan, 2012, s. 5) düşüncesini savunmaktadır. Her sanatsal edimde, hem görsel biçimlendirme, hem eleştirel ifade ve hem de kültürel bilincin gelişmesinde bireyin yaşadığı ortam, yaptığı iş ve ereği içselleştirmesinin önemli olduğu düşünülmektedir.

Görsel sanatlar öğretiminde yeni yaklaşımlar bağlamında tavsiye edilmekte olan programlardan biri de aktif öğrenme yaklaşımıdır. Gerek açık havada eğitim etkinlikleri ve gerekse sınıf dışı öğretim etkinlikleri yapılmış araştırmalarda aktif öğrenme temeline dayandırılmaktadır. Aktif öğrenmede öğrenme süreci paylaşılmaktadır. Bu bağlamda en edilgin öğrenci bile bilgiyi kullanma etkinliklerinde aktif rol almaktadır. Aktif öğrenmede öğrenme malzemesi üzerine çalışılırken isteyen herkesin düşüncesini söyleyebildiği, soru sorabildiği, açıklama yapabildiği bir içerik hâkimdir (Açıkgöz, 2014, s. 33).

Sanat eğitiminde yaratıcılığı belirleyen unsurlar arasında güdüleme ve ketleme kavramları sayılabilir. Öğretmen ve uygulama bağıntısında, öğrenmeye olumlu ya da

olumsuz etki yaratabilecek bu kavramlar için aktif öğrenme yaklaşımında bazı olasılıklar belirlenmiştir. Açıkgöz 'e (2014, s. 34) göre; öğrencilere bağımsız düşünme, bağımsız hareket etme fırsatı verilmediğinden geleneksel öğretim, toplumsal gereksinimlere de ters düşmektedir. Oysa aktif öğrenme sınıflarında öğretmen öğrencinin gelişiminde baskın olmadan, her adıma müdahale etmeden yardım etmektedir. Bu bağlamda öğrenci yalnız dinlemekle kalmaz, soru yanıt yönteminde olduğu gibi soruları yanıtlamak, tartışma yönteminde olduğu gibi konu ile ilgili düşüncelerini savunmak için çaba harcamaktadır. Kısacası iletişim tek yönlü değil karşılıklı ve karşılıklıdır.

Görsel sanatlar öğretiminde açık havada eğitim etkinlikleri ile sınıf dışında gerçekleştirilen ve temeli aktif öğrenme yaklaşımına dayanan öğrenme sürecinde kullanılacak başka yöntemlere örnek olarak, Reggio Emilia yaklaşımı ve Montessori yaklaşımı gösterilebilir. Örnek gösterilen bütün yaklaşımlar duyuşsal bağlamda merak duygusu etrafında birleşmektedirler. Merak duygusu ise sanat eğitiminde yaratıcı ifadeyi besleyen en önemli kavramlardan biridir.

Reggio Emilia, öğretmenleri özellikle çocuğun merakını körüklemenin ve çocuğun aktif olarak kendi eğitiminde yer almasının öğrenme sürecini pozitif etkilediği fikri üzerinde yoğunlaşmış ilgi ve merakı artırıcı yöntem bulma arayışına girmişlerdir. Bu bağlamda öğrenmenin ne içeriden ne de çocuğun dış dünyasından geldiğini ifade etmektedirler. Çocuğun bilgisinin dünyayla etkileşim halindeyken yapılandırıldığını savunmaktadırlar. Bu bağlamda çocukların canlı ve cansız varlıklara bu etkileşim sürecinde anlam yüklediklerini ifade ederler (İnan, 2012, s. 7). Benzer bir söylemi olan sanat eğitiminde de bireyin kendi öznel evrenini tanıması da ancak kendi dışındaki evreni tanımasıyla olasıdır. Kişinin sanatsal düşünce yoluyla kazandığı deneyimler, kendini anlatmada önemli bir araç olarak görülmektedir (Ayaydın vd., 2011, s. 35).

Yeni yaklaşımlar bağlamında irdelenen görsel sanatlar öğretimi için Kırıçoğlu (2014, s. 11) günümüz sanatı; nasıl salt renklerin, seslerin, hareketlerin uyumlu birlikteliğinden doğan güzellikler yaratmakla yetinmeyip tarihsel, kültürel, toplumsal ve politik olay ve olguları eleştirel bir yaklaşımla irdelemeye yöneliyorsa; sanat, kültür ve eğitimde bu dinamiklerin dikkate alınması gerekliliğine vurgu yapmıştır. Araştırmanın devam eden bölümünde görsel sanatlar öğretiminde yeni yaklaşımlarına, etkinlik temelli ve oyun temelli görsel sanatlar öğretimine ilişkin alanyazın taramasına yer vermiştir.

2.2.1. Etkinlik temelli görsel sanatlar öğretimi

GSÖP, görsel sanatlar alanında bilgi ve beceri kazandırmanın yanında öğrencilerin yeni bilgi ve çözümler üretmeyi alışkanlık haline getirmelerini amaçlamaktadır. Bu nedenle GSÖP’nda öğrenciler bütün eğitim etkinliklerine etkin olarak katılan, öğretmenler ise onların kendini geliştirmesinde rehber ve yol gösterici konumundadır (Pekşersoy ve Yıldırım, 2008, s. 14).

Görsel Sanatlar Dersi gibi uygulamaya dönük bir ders için süreç doğrudan ya da dolaylı olarak bir takım etkinlikler içermektedir. Özur’e (2010, s. 21) göre etkinlik; bir konunun öğrenilmesine yönelik olarak, öğretmen ya da öğretmen ile öğrenciler tarafından aktif öğrenme ilkelerine uygun şekilde planlanan, bir içeriktir. Bu içerikte çeşitli yöntem ve tekniklerin yer aldığı üst düzey düşünme becerileri de dâhil çeşitli becerilerin kullanılmasını gerektiren, bir süre ve konuyla sınırlandırılmış, sınıf içinde ya da başka öğrenme ortamlarında gerçekleşen öğrenci faaliyetleri olarak tanımlamıştır.

Sanat eğitimi özü itibarıyla uygulama sürecine dayalı bir öğretim süreci içermektedir. Burada temel amaç geleneksel görsel sanatlar öğretimini tanımlayan bir malzemeye müdahale sürecini içeren uygulamaların dışında gerçekleştirilebilir etkinliklere değinmektedir. Görsel Sanatlar Dersi (1–8. sınıflar) öğretmen kılavuz kitabında, görsel sanatlarda öğretim yöntem ve teknikleri; soru-cevap yöntemi, drama, tartışma, anlatım, beyin fırtınası, gezi gözlem, grup çalışması, gösteri, araştırma, gösterip yaptırma, benzetme, eğitici oyunlar, görüşme, proje, örnek olay incelemesi şeklinde gruplandırılmıştır (Pekşersoy ve Yıldırım, 2008, s. 192-194). Fakat gerek ders saatlerinin kısıtlılığı gerekse öğretmenlerin genelde düz anlatım yönetimi tercih etmeleri sonucunda bu sayılan yöntemlerin kullanıldığını söylemek pek mümkün değildir.

Görsel sanatlar öğretimi kılavuzunda kullanılması önerilen teknikler de aktif öğrenme yaklaşımında olduğu gibi öğrencilerin karşılaştıkları sorunlara bireysel ya da grup olarak yaratıcı çözümler üretmeleri üzerine kurgulanmıştır. Fakat görsel sanatlar öğretiminde süreç sonucunda gerçekleştirmesi gereken bir ürün üzerinden yapılan değerlendirmeler bulunmaktadır. Öğrencinin aktifliğini önceleyen aktif öğrenme yaklaşımına dayalı etkinliklerde ise üründen ziyade süreç ve paylaşım önemsenmektedir. “Aktif öğrenmenin yaşama geçirilmesi düşüncelerin uygulanması, öğrencilere gerçek

anlamda aktif öğrenme fırsatının sağlanması, büyük ölçüde uygun öğretim stratejilerinin kullanılmasına bağlıdır” (Açıkgöz, 2014, s. 127).

Yapılandırmacı anlayışa göre bilgiyi yapılandırma gereksinimi, bireyin çevresiyle etkileşimi sırasında geçirdiği yaşantılardan anlam çıkarmaya çalışırken ortaya çıkmaktadır. Birey, içinde yaşadığı çevreyle ve geçirdiği yaşantıların getirdiği sıkıntılarla baş etmek için bilgiyi yapılandırmak zorunda kalmaktadır. Bu süreç yaşam boyu sürmektedir (Açıkgöz, 2001, s. 61). Dikkatin daha çok bireysel ve grup çalışmaları üzerine yoğunlaştığı, öğrenen merkezli çağdaş yöntemlerde çocuklar yaratıcılığa, problem çözmeye, kendi fikirlerini geliştirmeye ve bu fikirlerini ortaya koymaya yönelirler (Çalışkan ve Karadağ, 2014, s. 85). Bu evrede çocuklara uygun yöntem, malzeme ve mekân imkanı sağlanmasının önemli olduğu düşünülmektedir. Açıkgöz’e (2014, s. 127) göre öğretim malzemelerinin nasıl kullanılacağı öğretimsel işlerin nasıl örgütleneceği öğrenme düzeyi ve öğrenme süreci gibi tekniklere bağlıdır. Bu bağlamda öğrenci aktifliğinde geçen bir süreç içeren bu yaklaşımda temel tekniklerden biri olarak işbirlikli öğrenme tekniği tercih edilmektedir.

AHEE’nin dayandığı aktif eğitim yaklaşımında; gerek görsel sanatlar eğitimi, gerekse farklı konu alanları için baz alınan temel hareket noktası; “Çeşitli konu alanlarında, çeşitli amaçlar için ve çeşitli öğrenci gruplarında uygulamaya elverişli olan ve çok az malzemeyle bile uygulanabilecek tekniklerin önerilmesidir” (Açıkgöz, 2014, s. 128). Aktif öğrenme yaklaşımına dayalı olarak geliştirilmiş AHEE ile Görsel Sanatlar Dersi’nde kullanılabilir olduğu düşünülen öğretimsel etkinliklerden bazıları şunlardır:

Kartopu, verilen problem ya da konu ile ilgili olarak öğrenciler önce tek başlarına düşünüp, sonra iki, daha sonra dört ve sekiz kişilik gruplarda tartıştıkları etkinliktir (Açıkgöz, 2014, s. 128).

Şiir yazma, öğrenciler küçük gruplar halinde otururlar. Grup üyelerinin her birine birer kâğıt verilir. Herkes elindeki kâğıda bir dize yazıp yanındakine verir. İkinci turda önlerine gelen kâğıda ikinci dizelerini yazarlar. Bu işleme süre bitene kadar devam edilir. En son şiirler tüm sınıfa sunulur (Açıkgöz, 2014, s. 129).

Top taşıma, öğrenciler iç içe iki çember oluştururlar. İç ve dış çemberdekiler yüz yüze gelecek şekilde ve ikişerli eşleşecek biçimde ayakta dururlar ya da

otururlar. Verilen konu ile ilgili önce karşı karşıya oturanlar birbiri ile görüş alış verişinde bulunurlar. Sonra her biri ters yöne kayarak önceki eşinin yanındaki ile yeni bir ikili oluşturur. Böylece her öğrenci farklı fikirde olan bir diğer öğrenciyle karşılaşma fırsatı bulur (Açıkgöz, 2014, s. 130).

Flaş, öğrenciler yeni öğrenilen konudaki bir problem ya da kişisel deneyimleri hakkında sırayla konuşturulurlar (Açıkgöz, 2014, s. 131).

Kart gösterme, öğrencilere öğrendiklerini gözden geçirme, değerlendirme yapma, karar verme vb. fırsatlar sunar. Çeşitli renklerde 3-5 adet küçük kart ya da kâğıt parçasından oluşmuş desteler dağıtılır. Her renge bir anlam verilir. Sonra öğretmen konuyla ilgili bazı tümceler okur. Bu tümceleri dinleyen öğrenciler önce hangi kartı seçeceklerini düşünürler, sonra seçtikleri kartı sıranın üzerine koyarlar. Daha sonra her öğrenci neden o kartı seçtiğine ilişkin fikrini açıklar (Açıkgöz, 2014, s. 131).

Kavram ağı, öğrencilerin öğrendiklerini gözden geçirmelerini ve öğrendikleri arasında ilişki kurmalarını sağlar. Uygulamadan önce konunun ana kavramları ya da belli başlı düşünceleri küçük kartlara yazılır ve kartlar rastgele öğrencilere dağıtılır. Öğrencilere düşünmeleri ve kavramları hatırlamaları için zaman tanınır. Daha sonra kartlar değiştirilir. Sonunda öğrencilerden biri elindeki kartta yazılı kavram hakkında konuşmaya başlar. Bunu kendi söyleyeceklerinin önceki konuşulanlarla ilgili olduğunu ya da o söylenenlere katılmadığını düşünen öğrencilerin konuşmaları izler. Böylece tüm öğrencilere öğrenilenler hakkında konuşma ve düşünme fırsatı verilmiş olur (Açıkgöz, 2014, s. 131).

Aktif öğrenme sürecine yönelik bu uygulamaların geneline bakıldığında, bireyde yaratıcı ifade gücünü ortaya çıkartma amacıyla tasarlandığı görülmektedir. Kırıçoğlu'na (2014, s. 38) göre uygulamalı çalışmalarda anlamlı bir sonuca doğru yaratıcı sürecin etkin kılınması önemlidir. Uygulamalı çalışmaya yönelik bir konunun sınıfa sunulması, öğrencinin güdülenmesi, gereç seçiminde onlara özgürlük tanınması, çalışma ortamının yaratıcılığa elverişli kılınması ve öğrencinin sanat üzerine düşünmesinin okul dışında da sürmesinin sağlanması sanatsal yaratıcı sürecin vazgeçilmez evreleridir. Gelişmiş ülkeler başta olmak üzere tüm dünyada öğrenci merkezli yöntemler kullanılmakta ve öğrenci

araştırmaya, problemi inceleyip çözüm yolları bulmaya, keşfetmeye yönlendirilmektedir. Sanat eğitiminin kendine özgü özel öğretim yöntemleri vardır. Bundan dolayı diğer alanlara göre özellikle uygulama açısından kendine özgü bir dili mevcuttur (Genç, 2014, s. 381).

Sonuç olarak etkinlik temelli sanat eğitimi uygulamaları öğrencilerin başta eleştirel bilinç olmak üzere, ifade becerisi kazanmalarını ve öğrendiklerini içselleştirmelerini sağlanacağı düşünülmektedir. Bu süreçte gerçekleştirdikleri yansıtma ve aktarma teknikleriyle kalıcı öğrenme ve yaratıcılığı geliştirici bir kanal olarak farklı düşüncelerden faydalanma başlıklarında olumlu öğrenme çıktıları edinileceği düşünülmektedir.

2.2.2. Oyun temelli görsel sanatlar eğitimi

Günümüzde sanat eğitiminin tanımı, özellikle görsel kültür kavramının kazandırdığı yeni söylemlerle birlikte salt yetenek gerektiren, yetenek ölçen ve değerlendiren anlayışından uzaklaşmıştır. Görsel kültürle birlikte sanat örüntüsü çok disiplinli, çok alanlı bir yapıya bürünmüştür. Çok alanlı sanat eğitimi olarak adlandırılan disiplinin temel tekniklerinden biri de yaratıcı drama yöntemidir. “Eğitimde yaratıcı drama herhangi bir konuyu, doğaçlama, rol oynama gibi tekniklerden yararlanarak, bir grupla ve üyelerinin birikimlerinden, yaşantılarından yola çıkarak canlandırma yapılmasıdır. Bu canlandırma süreçlerinde oyunun genel özelliklerinden yararlanılmaktadır” (Adıgüzel, 2006, s. 17).

Bu bağlamda oyun kavramı ön plana çıkmaktadır. “Yaratıcılık gerektiren, fanteziyi canlandıran, bireysel ve toplumsal çalışmalarda uygulanan; eğitici, planlı ve serbest rol oynama faaliyetine oyun denmektedir” (Çalışkan ve Karadağ, 2014, s. 10). Bireyin yaşantı ve yaratıcılığını etkileyecek olan eğitim faaliyetleri içinde bazı yöntemler geliştirilmiştir. Oyun yöntemi de bunlardan biridir. Oyun yönteminde bir fikir, durum, sorun ya da olay bir grup önünde oyunlar kurularak aktarılır. Grup üyeleri yalnızca dinlemek ya da tartışmak yerine olayın nasıl oluştuğunu izler ve konunun ayrıntısına inerler (Bulman, 1999, s. 2).

Geçmişte *Disiplin Odaklı Sanat Eğitimi* yaklaşımının öğretim ilkelerinde, bir konu alanında öğretim gören çocuğun o konu alanının uzmanı gibi çalıştırılması temel alınmaktadır. Dolayısıyla sanat öğrenen çocuğun sanatçı gibi çalıştırılması

hedeflenmiştir. Bugün ise uygulamalı çalışmalarda önerilen, çocuğun sanatçı gibi davranması değil, sanatsal davranış kazanmasının amaçlanmasıdır (Kırıçoğlu, 2014, s. 38). Bu bağlamdan basmakalıp ve kendini tekrar eden yöntemler yerine: “Bir öğrenci için sanat yönelimi, psikolojik açıdan sanat yapma yolu olmalıdır. Dört temel sanat yönelimi vardır. Bu yönelimler değişik oluşumlar halinde ortaya çıkar.” ifadesine kulak verilmelidir (Pekşersoy ve Yıldırım, 2008, s. 182).

Kırıçoğlu’na (2014, s. 38) göre öğrenciyi, kendi gerecini, çalışma yolunu seçmeye, onda içsel güdülemeyi geliştirmeye, okul içinde ve dışında öğrenmeyi sürdürmeye yönelik çalışmalar içeren seçenek temelli sanat eğitimi yönteminin kullanılması öğrenciye yaratıcı seçenekler sunacaktır. Özellikle sanat eğitiminde güdülenmenin çok önemli bir unsur olduğu düşünülmektedir. “Rubin, Fein, Vandergeb gibi yazarlara göre oyun içsel olarak güdülenme sonucu oluşan bir davranıştır” (Çalışkan ve Karadağ, 2014, s. 19). Yani oyun da sanat gibi içtepisel bir davranış halidir.

Bir oyun dizgesi içinde çocuklar, farkında olmaksızın oyun dışında üç temel sacayağından diğer ikisi olan taklit ve büyüyü kullanmaktadırlar. Bu bağlamda çocuk oyun oynarken öncelikle rol yapar ve bu evrede taklit yeteneği gelişir. Oyun her şeyden önce isteğe bağlıdır. Ismarlama ya da zoraki değildir (And, 2003, s. 29). Oyunda kuralların esas alındığı ve ödül-ceza, galip-mağlup ikicilikleri çerçevesinde gelişen bir düzen içinde çocuk başarılı olmanın yollarını beyninde kurgular. Çocukların başarıya gideceği yolu bulması, tıpkı mağarada yaşayan ilk insanların zihinlerinde senaryolaştırdıklarını duvarlara çizerek kendilerini büyüledikleri evreyi gerçekleştirmiş olurlar. Çocuklar için resim yapmanın bir tür oyun olduğu söylenebilir. Bu oyun doğası gereği diğer oyunlardan farklıdır. Çocuklar kuralları kendileri koyduklarından bu oyunda özgürdür ve yaratıcıdır. Kullanacakları renkleri, biçimleri, araç gereç vb. malzemeleri kendi keyiflerince belirledikleri bu süreçte çocuklar, kendi dünyalarının kahramanıdır. Kimseye hesap vermek zorunda değildirler. Durum böyle olunca çocuklar daha sınırsız düşünerek karşılaştıkları her probleme daha seri ve daha çeşitli çözümler bulmaktadırlar (Ayaydın, 2011, s. 306).

Bilişsel olarak ise oyun temelli öğrenmenin, öğrenilenin kalıcılığı üzerinde etkili olduğu düşünülmektedir. Oyun temelli öğrenmede çocuklar gerek kuralları gerekse başarı kistasını kendileri koydukları için sürece dair hiçbir bilgiyi unutmamaktadırlar. Oyunda dışarıdan yüklenen toplumsal normlar ve kurallardan yalıtılmış bir ortam vardır. Bunun

bir bakıma aidiyet duygusunu geliştirdiği düşünülmektedir. Çocuklar rol-görevlerde paylaşım ile kendilerine ait hissettikleri bir evrene yönelik soyut boyutta bile olsa derin bağlar geliştirmektedirler. Oyunun çocuk algısında bir anlamda da pragmatik bir dürtüsü vardır. Çocuk kendi yararını kollamaktadır.

Oyun, araştırma etkinliklerinden farklıdır. Araştırma etkinliklerinde, “Bu nesne nedir ve ne işe yarar?” soruları eylemlere yön verirken; oyunda, “Ben bu nesne ile ne yapabilirim?” sorusu yol göstericidir (Çalışkan ve Karadağ, 2014, s. 19). Yani çocuk oyun kanalı ile yaratıcı düşüncenin kapısından girmiş bulunmaktadır. Oyun kanalıyla kurulan yeni Dünya’da bellek kayıtlarında hazır bulunan yaşantıların yeniden yorumlanması ve bu yorumdan yeni bir söyleme ulaşma süreci geçirilmektedir. Bu aynı zamanda imgesel düşünmenin aktifliğini de göstermektedir. Sanat eğitiminde bir diğer gereklilik olan iç disiplin de oyun kanalıyla psiko-motor bir davranış olarak kendiliğinden gelişir. Oyun temelli eğitimin duyuşsal boyutta da çocukların; empati, liderlik, işbirliği, dayanışma vb. duygu durumlarının gelişmesine katkı sunduğu düşünülmektedir.

Sanat çocuğa farklı bir yaşantı vermektedir. Bu yüzden tüm sanatların, çocuğun yaşantısına girmesi sağlanmalıdır. Sanat eğitimi için, uygun ortam ve oyunlar düzenlendikten sonra çocuk, eğitimin yanı sıra öğretimi de yaşayabilmektedir. Oyun oynama, zaman ve mekan sürekliliği içinde yer alan yaratıcı bir deneyimdir (Bulman, 1999, s. 61).

Son olarak oyun, çocukların ilk öğrenme aracı olan eğitim-öğretimde özellikle de ilköğretim birinci kademedeki soyut konuların pekiştirilmesinde, derslerin sıkıcılığının giderilmesinde ve öğrencilerin yaratıcılıklarının arttırılmasında öğretmenler açısından en önemli materyaldir (Çalışkan ve Karadağ, 2014, s. 19). Bu doğrultuda görsel sanatlar öğretiminde de oyun temelli öğretim yaklaşımının kullanılmasının bilişsel, duyuşsal ve devinişsel öğrenme alanları bağlamında öğrenme üzerinde olumlu etkiler bırakacağı düşünülmektedir.

2.3. Açık Havada Eğitim Etkinlikleri

Açık havada eğitim (AHE) tarih boyunca çok çeşitli şekillerde tanımlanmıştır. Reformcular tarafından sınıfların dışındaki ortamlarda aktif olma duygusunu ileten tireli şekilde yazılan out-door (dışarıda / açık alanda) ya da out-of-doors (açık havada)

terimlerini kullanmıştır (Quay ve Seaman, 2013, s. 5). Donaldson ve Donaldson (1958, s. 17) tarafından öne sürülen önemli tanımlardan biri şu şekildedir: "Açık hava eğitimi dışarıda, dışarı hakkında ve dışarıya yönelik eğitimidir". Ford (1981) Açık Hava ve Çevre Eğitiminin ilkeleri ve uygulamaları ile ilgili kitabında Donaldson ve Donaldson'ın tanımında geçen dışarı hakkında ifadesinin AHE'nin konusunu sınırlandırdığı gerekçesiyle sorunlu bir ifade olduğunu iddia etmektedir. Ford açık havada pek çok konunun işlenebileceğini ve bu eğitim modeline dair anlayışın çevresel konularla sınırlı olmaması gerektiğini savunmaktadır. Ford'un (1986) bu tanımı aynı zamanda açık hava eğitiminin yeri, konusu ve amacı hakkında bilgi vermektedir. Bu bağlamda Ford dışarıda ifadesi için AHE ile öğretilecek konuyla doğrudan temas etme durumuna ve katılımcılar arasında etkileşimin gelişeceğine vurgu yapmıştır. Dışarı hakkında ifadesi için ise doğal çevre konusunda farkındalık düzeyinin ilk elden gelişmesini sağlayacağını savunmuştur. Bu küçük ancak anlamlı farklılığın önemli olduğu düşünülmektedir.

AHE'yi diğer eğitim türlerinden ayıran özelliklerden en önemlisi fiziki ortamdır. *Açık Havada Eğitim* terimi, çoğu eğitim ortamlarından farklı bir yeri ifade eder. Açık havadaki çevreyi bir eğitim yeri olarak kullanmak, yalnızca çeşitli öğrenme fırsatlarını kolaylaştırmakla kalmaz ayrıca uzmanlaşmış bilgi ve becerilerin kullanılması anlamına da gelir. Bu anlayışa göre Açık Havada Eğitim Etkinlikleri (AHEE), yalnız kamp programlarına dayandırılmaktan sıyrılıp açık hava hakkında bilgi ve becerilerin çok kapsamlı programlar olarak verilmesini içerecek şekilde genişletilmelidir (Gilbertson, vd., 2005, s. 5).

AHE'de katılımcılar yeme, içme ve barınma gibi temel ihtiyaçlarını doğal şartlarda gidermektedirler. Bu tür eğitimler genellikle yapılandırılmış bazı aktivitelerle gerçekleştirilmektedir. Eğitimde özel olarak tasarlanmış oyunlar ve yüksek element aktiviteleri gibi etkinlikler bulunmaktadır (Yazıcı, 2005, s. 57). Yaratıcı drama tarzı oyunlar bu tür eğitimlerde en yaygın kullanılan teknikler arasında sayılabilir. Oyunların genellikle deneysel ve davranışsal olarak tasarlanması önerilmektedir. AHE'de kişiler kendi konfor alanlarının dışına çıkarıldıklarında, aslında kendi rutin, alışageldikleri ortamın da dışına taşınmaktadırlar. Yani daha çok bilinmeyenle karşı karşıya kalmaktadırlar. Amaç, kişilerin bu alışılmamış ortamlarda liderlik, karar verme ve uygulama becerilerini geliştirebilmektir.

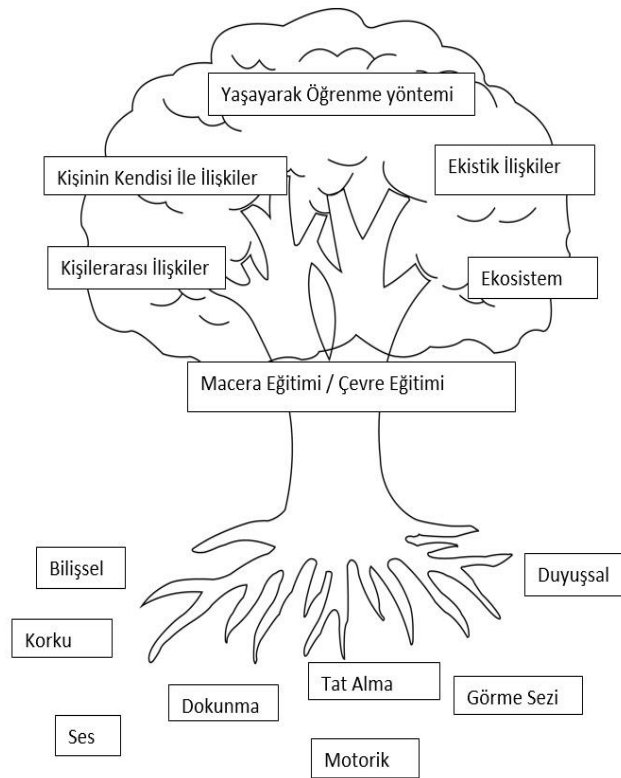
Kişilerin algı düzeyleri, kendi konfor alanlarının dışında arttığından kalıcı öğrenme ve sonucunda değişimin gerçekleşmesi de kolaylaşmaktadır. AHE’de katılımcılar bazen önceden belirlenmiş bir olgu karşısında çözüm üretmeye çalışırken bazen de kendileri gibi düşünebilen, karar verme yeteneğine sahip ve aynı amaca ulaşmaya çalışan rakip bir takıma karşı da çözüm üretmeye çalışmaktadırlar. Oyunlarda çeşitli senaryolar yaratılarak, katılımcıların davranış kalıplarını ortaya çıkarıp bu davranış kalıplarını anlamaları sağlanmaktadır. Bunun doğal bir sonucu olarak da kişinin yeni bir davranış biçimi geliştirmesi beklenmektedir (Yazıcı, 2005, s. 58).

Priest (1986, s. 13) AHE’yi her türlü eğitim biçimini içeren bir şemsiye olarak nitelendirmiştir. Dolayısıyla AHEE bir şemsiye olarak düşünüldüğünde bu çatı macera eğitimi ve çevre eğitimi konularını da kapsamaktadır. Ayrıca Priest (1986, s. 13), AHE’ nin öğrencilerin öğrenme beklentilerinden, kişiler arası büyüme arayışına ve sosyal ilişkiler kurmaya kadar pek çok unsuru değiştirdiğini ve geliştirdiğini ifade etmiştir. Buna ek olarak, açık havada eğitimin doğal dünyayı ve insanları anlayarak onların yeryüzü ile kurdukları ilişkileri kapsadığını savunmaktadır (Gilbertson vd., 2005, s. 4).

Ford (1986) birçok öğrenme tarzında olduğu gibi AHE’nin de yaşam boyu çaba gerektirebileceğini düşünmektedir. Bu bağlamda AHE’nin her yaştan, her beceriden, ve her sosyo-ekonomik kesimden insanın faydalanabileceği bir öğrenme yaklaşımı olduğu ifade edilmektedir. Priest için, AHE altı ana noktadan oluşmaktadır. Buna göre AHEE: bir öğrenme yöntemidir, deneyseldir, öncelikle açık havada gerçekleşir, bütünseldir dolayısıyla tüm duyuuları kullanmayı gerektirir, disiplinler arası programlara dayanmaktadır, insanları ve doğal kaynakları içeren ilişkiler hakkındadır (Priest, 1986, s. 13). Bu doğrultuda açık havada eğitimi; öğrenme için bir yer olarak doğal çevre, bir konu olarak ekolojik süreçler ve bir neden olarak kaynak yönetimi şeklinde tanımlanmıştır. Başka bir açıdan bakıldığında Priest AHE ile öğrenme yöntemi için deneysel, süreci için duyuusal ve konusu için ilişkisel şeklinde tanımlamalar yapmıştır (Priest, 1990, s. 113). Açık hava eğitimi çok sayıda konuyu ve çeşitli öğrenme stillerini kapsayabilmektedir. Örneğin AHEE’nde beyninin sağ tarafını kullanan öğrenciler çevresel farkındalık tekniklerinden faydalanabilirler. Beyninin sol tarafını kullanan öğrenciler ise ekolojik ilkelerden faydalanabilirler. Oluşturulan bu iki farkındalık düzeyi

aracılığıyla tüm çocuklar beynin her iki yarısına yönelik öğrenme stillerini kullanarak anlatılan konuyla ilgili bütüncül bir bakış açısı kazanabilirler (Ford, 1986).

Şekil 2. 1' de görüldüğü üzere Priest'in bir ağaç şekliyle aktardığı ve yapısını baş-gövde-kök düzleminde kısımlara ayırdığı AHEE'de çevre ve insan ilişkileri ağacın baş kısmını, macera ve çevre eğitimi gövdesini duyuşsal, bilişsel ve devinişsel öğrenme alanları ise ağacın kökleri olarak karakterize etmiştir.



Şekil 2. 1 Priest'in Açık Hava Eğitimi Modeli

Kaynak: Gilbertson vd., 2005, s. 5

Başka bir açıdan yaklaşan Gilbertson, Bates ve McLaughlin'e (2005, s. 6) göre; AHE, doğrudan ve çoklu-duyuşsal deneyimleri vurgulayan, açık alan çevresinde oluşan, doğa, toplum ve bireysel çevreleri kapsayarak bütünleşmiş öğrenme yaklaşımını kullanan bir öğretme ve öğrenme modelidir. Dolayısıyla açık havada yapılan eğitim programları, açık alanların kullanımı yoluyla bireyin fiziksel, duyuşsal, bilişsel, sosyal ve ruhsal düzeylerini yükseltmeye çalışmaktadır. Bu eğitim modelinde öğrencilere kendilerini zor

durumlarla yüzleşerek karakterlerini oluşturmak için gerekli olan ortak gayeye adama konusunda ilham vermek ana amaçtır” (Robbins, 2015, s. 8).

2.3.1. Açık havada eğitimin tarihsel gelişimi

AHE’ye tarihsel perspektiften bakıldığında başlangıç noktası olarak, 1830’lu yıllar gösterilmektedir. Bu tarih AHE çalışmalarının henüz başladığı dönemleri ifade etmektedir. Bir yanıla çevre farkındalığına diğer yanıla rehabilitasyon amacına dayanan, yaparak-yaşayarak öğrenmeyi benimseyen AHE gerçek tanım ve amacından farklı bir ihtiyaçla, 1900’lü yılların başlarında bir eğitim terimi ve hareketi olarak gündeme gelmiştir. Tüberküloz ve diğer hastalıklardan etkilenen çocukların sağlığını iyileştirmek için tasarlanan açık hava veya açık alan okulları olarak ilk kez A.B.D.’de varlık göstermiştir (Quay ve Seaman, 2013, s. 5). Bunun yanı sıra AHE zaman içerisinde bireysel ve grup gelişimlerinde, insan-insan ve insan-çevre bağıntısı kullanılarak farklı disiplinlere uyarlanabilen bir araç olarak görülmeye başlanmıştır.

Yaparak-yaşayarak öğrenme uygulamalarının vurgulandığı bireysel ve grup çalışmalarını içeren AHEE’nin ilk örnekleri Kurt Hahn tarafından oluşturulmuştur. Hahn’ın (1960) oluşturduğu kavramın doğuşu ve gelişmesi, 1940’larda psikologların suç işlemiş gençlerin rehabilite edilmek amacıyla doğa ortamına götürülmesine kadar uzanmaktadır (Yazıcı, 2005, s. 56). Hahn 1930’larda Almanya’dan kaçarak İskoçya’da öğrencilerin ruhsal durumlarını AHE ile geliştirebilmek amacıyla Gordonstoun Okulu’nu kurmuştur. II. Dünya Savaşı’nın çıkması ile birlikte Hahn, Galler’de İngiliz denizcilerinin denizcilik yeteneklerini ve hayatta kalma becerilerini geliştirebilmek amacıyla bir okul açmıştır. Okulun adını da denizcilik jargonunda güvenli bir liman anlamında kullanılan “Outward Bound” koymuştur (Gahin ve Chesteen, 1988: Akt. Yazıcı, 2005, s. 56).

1960’lara gelindiğinde çeşitlerinin çoğaldığı bu yıllar AHE’nin dönüm noktası olan yıllar olmuştur. Hahn’ın geliştirmiş olduğu model, 1960’larda A.B.D.’de kullanılmaya başlanmıştır (Anonymous, 1995: Akt. Özen, 2010 s. 37). 1960’larda Colorado’da kurulan “Colorado Outward Bound” okulu, gençlerin stresli durumlarda doğada tecrübe kazanmalarını sağlamak amacıyla faaliyetlerine başlamıştır. 1960’lı yıllar boyunca ivme kazanan çevre konusu, koruma eğitimine ve çevre eğitimine zemin hazırlamıştır. Açık hava için çevre olarak artan anlam, çevreyle ilgili bilginin, açık hava eğitiminde asıl konu

olabilme ihtimalini artırmıştır. Ford (1981) başta olmak üzere bazı kuramcılar bu akademik alanın, açık hava/çevre eğitimi olarak adlandırılmasını savunmuşlardır. İlerleyen süreçte bu model gençlerin ilgilerine hitap etmenin bir yolu olarak tanıtılan yeni bir ilerici girişim, konunun damıtıldığı ve doğayla ilgili önemli bilgi olarak kodlandığı geleneksel disiplinlere dönüştürülmüştür. Macera eğitmeni Priest (1986), açık hava eğitimini bir şemsiye olarak konumlandırmıştır. Bu sayede çevre eğitimi ve macera eğitimi şeklinde iki dal önererek bu alanlar arasındaki karışıklığa son vermeye çalışmıştır. Daha sonra bunlar, olası dört ilişki alanına ayrılmıştır (Gilbertson vd., 2005, s.5). Bu alanlar;

- Ekosistemik (Çevre),
- Ekistik (İnsanlar-Çevre),
- Kişilerarası (İnsanlar-İnsanlar),
- İçsellik (Kendi).

1971’de Hamilton, Massachusetts’te lise öğrencilerine okulda öğrendikleri teorik bilgileri, yaşayarak öğrenme felsefesine göre uygulama fırsatını verebilmek amacıyla “Project Adventure” kurmuştur (Özen, 2010 s.38). 1970’lerde ve 1980’lerin başlarında şirket çalışanlarına doğal şartlarda tecrübe kazandırmak ve çalışanların psikolojik ve sosyal yeteneklerini geliştirmek amacıyla birçok programın teorik temelleri hazırlanmış ve uygulamaya konmuştur (Yazıcı, 2005, s. 57). “Macera Projesi” 1971'den itibaren açık havada eğitimlerde yeni bir dalga yaratmıştır. Oluşan bu etkiyi: “Macerayı evinize getiriyoruz.” şeklindeki yola çıkış sloganı ile perçinlemişlerdir. Bu çerçevede macerayı, çeşitli yaratıcı grup oyunları ve ip aktiviteleri ile hiç alışık olunmayan çevreden, alışık olunan çevreye taşımak gibi bir yol izlenmiştir. 1970’lerde ve 1980’lerin başlarında programın teorik temelleri şirket çalışanlarına doğal şartlarda tecrübe kazandırmak ve çalışanların psikolojik ve sosyal yeteneklerini geliştirmek amacıyla hazırlanmış olup farklı formatlarda içerikler ile uygulamaya konmuştur (Özen, 2010 s. 38).

1980’lerin ortalarından itibaren ise bu programlar etkin bir eğitim ve geliştirme aracı olarak kullanılmaya başlandığı görülmektedir. Günümüzde yaşayarak öğrenme felsefesi ile oluşturulan programlar, diğer eğitim yöntemlerinin arasında sıkça kullanılmaktadır. Yazıcı’ya (2005) göre bu uygulamalar kimi zaman esas eğitimleri destekleyici tarzda kimi zaman da bir eğitimin kendisi olarak gerçekleşmektedir. Böylece AHE’nin yola çıkış

amacı olan öz güven, diyalog becerileri geliştirme ve öz saygı ile empati kavramlarının içi doldurulmaya çalışılmıştır. Dolayısıyla AHE başlangıç söyleminden ve eyleminden farklı olarak bugün, birçok alan ve birçok disipline entegre olarak varlığını sürdürmektedir. Ayrıca bu model, statik hayatın getirdiği sorunlardan kaçış noktası gibi görülerek eğlenirken öğrenme hissiyle gün geçtikçe önemli düzeyde ilgi gördüğü düşünülmektedir.

2.3.2. Açık havada eğitimin kuramsal temelleri

AHE'yi tam olarak karşılamayan fakat uygulama esaslarına göre bu kuramla karıştırılan benzer kuramlar mevcuttur. Bu kuramlar: çevre eğitimi, deneyimsel eğitim, açık havada macera eğitimi, macera eğitimidir. Doğrudan olmasa da dolaylı olarak AHE ile benzerlik taşıyan bu kuramların kendine has farklı bir tanımı vardır (Robbins, 2015, s. 12). Dolayısıyla ortaya çıkan karışıklığı gidermek için AHE'ye benzeyen diğer kuramlara açıklık getirmenin önemli olduğu düşünülmüştür. Bu doğrultuda kuramlar arasındaki ortak ve farklı temalar Tablo 2. 1'de gösterilmiştir.

Tablo 2. 1 *Açık Havada Eğitim İle İlgili Eğitim Kuramlarına Yönelik Ortak Ve Farklı Temalar*

Farklı Temalar	Ortak Temalar
a) Eleştirel düşünme becerileri	a) Açık havada olmak
b) Öğrenci liderliğinde öğrenme	b) Disiplinler arası öğretim
c) Zorlu faaliyetler ve ilişkili risk	c) Uygulamalı öğrenmeye zemin hazırlama
d) Bakir doğa	

Kaynak: Robbins, 2015, s. 12

Tablo 2. 1'e temel hedeflerdeki ortak temalar açısından bakıldığında, tüm eğitim kuramlarını kapsayan ortak temalar bulunmamaktadır. Görüldüğü üzere bahsi geçen kuramların tamamının AHE ile yakından ilgili olmasına rağmen tüm kuramlara yayılan tek bir tema yoktur. Bütün kuramlarda ortaya çıkan ortak temalar: çevresel farkındalık

yaratmak, öğrenci ilişkileri inşa etmek ve öz farkındalık için ilham vermektir (Robbins, 2015, s. 24).

Birinci madde olan “Çevresel Farkındalık” teması AHE’nin vazgeçilmez unsurlarından biridir. Çevresel farkındalık sayesinde, öğrenciler çevreyle olan bağlantılarını fark ettikleri zaman çevresel sorunlar hakkında eleştirel düşünebilir ve olası çözümler sentezleyebilirler. Öğrencilerin olası çözümlerin çevresel sorunlar için sentezlenmesi ve olumlu çevresel davranışa sahip olmaları sürekli olarak değişim halinde olan bir dünya için kritik öneme sahiptir. Bu nedenle çevresel açıdan farkındalığa sahip bireylerin oluşturulması AHE’nin vazgeçilmez temel hedefidir (Robbins, 2015, s. 36). Temalara temel hedefler açısından yaklaşıldığında çevre eğitimi hariç diğer kuramlarda birden çok ortak hedef ortaya çıkmaktadır. Bu eğitim kuramları ve temalar arasındaki bağlantı Tablo 2. 2’ de gösterilmektedir.

Tablo 2. 2 Açık Hava İle İlgili Eğitim Kuramları ve Temel Hedefler Arasındaki İlişki

Temel Hedefler	Deneyimsel Eğitim	Çevre Eğitimi	Açık Havada Macera Eğitimi/Macera Eğitimi	Açık Hava Eğitimi
Çevresel Farkındalık Yaratmak		✓	✓	✓
Öğrenci İlişkileri İnşa Etmek	✓	✓	✓	✓
Öz Farkındalık Telkin	✓	✓	✓	✓

Kaynak: Robbins, 2015, s. 24

Tablo 2. 2’ den de anlaşılacağı üzere evrensel farkındalık yaratma hedefi bütün kuramlar için vazgeçilmezken, deneyimsel eğitim için gerekli bir hedef değildir. Adkins ve Simmons’e (2002, s. 3) göre; açık hava eğitmenleri başlarda deneyimsel eğitimi, açık havada öğrenme şekli olarak kabul etmişlerdir. Bu bağlamda Ford (1986) ise deneyimsel eğitimi yaparak-yaşayarak öğrenme veya deneyim olarak adlandırmış ve AHE’nin özellikle de öğrenmenin deneyimler yoluyla gerçekleştiğinde deneyimsel olarak görülebileceğini belirtmiştir. Deneyimsel eğitimde temel hedef düşünsel süreçler ve bu

süreçleri gerçekleştiren kişiler arası ilişkilerdir. Çevre ve AHE arasındaki ilişki bağlamında ortaya çıkan farklı ve ortak temel hedefler Tablo 2. 3’de görülmektedir.

Tablo 2. 3 Açık Havada Eğitim İle Çevre Eğitimi Arasındaki İlişki

Farklı Temel Hedefler	Ortak Temel Hedefler
a) Motivasyon ve aktif vatandaşlar yaratmak	a) Çevresel farkındalık oluşturmak
b) Kişisel gelişim ilhamı vermek	b) Öğrenci ilişkileri inşa etmek
	c) Öz farkındalık için ilham vermek

Kaynak: Robbins, 2015, s. 21

AHE ile çevre eğitimi arasındaki ortak hedeflerden en önemlisi *öğrenci ilişkileri inşa etmektir*. AHE’nin ana dayanaklarının; işbirlikli, grup ve takım çalışmaları olduğu düşünüldüğünde, akran ilişkileri ve dayanışmanın önemi daha fazla gün yüzüne çıkmaktadır. Öğrenci ilişkileri inşa etmek öğrenciler birlikte çalıştığında geliştirilen sosyal beceriler nedeniyle kritik öneme sahip bir temel hedefdir. Başkalarına saygı duymak ve başkalarına karşı duyarlı olmak hem sınıf içinde hem de dışında dikkatli öğrenciler yaratır (Robbins, 2015, s. 36). İyi kurulan ilişkiler sayesinde öğrenciler arasında empati duygusunu kendiliğinden ortaya çıkarmaktadır.

İşbirlikli çalışmanın ön koşulu olan takım çalışması da öğrenci ilişkileri oluşturmanın başka bir yönüdür. Takım çalışmasını öğrenmek, başkalarıyla daha fazla işbirliği içinde çalışma konusunda öğrencilere yardımcı olmaktadır. Ayrıca sınıf içinde ve dışında daha etkili ve verimli çalışmayı sağlamaktadır (Robbins, 2015, s. 36). Bu sayede sosyal beceriler gelişmekte ve gelişen sosyal becerilerle çoklu düşünceye saygıya dayalı ders ortamları oluşmaktadır.

Karma hedefler açısından bakıldığında ortaya çıkan üç temadan sonuncusu “Öz farkındalık için ilham verme” temasıdır. Öz farkındalık sadece bireye değil sosyal ilişkilere de yardım eden bir beceridir. Öğrencilerden geliştirmeleri beklenen liderlik becerileri başta güçlülere karşı gruplar halinde çalışmakla ilintili becerilerdir. Görevleri

bağımsız şekilde veya bir grupla yerine getirmek için kitlenin zayıf ve güçlü yönleri ile ihtiyaçlarını bilmek önemlidir. Kişisel gelişim öğrencilere kendilerini daha iyi anlamaları ve grup içinde daha etkili olmaları konusunda kendilerine yardımcı olmaktadır (Robbins, 2015, s. 37).

Sonuç olarak AHE, adından da anlaşılacağı üzere “dışarıda olmak” ile ilgili bir anlam içermektedir. Bu durumun doğal çağrışımı, açık havada eğitimi çevre eğitimiyle karışmaya elverişli bir durum yaratmaktadır. Bunun yanı sıra Deneyimsel eğitimin bahsedilen iki kuramla ilişkisinde belirgin bir ayırım söz konusudur. Bu sorun temelinde Adkins ve Simmons (2002, s. 3) *Eğitimi, deneyimsel eğitim ve çevre eğitimi: yakınsak mı yoksa uzaksak yaklaşım mı?* Adlı makalede açık hava eğitimi, çevre eğitiminin doğrudan öncülü olarak tanımlanmış olup açık alan eğitiminin çevreyi öğrenme dışında konuları da içerebileceğini ifade etmişlerdir. Bu bağlamda deneyimsel eğitimin, genelde açık hava ortamlarında geçen ancak bireylerin yaparak-yaşayarak öğrenebileceği her yerde gerçekleştirilebileceği vurgulanmıştır.

2.3.3. Açık havada eğitimin eğitsel temelleri

Geleneksel eğitim modelleri için yapılan en temel eleştiri, öğrenciler arasındaki kişisel farklılıkların göz ardı edilerek aynı tip eğitimin uygulanmasıdır. Öğrencilerin öğrenme hızı, ilgi, kaygı, öğrenme biçimi, yetenek ve zekâ özellikleri birbirlerinden farklı olmasına karşın bütün öğrencilere aynı tip eğitim ve öğretim verilmesi, herkese aynı beden elbisenin giydirilerek aynı şekilde uymasını beklemekle eş anlamlıdır (Kuyumcu, 2004, s. 263). Dolayısıyla hazırlanan öğretim programlarında, öğrencilerin bireysel farklılıklarının göz önünde bulundurulmasının daha geniş öğrenme ortamları sunabileceği düşünülmektedir. Bunun yanı sıra bir konunun tam olarak öğretilmesi için o konuya yönelik hazırlanan öğretim programının farklı öğrenci tiplerine uygun ve onların zihinsel, fiziksel ve duygusal alan faaliyetlerinin hepsinde aktif olacağı bir yapıda tasarlanması önerilmektedir. “Genellikle her bir öğrencinin hangi öğrenme stiline yatkın olduğu doğrudan bilinemez, bu nedenle farklı öğretim yöntemleri kullanılarak tüm öğrencilere uygun öğrenme stilleri sunmak tercih etmelidir (Gilbertson vd. 2005, s. 90).”

Dewey (2007, s. 75) geleneksel okullarla ilgili yaptığı eleştiride: “Düşünme özgürlüğü başka bir deyişle özünde düşünmeye değer olan amaçlar adına gözlem ve

muhakeme yapma özgürlüğü ile ilgili yapılan en genel hata bu özgürlüğün hareket özgürlüğü yani fiziksel yön ile özdeşleşmemesidir.” vurgusunu yapmıştır. Bu bağlamda: “Hareket harici yönü olan fiziksel yön ile içsel olan yön yani düşünce, istek ve amaçtan farklı düşünülemez.” şeklinde belirtmiştir. Bu doğrultuda Dewey (2007, s. 75-76) öğrencilerin sabit sıralarda oturtulduğu ve askeri oturma düzenlerinde sadece belli kurallara göre hareket etmelerine imkân tanıyan geleneksel okullardaki değişmez düzenlemelerin getirdiği kısıtlamaların, ahlaki özgürlük üzerinde de sınırlama oluşturduğunu savunmaktadır. Quay ve Seaman’a (2013, s. 6) göre, Dewey’in bu bakış açısı; öğrenci-öğretmen, süreç-içerik, pedagoji-program, yapılandırmacı-didaktik ve gelişen-standart kavramları açısından yeni bir bakış açısı gelişmesini sağlamıştır. Bu bakış açısı özellikle öğreten ve öğrenen boyutunda farklı yaklaşımlara kapı açmıştır. Bu bağlamda geleneksel eğitim yaklaşımlarındaki edilgen öğrencinin yerini sürece katkı yapan etkin öğrenci profili almaya başlamıştır. Öğreten-öğrenen ilişkisinde otoriter yargının yerini ise paydaş mantığıyla ilerleyen ortak hareket gelişmeye başlamıştır. “Öğrenme sırasında öğrenenlerin birbiriyle ve öğretenle olan etkileşimi ile bu doğrultuda birlikte, ortak bir anlayış oluşturma çalışmaları öğrenme sürecini verimli kılmaktadır” (Açıkgöz, 2001, s. 56) .

AHE’de kullanılan yöntemlerden, öğrencilerin duygularını harekete geçirmeye olanak sağlayan ve öğretmenlerin öğrencilerle kişisel bağ kurulmasına yardımcı olan öğretim unsurları olarak da bahsedilir. Gilbertson vd.’ne (2005, s.128) göre açık havada yapılan eğitimlerde duyguların öğrenmeye etkisi eğitimcilerin dikkat etmesi gereken bir unsurdur. Bu duruma şöyle açıklık getirmişlerdir:

Öğrencilerin bundan nefret ediyorum, çok sıkıcı ya da bu harika, çok eğlenceli dediğini duyduğunuz zamanı düşünün. Her iki durumda da öğretmenin ana amacı, belirli bilgileri öğretmektir ancak öğrencilerin deneyimlediği şey, içeriği öğrenmeyle ilgili duygudur. Duyular, bilişsel öğrenmeler için de beynin işlem sırasında öncelik taşımaktadırlar. Dolayısıyla duyular öğrenmeyi doğrudan etkilemektedir. Duyuyu öğrenmekten ayırmak olanaksızdır (Gilbertson vd., 2005, s. 128).

Öğrenmenin bilişsel boyutunun yanı sıra duyuşsal boyutunun da dikkate alınması temel bir gereksinimdir. Duyusal öğrenme bir bakıma deneyim kanalıyla gerçekleşen öğrenmelerdir. Bu bakış açısıyla (Lewis, 1975) AHE öğrenme konusundaki keşif yaklaşımına dayanmaktadır. Aynı zamanda AHE’ de gözlem ve algılama için duyma, görme, tatma, dokunma ve koklama duyuları kullanılmaktadır (Akt. Quay ve Seaman, 2013, s.

37). Öğrenmenin dişli çarklar gibi aktif bir yapı olduğu düşünülürse, onu oluşturan tüm unsurların eş zamanlı devrede olduğu bir döngü oluşturmaktadır. Bu unsurlardan biri de öğrenme ortamıdır. Öğrenme ortamının; ısı, ses, ışık gibi özellikleri ve vücudun duruş biçimi ile ilgili tercihler de kişilere göre değişkenlik gösterir. Hareketi tercih eden çocuklar sürekli oturmaktan sıkılırlar. Önemli olan öğretimi öğrencinin öğrenme biçimine uygun hale getirmektir. Aksi halde öğrencilerde güvensizlik, düş kırıklığı, bıkkınlık gibi duygularla ortaya çıkan disiplin suçu vb. olumsuzluklar meydana gelebilmektedir (Kuyumcu, 2004, s. 263).

Sonuç olarak tutum, motivasyon ve katılıma teşvik ile çevreyle duygusal bir bağ oluşturarak edinilen öğrenmeleri içeren öğretim modelleri eş zamanlı olarak duyuşal öğrenmeleri de işaret etmektedir. Geleneksel yaklaşımda, öğretmen ders anlatırken çocukların hiç kıpırdamadan sessizce kendisini dinlemesini beklemektedir. Oysa doğası böyle bir duruma uygun olmayan çocuk hareket etmek, beş duyusu ve tüm bedeni ile algılamak, dinlemekten çok aktif olarak katılmak ister. Örneğin çevre konusunun işlendiği bir dersi öğretmen bahçede yapabilir. Çocuklar herhangi bir bitkiyi ele alarak, kirliliğin hangi boyutlarda doğayı nasıl etkilediğini, bitkide ne gibi değişimler olabileceğini inceleyerek tartışarak bizzat gözlemleri ile öğrenebilirler. O bitki ile kurdukları empatiyle yaprakları koparıldığında neler hissedebilecekleri düşündürülerek o bitkinin varlığını fark etmeleri sağlanabilir. Böylece doğa karşısında duyarlılıkları artar. Böyle bir ders doğayı koruyalım, ormanları koruyalım gibi sloganın ötesine gitmeyen bir söylemden daha etkili olacaktır (Kuyumcu, 2004, s. 267).

2. 4. Görsel Sanatlar Öğretimi ve Açık Havada Eğitim Etkinlikleri

Eskiden beri var olan, öğrencilerin yeteneklerine göre sınıflanması ve yeteneğin değişmeyen bir özellik olduğu anlayışı yerini, bir yandan öğrencinin bir konu alanına özgü bilgi ve becerileri öğrenirken diğer yandan öğrenmeyi öğrenmesi anlayışına bırakmıştır (Açıkgöz, 2001, s. 56). Yapısalcılığın temel ilkesi, öğrencinin zaten bildiği bilgi ve anladığı şey üzerinden hareket etmektir (Gilbertson vd., 2005, s. 132). Var olan bilgidен hareket etmeyen yaklaşımların öğrenmede kopukluklar yaratacağını savunan Açıkgöze' e (2014, s. 48) göre, öğrenciler öğrenme malzemesi üzerinde ne kadar çok konuşur, yazar, okur, gözler, değerlendirir ve eylemde bulunursa o kadar iyi öğrenir.

Sanat eğitimi, duyuşsal etki faktörlerinin yaşantısal olarak içselleştirilmesi ile öğrencilerin ortaya koydukları potansiyel sayesinde, yeteneklerini açığa çıkartmakta da bir kanal görevi görmektedir. Eğitim hedefleri doğrultusunda işbirliği, dayanışma, yaratıcılığı geliştirme, problem çözme gibi davranışların geliştirilmesinde öğrenen, öğreten ve öğrenme ortamı arasındaki etkileşimin devamını sağlayacak en iyi çalışma alanlarından birisi doğadır. Doğada yaşanan deneyimlerde öğrenme gerçektir; fiziksel olarak etkin, bilişsel olarak anlamlı ve duyuşsal olarak, duyarlı ve güvenilir olmayı teşvik eder (Priest ve Gass, 1997; Coşkun, 2005: Akt. Özen, 2010, s. 28).

Yeni yaklaşımlarda, sert masalarda, esnek olmayan müfredatlarla ve kapalı fikirli öğretmenlerle oluşturulan okul binasının yerini, hareketli mobilyaları ve açık fikirli öğretmenleri olan açık okul binaları almaktadır. Sınırlı ışık ve havanın, özgür eğitim için yeterli olmadığı düşünülmektedir. Bu doğrultuda şehirlerde çocuklar da kırsalda yaşayan çocuklar gibi doğa etkinlikleri ile tanıştırılmalıdır (Zueblin, 1916, s. 195; Quay ve Seaman, 2013, s. 14).

AHEE' de öğrenme sonunda oluşan davranış değişikliğinin kalıcı ve izli olması için bilgiyi işleme kuramındaki analiz ve sentez basamaklarının titizlikle yapılması gerektirmektedir (Gilbertson vd., 2005, s. 134). Öğrencilerin yaparak-yaşayarak edindikleri kazanımlar kadar bilişsel, duyuşsal ve devinişsel öğrenme alanlarında da kendilerine göre anlamlı bir sonuçlar çıkarmaları önemlidir. Bu anlamda özetleme işlemi devreye girmektedir. Gilbertson vd.'ne (2005, s. 134) göre etkili bir özet; geri dönüp deneyime bakmayı, önemli dersleri çıkarmayı, bu dersleri genellemeyi ve gerçek hayata uygulamayı içermelidir. Kavrama işleminde öğrencinin bilgiyi yeniden üretmeye yönlendirilmesi esastır. Buna örnek olarak öğrenme malzemesini kendi cümleleriyle özetleme, örnek kullanma ya da birçok işlemin içinden o anda uygulanması gerekeni seçme ve neden kullanacağını açıklama görevleri verilebilir (Açıkgöz, 2001, s. 57).

2.4.1. Açık havada eğitim etkinliklerinin uygulamasının görsel sanatlar öğretimine sağlayabileceği kolaylıklar

Her çağdaş toplum, yeni kuşaklara bir yandan kültürünü aktarmayı bir yandan da yeni kuşakların kendi kültürünü geliştirmesini amaçlamaktadır. Buna koşul olarak, çağdaş toplumların yenilikçi bireyler yetiştirme konusunda eğitim hizmetlerinden

yararlanması zorunluluğu ortaya çıkmaktadır. Böylece eğitim, bireylere bilgi ve beceri kazandırmanın yanı sıra toplumun yaşamasını ve kalkınmasını sürdüreceğ ölçüde ve nitelikte değerler üretmek, var olan değerlerin dağılmasını önlemek, yeni ve eski değerleri bağdaştırmak sorumluluğunu da taşımaktadır (Varış, 1991, s. 5). Dolayısıyla eğitimci bu tür sorumluluklarını yerine getirirken yalnızca bilgi ve kültür aktarımı gibi işlevleri yerine getirmekle kalmaz, aynı zamanda çağın geçiş dönemlerine uyum sağlayacak üretici insan tipini de yetiştirmeye çalışır.

Günümüz toplumunun gereksinim duyduğu bu niteliklere sahip insan tipini yetiştirebilmek için bilgiyi ve değerleri yineleyen bir döngü içinde kullanan bireyler yerine; çoğulcu yaşamın farklı ilişkilerini anlamlandırabilen, yeni düşüncelere açık, düşünce üretebilen, araştırmacı ve sorgulayıcı bireylerin topluma kazandırılması gerekmektedir. Diğer bir deyişle, bireylerin yalnızca akıl varlığı olarak değil; düşünsel, algısal ve duygusal açılardan bir bütün olarak geliştirilmesi anlayışı ön plana çıkmaktadır. Bu durum, eğitim yoluyla bireye söz konu niteliklerin kazandırılmasında en önemli disiplinlerden biri olan sanat eğitimi gündeme getirmektedir (Türkkan, 2011, s. 92).

Türkkan' a (2011, s. 92) göre, çağdaş insanın yetiştirilmesinde sanat eğitimi önemli bir rol oynamaktadır. Sanat eğitimi aracılığıyla eğitim; bilgi, beceri ve kültür aktarımının yanı sıra yapıcı, yaratıcı ve üretici bireylerin yetiştirilmesi işlevlerine yönelmektedir. Dolayısıyla eğitim, öğretim boyutundan öte insanı insan yapan değerlerin kazandırılmasına yönelik bir anlam kazanmaktadır. Bu bakımdan sanat eğitimi yoluyla birey bakmayı değil, görmeyi öğrenmekle birlikte; olaylara çok yönlü bakarak düşünen, eleştiren, sorgulayan ve en önemlisi çözümler üreten, dolayısıyla kendisiyle barışık, mutlu ve sağlıklı bir kişiliğe erişmektedir.

Yaratmanın ve nesnelere arasındaki biçimsel güzelliklerle işlevsel ilişkileri sezebilmenin mutluluğunu yaşayan birey; kendine güvenen, karar verme yeteneğiyle özgür, toplumsal ilişkilerde paylaşmayı bilen, düzensizliklerden rahatsız olan ve çevresini güzelleştirmek isteyen bir varlık olarak gelişir. Aksi durumda birey; yaşamın zenginliklerini tanımayan, doğaya uzak, bulduğu ile yetinen, eleştiriyi unutmamış, yaşamın başka alanlarına ilgisiz, mesleği ile ilgili bilgi ve becerilerden başka sermayesi olmayan, yaşamın anlamını kavramadığı için yaşamından haz duymayan, tek boyutlu bir varlık olarak kalır (Gençaydın, 1993, s. 5-6).

Artut' a (2002, s. 37) göre, insan kendine özgü bir birey olmakla yetinmez ve gerçek yaşamdaki stresli ve gerilimli ortamdan kurtulmak için kendisince özlem duyduğu şey hayal bile olsa o hayali yaşamak ister. Bu bağlamda insan, bireyselliğini entelektüel etkinliklerle ve sanatla bütünleştirerek toplumsallaşmayı önemsemekte, kendince anlamlı

hale gelebilecek bir yaşantının gerekliliğini benliğinde hissetmektedir. “Sanat eğitiminde amaç, ne sadece öğrencilere kuru bilgilere dayalı kurallar öğretmek ne de sadece sanatın zanaat yönüyle ilgili el becerileri kazandırmaktır” (Gençaydın, 1993, s. 5-6). Bu iki kazanımın yanı sıra asıl amaç, gözleme dayanan düşünme eğitimi yapmak ve doğa-yaşam-sanat bütünselliği içinde çocuğu eğitmektir.

Sanat eğitimi yoluyla, çocuk ile çevresi, özellikle kültürel çevresi arasındaki etkileşim ve iletişim daha güçlü ve anlaşılır olabilmektedir (Savaş, 2014, s. 8). Sanatsal etkinlikler bireylerin, içinde yaşadıkları çevreye duyarlı olmalarını, bu noktadan hareketle çevresi ile etkileşime girebilmelerini ve yaşantılarını daha anlamlı hale getirebilmelerini sağlamaktadır. Bu bağlamda sanat eğitiminin AHE ile paralel kazanımlarının olduğu düşünülmektedir.

AHEE, tematik olması ve farklı konu alanları kesiştirebilmesi sayesinde hemen hemen her alan için kullanılabilir. Görsel sanatlar eğitimi de içerik ve kazanımları bakımından bu alanlardan en uygun olanlarındandır. Sanat eğitimi duyuların duygularla iletişimi aracılığıyla ortaya çıkan yaratıcı ifade gücünü besler niteliktedir. Bu bağlamda öğrenciler ancak yaparak, yaşayarak öğrenme paradigması doğrultusunda duyular yardımıyla aktif bir şekilde aldıkları bilgiyi yapılandırır ve bütünleştirebilirler.

Günümüze kadar yapılan birçok çalışmada AHE'nin kişisel farkındalık, öz benlik, iletişim ve takım çalışması gibi çeşitli becerilerin ortaya çıkması ve gelişimi için olumlu etkiler yarattığı belirtilmektedir (Attarian, 2005: Akt. Özen, 2010 s. 9). Dolayısıyla öğrencilerin akademik gelişimlerinin yanı sıra sosyal iletişim becerilerinin de bir değerlendirmesini içermektedir. Yapılan değerlendirmenin gösterdiği sonuçlar AHE'nin önemini ve programın istenilen sonuçlara ulaşmada ne derecede etkili olduğunun belirlenmesi açısından önemlidir.

AHE'de eğitim alanları daha çok doğal koşulların korunduğu yerlerdir. Ayrıca bu yerler eğitim, estetik ve kültür değerleri açısından da zengindir. Bakir doğa olarak adlandırılan bu alanlar, tavırların ve davranışların "medeni" yaşamda olduğundan farklı olduğu yerlerdir. Bakir doğaya dayalı AHE alanları, kişisel gelişim için çok sayıda fırsat sunan yerler olarak da vurgulanmaktadır. Bu tanıma göre, bakir doğa diğer açık hava deneyimlerinden ayrı fırsatlar sunmaktadır. Medeni yaşamdan soyutlanma öğrencilerin kendileri ve etrafindakiler hakkında öğrenmelerini sağlamaktadır. Ayrıca onlara doğada

yaşamla ilgili pratik beceriler kazandırmaktadır (Sharp, 1943; Ford, 1981). Bu nedenle AHE ile bireyin yaratıcılığının da geliştirilebileceği düşünülmektedir.

2.4.2. Görsel sanatlar öğretimi için açık havada eğitim etkinliklerinin kullanılmasında yaşanabilecek zorluklar

Özür'e (2010, s. 79) göre derslerde AHE'nin uygulanmasında bazı zorluklar söz konusudur. Bu zorluklar görsel sanatlar öğretimi bağlamında; hazırlanma, uygulama ve değerlendirme aşamalarına göre aşağıda belirtilmiştir.

- Derslerinde AHE'i uygulayacak olan öğretmenleri diğer derslerden farklı hazırlıklar gerektiren yoğun ve özverili bir planlama süreci beklemektedir.
- Öncelikle her ders için gerçekleştirilmesi öngörülen etkinlikler, öğrenciler tarafından net ve anlaşılır olabilecek yönergeler doğrultusunda hazırlanmalıdır. Buradaki anlaşılabilirlikten kasıt, öğrencilerin başta demografik özellikleri olmak üzere sosyal, kültürel ve ekonomik düzeylerinin dikkate alınmasıdır.
- AHE yaklaşımında öğrencilerin tek başlarına ya da gruplu çalışıp çalışmamaları konusundaki istekleri, öğretmenlerin aynı derste farklı yönergeler hazırlanmasını gerektirebilmektedir.
- Etkinlikler; öğrencilerin akademik seviyeleri, buldukları çevrenin yapısı, ailelerin durumları ve ulaşılabilecek kaynaklar düşünülerek planlanmalıdır. Tüm bunlar, öğretmenin dersi gerçekleştireceği gruba ilişkin maddi ve manevi bağlamdaki değerlendirmeleri göz önünde bulundurarak hazırlanmasını gerektirmektedir.
- AHE'de etkinlikler için kullanılan alanlar genellikle sınıfın dışında ve okul sınırlarındadır. Fakat bazı konular için okul dışı etkinlikler, gezi vb. de uygulanabilmektedir. Bu evrede öğrencilerin izin işlemleri ve gezi için gerekli prosedürler, vakit alıcı ve yorucu işler olarak görülmektedir. Bunun için öğretmenlerin, öncelikle bu yaklaşımın önemine ve gereğine inanmaları gerekmektedir.

- Sınıf dışında yapılacak etkinliklerde ailelere aktif rol düşmektedir. Ailelerin, etkinlikler konusunda çocuklarına maddi ve manevi açıdan destek olmalarına ihtiyaç duyulmaktadır. Bu durumda ailelerin konuya ilişkin bilgilendirilmeleri amacıyla okul bünyesinde düzenlenen bilgilendirme toplantılarına katılımları sağlanmalıdır.
- AHEE ile gerçekleştirilen derslerde öğrencilerin öz düzenleme ya da kendi öğrenmelerinin sorumluluğunu alma becerisine sahip olması beklenmektedir. Fakat uygulamalar ilk zamanlarda öğrencilerin sorumluluklarını yerine getirmemeleri ile sonuçlanabilmektedir. Bu durum ders sürecini zorlaştırabilmektedir. Dolayısıyla AHE ile gerçekleştirilen derslerde öğrencilerin derslere uyum ve adaptasyon süreçlerinde öğretmenin olabildiğince sabırlı olması gerekmektedir.
- Yönetmeliklerin AHE gibi yeni yaklaşımları değerlendirme konusunda belirlediği sınırlar dikkate alınmalıdır. Projeler ve performans ödevleri vs. yönetmeliklerde doğrudan geçtikleri için değerlendirilmeleri daha kolaydır. Ancak yönetmeliklerde tanımlanmayan bu çalışmalar sözlü notlar içinde değerlendirilmektedir. Ayrıca AHE için yapılan çalışmaların öğretmen tarafından incelenerek puanlanması zaman gerektirmektedir. Bu durum öğretmenlere fazladan yük getirmektedir. Bu durum görsel sanatlar öğretimi gibi ürüne dayalı derslerde ayrıca sorun oluşturabilmektedir.
- Aileler aşırı koruyucu tavır, kirlenme korkusu, yoğun hijyen takıntısı vb. durumlardaki hassasiyetleri nedeniyle velisi oldukları öğrencinin etkinliklere katılımına engel olabilmektedirler. Dolayısıyla etkinlerin doğasına uygun (önlük, tulum, eldiven, şapka vb.) koruyucu önlemlerin alınması gerekebilmektedir.
- Özellikle grup çalışmalarında sayısal yetersizlik söz konusu olabilmektedir. Bu durumda öğretmenin her etkinlik için bir B planının olması önerilmektedir.
- Kullanılan malzemelerin çevreden toplanan malzemeler olması nedeniyle her ders öncesi öğrencilere sağlık ve çevre konusunda alınması gereken tedbirlerin hatırlatılması gerekmektedir.

2.5. İlgili Araştırmalar

İlgili alanyazın taraması sonuçlarına göre AHEE ile ilgili yapılmış çalışmalar literatürde henüz çok yeni olmakla birlikte elde edilen araştırmalar şöyledir:

Karakaya (2016) "*insan ve çevre ünitesi için sınıf dışı öğretim uygulamasının çevre okuryazarlığı üzerine etkisi*" başlıklı doktora tezinde fen eğitimi içerisinde yer alan "İnsan ve Çevre" ünitesinin, sınıf dışı öğretim yaklaşımıyla öğretiminin, 7. sınıf öğrencilerinin çevre okuryazarlığına etkisinin belirlenmesi ve sınıf dışı öğretim yaklaşımını uygulayan gruptaki öğrencilerin süreç üzerine yansımalarının araştırılmasını amaçlamıştır. Araştırma 2012-2013 eğitim-öğretim yılı ikinci yarısında dört hafta süreyle yürütülmüştür. Araştırmada, eşzamanlı üçgenleme yaklaşımına dayalı karma desen kullanılmıştır. Kontrol grubu olarak belirlenen grup, sınıf içerisinde mevcut öğretim yöntem ve etkinlikleri kullanılarak, deney grubu ise öğrencilerin öğrenim gördükleri okula yakın olan sınıf dışı bir ortamda, araştırmacılar tarafından hazırlanmış plana uygun öğretim yöntem ve etkinlikleri ile öğretim görmeleri sağlanmıştır. Öğrencilerin "İnsan ve Çevre" ünitesi üzerine çevre bilgileri, çevreye yönelik duyuşsal eğilimleri, sorumlu davranışları, problem belirleme ve çözme becerileri İlköğretim Çevre Okuryazarlığı Ölçeği (İÇOYA) ile belirlenmeye çalışılmıştır. Araştırma sonucunda kontrol ve deney grupları arasında çevreye yönelik duyuşsal eğilim ve problem belirleme-çözme becerileri açısından deney grubu lehine istatistiksel düzeyde anlamlı bir farklılığın olduğu tespit edilmiştir. Sonuçlarda, deney grubu öğrencilerinin sınıf dışı öğretim süreci boyunca bilişsel, duyuşsal ve devinişsel kazanımlarının yanı sıra, özgüven, liderlik ve iletişim becerileri gibi sosyal anlamda kazanımlara sahip oldukları saptanmıştır. Sınıf dışı öğretimin her öğrenci için ulaşılabilir olması önerilmiştir.

Civelek (2016) "*Açık alan etkinlikleriyle desteklenmiş okul öncesi eğitimin öğrencilerin bilimsel süreç becerilerine etkisi*" başlıklı yüksek lisans tezinde, açık alan etkinlikleriyle desteklenmiş okul öncesi eğitimin, öğrencilerinin bilimsel süreç becerilerine etkisi araştırılmıştır. Araştırmada ön test-son test kontrol gruplu model kullanılmıştır. Çalışma grubu bir kamu anaokuluna devam eden 6 yaş sınıfındaki 14 öğrenci ile oluşturulmuştur. Çalışmada açık alan etkinliklerine yönelik olarak araştırmacı tarafından temel süreç becerilerinin beş alt boyutunu oluşturan gözlem yapma, tahmin

etme, sonuç çıkarma, sınıflama ve ölçme becerilerine ait etkinliklerin yer aldığı açık alan eğitim modülü hazırlanmıştır. Araştırmada 'Bilimsel Süreç Becerileri Testi'nden elde edilen sonuçlar arasında, açık alan etkinliklerinin çocukların gözlem yapma ve sınıflama becerilerini geliştirmede etkili olduğu bulunurken, sınıf içinde yapılan etkinliklerin bu becerilerin gelişimini destekleyemediği görülmüştür. Ölçme becerisine ait bulgularda sınıf içi etkinliklerin, çocukların bu becerisini geliştirmede etkili olduğu ancak açık alan etkinliklerinin, çocukların ölçme becerisini geliştirmede sınıf içi etkinliklerden daha etkili olduğu bulunmuştur. Tahmin etme becerisine ait bulgularda her iki programın, çocukların bu becerisini geliştirmede etkili olduğunu görülmüştür. Deney grubunun kontrol grubuna göre tahmin etme becerisine ait puanlarının daha yüksek olduğu görülse de bu becerinin geliştirilmesinde açık alan etkinliklerinin sınıf içi etkinliklerden daha etkili olmadığı sonucuna ulaşılmıştır. Sonuç çıkarma becerisine ait bulgularda iki programın da çocukların sonuç çıkarma becerisini geliştirmede etkili olmadığını görmüştür. Bu duruma göre açık alan etkinliklerinin çocukların bilimsel süreç becerilerine ait kazanımlarını geliştirmede sınıf içi etkinliklere göre daha etkili olduğu savunulmuştur. Çocukların açık alan eğitimi ve açık alan etkinliklerine yönelik görüşlerini öğrenmek amacıyla hazırlanan yarı yapılandırılmış görüşme formuna verilen cevaplar incelendiğinde, çocukların bahçede vakit geçirmekten keyif aldıkları, bahçede yapılan etkinlikleri sınıftaki etkinliklere göre daha eğlenceli buldukları ve sınıfın açık alanda yapılan aktiviteler için uygun bir ortam sağlayamadığını belirttikleri gözlemlenmiştir.

Kulalıgil'in (2015) "*Sınıf dışı öğrenme ortamlarında gerçekleşen öğretim uygulamalarının 5. Sınıf fen bilimleri dersinde öğrencilerinin akademik başarı, yaratıcılık ve motivasyonlarına etkisi*" adlı yüksek lisans tezinde, sınıf dışı öğrenme ortamlarında gerçekleşen öğretim uygulamalarının öğrencilerin akademik başarı, yaratıcılık ve fen öğrenimine yönelik motivasyonları üzerindeki etkisi araştırılmıştır. Çalışmada bir deney ve bir kontrol grubu ile çalışılmıştır. Deney grubunda 5. sınıf Fen ve Teknoloji dersi "Canlılar Dünyasını Gezelim, Tanıyalım" ünitesinde yer alan kazanımlar temele alınarak araştırmacı tarafından hazırlanan ve Milli Eğitim Bakanlığı Fen ve Teknoloji Öğretim Programı'nın (2005) desteklediği öğretim uygulamalarının tümü sınıf dışı öğrenme ortamlarında gerçekleştirilmiştir. Kontrol grubunda ise 5. sınıf Fen ve Teknoloji dersi "Canlılar Dünyasını Gezelim, Tanıyalım" ünitesinde yer alan ve Milli Eğitim Bakanlığı Fen ve Teknoloji Öğretim Programının (2005) önerdiği öğretim uygulamalarının tümü sınıf ortamında gerçekleştirilmiştir. Araştırmanın çalışma

gurubunu, 2012-2013 öğretim yılında Denizli il merkezinde bulunan bir ilköğretim okulu 5. sınıfta öğrenim gören 43 oluşturmuştur. Araştırma nicel bir araştırma olup araştırmada denkleştirilmemiş kontrol gruplu ön test son test, yarı deneysel desen kullanılmıştır. Araştırma sonucunda Milli Eğitim Bakanlığı Fen ve Teknoloji Öğretim Programına (2005) dayalı "Canlılar Dünyasını Gezelim, Tanıyalım" ünitesi kapsamındaki konuların öğrenilmesinde, öğrencilerin yaratıcılıklarının geliştirilmesinde ve fen öğrenimine yönelik motivasyonlarının artmasında sınıf dışı öğrenme ortamlarında uygulanan öğretim uygulamalarının, sınıf ortamında uygulanan öğretim uygulamalarına göre daha etkili olduğu sonucuna ulaşılmıştır.

Görgün'ün (2015) "*A case study on the effects of teacher-structured out-of-class ict activities on listening skills, motivation and self-efficacy*" (Öğretmen tarafından yapılandırılmış sınıf dışı bilgi ve iletişim teknolojileri etkinliklerinin öğrencilerin dinleme becerileri, güdü ve öz-yeterliliklerine olan etkileri üzerine bir vaka çalışması) başlıklı doktora tez çalışmasında, zorunlu dinleme ve konuşma dersiyle birlikte harmanlanarak uygulandığı, sınıf dışı bilgi ve iletişim teknolojileri etkinliklerinin öğrencilerin dinleme becerileri, içsel güdü ve dinleme konusundaki öz-yeterlik algıları üzerine olan etkileri araştırılmıştır. Araştırmada hem nitel hem de nicel araştırma yöntemleri kullanılmıştır. Çalışma grubunu Çukurova Üniversitesi İngilizce Öğretmenliği bölümünde eğitim gören 26 hazırlık sınıfı öğrencisi oluşturmuştur. Çalışma yedi ay süresince devam ettirilmiştir. Çalışmanın başlangıcında öğrencilerin sınıf dışı etkinlikleri konusunda anket ve bireysel performans değerlendirmesi olan içsel güdü ölçeği kullanılmıştır. Çalışmanın sonunda, öğrencilerin dinleme ve konuşma becerilerine ilişkin bir öz-yeterlik ölçeği aracılığıyla kendilerini geriye dönük ve güncel olarak değerlendirmeleri sağlanmıştır. Çalışmanın avantaj ve dezavantajları konusunda öğrencilerle görüşme yapılmıştır. Çalışmanın öğrencilerin dinleme becerilerine olan etkisini araştırmak amacıyla üç başarı testi kullanılmıştır. Sınıf dışı etkinlik anketi ve öz-yeterlik anketi önce betimsel olarak değerlendirilmiştir. Öğrencilerin öz-yeterlik algılarında ve içsel güdü seviyelerinde bir değişiklik olup olmadığını ölçmek amacıyla Wilcoxon işaretli sıralar testini kullanarak sonuçları karşılaştırılmıştır. Başarı testlerinin sonuçlarını karşılaştırmak için tekrarlayan ölçümlerde varyans analizi yapılmış, öğrenme günlükleri ve sözlü görüşmeler ile nitel analiz yapılmıştır. Nicel ve nitel verilerin detaylı analizi öğretmen tarafından yapılandırılmış sınıf dışı bilgi ve iletişim teknolojileri etkinliklerinin öğrencilerin dinleme

becerileri, içsel güdüleri ve dinleme konusundaki öz-yeterlikleri üzerinde olumlu etkileri olduğunu saptamıştır.

Güngören'in (2015) "*6. sınıf sosyal bilgiler dersinde sınıf dışı etkinlikler: Kars ili örneği*" başlıklı yüksek lisans tezinde; Sınıf dışı etkinliğinin, sosyal bilgiler dersinde öğrencilerin tutumlarına ne derece etkili olduğunu değerlendirilmesi amaçlanmıştır. Geleneksel yöntemler ile sınıf dışı etkinlik yöntemi arasındaki farklılıkları gözlemleyerek elde edilen sonuçlar ışığında öneriler geliştirilmesi üzerine çalışılmıştır. Deney ve kontrol olmak üzere iki grup oluşturularak, kontrol grubuna beyin fırtınası ve geleneksel öğrenme tekniklerinden sözlü anlatım ve soru cevap tekniği uygulanmış, deney grubuna beyin fırtınası ile sınıf dışı etkinliklerden yararlanmaya dayalı öğretim tekniği uygulanmıştır. Araştırmada kontrol gruplu ön test-son test deneysel desen kullanılmıştır. Araştırmanın çalışma grubunu Kars ilinde bulunan bir ortaokul 6-A ve 6-B şubelerinde öğrenim gören toplam 43 öğrenci oluşturmuştur. Sonuç değerlendirmeleri için sosyal bilgiler tutum ölçeği, süreç değerlendirmesi için ise öğrencilerin öz değerlendirme formu, grup öz değerlendirme formu, grup değerlendirme formu kullanılmıştır. Ön test-son test arası farklara adına ilişkili örneklem için t testinin nonparametrik olan karşılığı Wilcoxon işaretli sıralar testi kullanılmıştır. Deney ve kontrol grubu arasındaki farklara bakmak için ise ilişkisiz örneklem için t testinin karşılığı olan Mann Whitney-U testi kullanılmıştır. Süreç değerlendirmeleri açısından sınıf dışı etkinliklerde bulunan deney grubunun puan ortalamalarının kontrol grubundan daha fazla olduğu görülmüş, sınıf dışı etkinliklerin grup değerlendirmesinde olumlu ve anlamlı bir etki yarattığı görülmüştür. Sınıf dışı etkinliklere dayalı öğretim yöntemlerinden yararlanarak yürütülen sosyal bilgiler öğretiminin, öğrencilerin sosyal bilgiler dersine yönelik tutumlarını olumlu olarak arttırdığı ve bu artışın ön test – son test tutum puanları arasında istatistiksel olarak anlamlı olduğu görülmüştür.

Malkoç'un (2014) "*Sosyal bilgiler öğretiminde sınıf dışı okul ortamlarının kullanılma durumları*" başlıklı yüksek lisans tezinde, sosyal bilgiler öğretiminde sınıf dışı okul ortamlarının kullanılma durumlarının belirlenmesi üzerine çalışılmıştır. Tarama deseninde gerçekleştirilen araştırmaya Eskişehir İl Milli Eğitim Müdürlüğüne bağlı ilk ve ortaokullarda görev yapan öğretmenler katılmıştır. Bu kapsamda 20'si sosyal bilgiler, 20'si sınıf öğretmeni olmak üzere toplam 40 öğretmenle görüşme yapılmıştır. Verilerinin toplanmasında nitel veri toplama yollarından biri olan yarı yapılandırılmış görüşme

tekniki kullanılmıştır. Bu doğrultuda görüşme formu geliştirilerek 2012-2013 öğretim yılında katılımcılarla görüşmeler yapılmıştır. Veriler, betimsel analiz tekniğinden yararlanılarak çözümlenmiştir. Öğretmenlerin eğitim ve öğretim için yararlanılabilecek sınıf dışı okul ortamları kapsamında en çok okul bahçesi, kütüphane, spor salonu, çok amaçlı salon, koridor, laboratuvar, sosyal bilgiler dersliğini dile getirdikleri görülmüştür. Sınıf dışı okul ortamlarını kullanma durumuna ilişkin görüşler incelendiğinde ders içeriğinin, zaman ve okulun fiziki yapısının uygunluğu gibi etmenlerin belirleyici olduğu anlaşılmıştır. Bu ortamlardan yararlanmama nedenleri arasında ise okulun fiziki yapısının elverişli olmaması, program yoğunluğu, planlama sorunu, zaman yetersizliği, öğrenci sayısının fazlalığı ve sınıf ortamının kendileri için yeterli donanıma sahip olması sayılmıştır. Sosyal bilgiler ve sınıf öğretmenleri, sınıf dışı okul ortamlarından sosyal bilgiler öğretimine yapabileceği katkılara ilişkin olarak çoğunlukla olumlu görüş bildirmişlerdir. Öğretmenler bu ortamların; öğrencilerde kalıcı öğrenmeler sağladığı, bilgiyi somutlaştırdığı, yaparak-yaşayarak öğrenmelere olanak sunduğu, öğrencilerin sosyalleşmesini desteklediği ve ders dışı çalışmalara olanak sunduğunu belirtmişlerdir. Sosyal bilgiler ve sınıf öğretmenlerinin sınıf dışı okul ortamlarının kullanımını engelleyen sorunlara ilişkin ifadelerinde benzerlikler saptanmıştır. Öğretmenler; okulların fiziki yapısının yetersizliği, öğrenci sayısının fazlalığı, zaman yetersizliği, program yoğunluğu, planlama sorunu gibi etmenlerin kendilerini sınırladığı düşüncesini belirtmiştir. Ayrıca öğretim programında ve öğretmen kılavuz kitaplarında bu ortamlara yönelik etkinliklerin düzenlenmemiş olması da bir başka sınırlılık olarak görülmüştür. Okulların fiziki yapısının eğitim ve öğretimi zenginleştirecek bir biçimde tasarlanması, okullardaki öğrenci sayısının azaltılması ve programın hafifletilmesi önerilmiştir.

Ürey'in (2013) "*Serbest etkinlik çalışmaları dersine yönelik fen temelli ve disiplinlerarası okul bahçesi programının geliştirilmesi ve değerlendirilmesi*" başlıklı doktora tezinde, Serbest Etkinlik Çalışmaları Dersi (SEÇD) için geliştirilen okul bahçesi programının (OBP) öğrencilerin fen akademik başarıları, fen ve teknoloji dersine yönelik tutumları üzerindeki etkisini farklı değişkenler açısından belirlenmesi amaçlanmıştır. Çalışmada yarı deneysel yöntem kullanılmıştır. Çalışma 2010-2011 eğitim-öğretim yılı bahar döneminde Trabzon iline bağlı iki ilköğretim okulunda yürütülmüştür. Çalışmaya toplam 142 sınıf öğretmeni ve 94'ü deney ve 93'ü kontrol grubunda olmak üzere 187 öğrenci katılmıştır. Trabzon ilinde görev alan 10 sınıf öğretmeni ile mülakat, 5 sınıf öğretmeni ile gözlem çalışmaları ve Türkiye'nin farklı bölgelerinde görev alan 132 sınıf

öğretmeni ile anket çalışmaları yürütülürken, öğrencilere yönelik fen akademik başarı testi ve fen tutum ölçeği kullanılmıştır. Çalışmadan elde edilen verilerin analizi sonrasında, sınıf öğretmenlerinin SEÇD kapsamında hizmet içi eğitime ve sınıf dışı ortamlarla zenginleştirilmiş yarı esnek programlara ihtiyacı olduğu tespit edilmiştir. Bu bağlamda geliştirilen OBP'nin öğrencilerin fen akademik başarıları ve tutumları üzerinde etkili olduğu sonucuna ulaşılmıştır.

Doğan'ın (2013) "*Fiziğin konaklamalı kamp deneyimiyle zenginleştirilmiş sınıf içi ve sınıf dışı ortamlar aracılığıyla bağlamsallaştırılma sürecinin değerlendirilmesi*" başlıklı doktora tezinde, konaklamalı kamp deneyiminden çıkarılan gerçek yaşam problemlerinin tasarım tabanlı araştırma yaklaşımıyla çözülmesi sürecinin sonunda tasarım döngülerinin ortaya çıkarılması amaçlanmıştır. Araştırmanın alt amaçlarından biri fizik öğretmen adaylarının doğa ortamında edindikleri yaşam deneyimlerini fizik alan bilgisi ile ilişkilendirmelerini, öğrendikleri fiziği doğada karşılaştıkları problemlerin çözümünde kullanmalarını ve bu problemlere fizik eğitimi almış biri olarak yaklaşımlarını sağlayan bir tasarı araştırması olarak bağlamsallaştırma sürecinin detaylı bir betimlemesini sunmaktır. Ayrıca araştırma öğretmen adaylarına, doğada karşılaştıkları olgu ve olaylara dayandırılan açık uçlu problemlerin kullanıldığı ve çözüldüğü bir uygulama örneği sunmak amacını taşımaktadır. Araştırma, sınıf içi ve konaklamalı kamplar etrafında şekillenen zenginleştirilmiş sınıf dışı ortamlar kullanılarak tasarım tabanlı araştırma yaklaşımıyla fiziğin bağlamsallaştırılması sürecinin değerlendirmesini sunmaktadır. Araştırma bir dönemlik ders boyunca yapılan uygulamaları içermektedir. Tasarım süreci, "Fizik uygulamaları yapmak üzere doğada bir yaşam alanını nasıl oluşturursunuz?" güdüleyici sorusu etrafında şekillenmektedir. Araştırma kapsamında Bahar 2007 döneminden Bahar 2009 dönemine kadar üç faz gerçekleştirilmiştir. Birinci fazda kamp ateşi, ikinci fazda buna ek olarak gökyüzü gözlemi, üçüncü fazda ise bu iki probleme ek olarak organizasyon problemi ele alınmıştır. Birinci fazda tek konaklamalı kamp düzenlenmiş, ikinci ve üçüncü fazda ise iki kamp düzenlenmiştir. Dersin ilk konaklamalı kamp öncesindeki kısmında kamplardaki problemlere hazırlık ve organizasyon çalışması yapılmıştır. Kampta yaşam sırasında deneyimlenen problemler, eksik tanımlanmış problemler olarak sınıfa getirilmiş ve çözüm sürecinden geçirilmiştir. Problemlerin çözümüne katkıda bulunmak amacıyla alan gezileri ve sınıf dışı ortamlarda tamamlayıcı etkinlikler yapılmıştır. Bir fazın sonuçları sonraki faz ya da fazların uygulamasına katkıda bulunmuştur. Gerçek yaşam

problemlerinden oluşan belirli bir çekirdek programı olmakla birlikte dersin uygulanan programı gözlem ve deneyime, bunlara bağlı olarak çözülen problemlere göre değişkenlik vurgulanmıştır. Bütün fazlarda her bir problemin çözüm süreci bir döngü olarak sunulmuştur. Araştırmanın sonucunda aynı güdüleyici sorudan aynı ve farklı temalar etrafında, benzer özellikleri bulunan ancak bütüne bakıldığında farklı döngüler oluşmuştur. Konaklamalı kampın kamp yaşantısından önce, kamp yaşantısı sırasında ve sonrasında yapılan çalışmalar ile tüm tasarım sürecini şekillendirdiği sonucuna varılmıştır. Ayrıca sonuçlar fizik öğretmen adaylarının tasarımı sürecinin iteratif ve döngüsel doğasını fark etmeyerek sonuca ulaşmaya ve problemlere çözüm bulmaya çalıştıklarını göstermiştir. Bu durum fizik öğretmen adaylarının, gerçek yaşam problemlerinin bütüncül ve disiplinler arası doğasının farkında olmadıklarını göstermektedir. Buna göre fizik öğretmeni yetiştirme programlarında gerçek yaşam problemlerine yer verilmesi önerilmiştir. Bu sonucun gerçek yaşam bağlamını temel alan ortaöğretim fizik müfredatının (MEB, 2007) amaçlarıyla da örtüştüğü vurgulanmıştır.

Özür (2010) "*Sosyal bilgiler dersinde sınıf dışı etkinliklerin öğrenci başarısına etkisi*" başlıklı doktora tezi, Sosyal Bilgiler Dersi Öğretim Programında sınıf dışı etkinliklerin öğrenci başarısını nasıl etkileyeceği sorusu etrafında çeşitli araştırma ve uygulama süreçlerinin tamamlanmasından oluşmaktadır. Çalışmada sınıf dışı etkinliklerin tanımlanarak sınıflandırılması, araştırmacı tarafından hazırlanan etkinlik örneklerinin uygulanması ve sonuçların değerlendirilmesi aşamaları gerçekleştirilmiştir. Sınıf dışı etkinlik, ders süresi dışında, o dersin hedeflerini ya da içeriğini konu alan bireysel veya grupça yapılan, belirli öğretim tekniklerinin uygulandığı belli bir süre için planlanmış tüm faaliyetlerdir. Sosyal bilgiler dersi için gezi, gözlem, günlük, anket, röportaj, proje, performans görevi, araştırma ve grup çalışmaları başlıca sınıf dışı etkinlik türleri olarak belirlenmiştir. Bunlar içinden konuların içeriğine uygun etkinlikler tasarlanmıştır. Uygulama aşamasında sınıf dışı etkinliklerin öğretmenler tarafından uygulanma durumları bir anket ile belirlenmiştir. Ankete Ankara ili Büyükşehir Belediye sınırları ile sınırlanmış çalışma evreni içinden seçilen 21 okuldaki toplam 49 öğretmen katılmıştır. Anket sonuçları sınıf dışı etkinlik türlerinin ve öğretmenlerin sınıf dışı etkinlikleri ne sıklıkla kullandıklarının belirlenmesinde kullanılmıştır. Sınıf dışı etkinlikler, seçilen okulda uygulanmak üzere, sosyal bilgiler dersi 6. sınıf "Yeryüzünde Yaşam" ve 7. sınıf "Ülkemizde Nüfus" üniteleri çerçevesinde oluşturulmuştur. Uygulama Ankara Keçiören Vildan Nurettin Demirel İlköğretim Okulunda 2009-2010 Eğitim-

Öğretim Yılı Ekim-Aralık ayları arasında, 6. ve 7. sınıf düzeyindeki toplam dört sınıfla gerçekleştirilmiştir. Öğrencilerin velilerine de anket uygulanmıştır. Sonuç olarak, sosyal bilgiler dersinde sınıf dışı etkinliklerin uygulanmasının öğrenci başarısını olumlu yönde etkilediği belirlenmiştir. İlköğretim sosyal bilgiler dersinde sınıf dışı etkinlikler, ders başarısına olumlu etkileri nedeniyle yaygınlaştırılması, öğretmen ve öğrencilerin bu etkinlikleri sıklıkla gerçekleştirebilmeleri için uygulamayı kolaylaştıracak tedbirler alınması önerilmiştir.

Preston (2014) "*Students' imaginings of spaces of learning in outdoor and environmental education*" başlıklı makalesinde, çevre etiğini destekleyen ve şekillendiren Açık Alan ve Çevresel Eğitim dersinde; öğrencilerin, mekân algıları ve bu algıların oluşturduğu bireysel hikayeleri sorgulanmıştır. Araştırmada nitel araştırma yöntemi kullanılmıştır. Araştırmanın, alan, güç ve kimlik ilişkileri arasındaki kesişim vurgusu coğrafya bilimi uzmanı Doreen Massey'nin yapısalcılık sonrası çalışmaları ile desteklenmiştir. Konu kapsamı, AHE'in açık (pratik) ve kapalı (teorik) öğrenme alanlarındaki çoklu ve çelişkili yapısındaki eşzamanlılık üzerine yoğunlaşmıştır. Bu bağlamda çevre etiğini destekleyen ve şekillendiren açık alanda öğretimde, kapalı / açık ikili öğrenme arasındaki farklar tartışılmıştır. Çalışma Elizabeth Ellsworth'un "Anormal öğrenme yerleri" üzerine yaptığı çalışma ışığında sonlandırılmıştır.

James ve Williams'in (2017) "*School-based experiential outdoor education: a neglected necessity*" adlı makalelerinde ortaokul öğrencilerinin öğrenmelerinde, okul temelli deneyimsel açık hava eğitiminin etkisi üzerine çalışılmıştır. Bu bağlamda öğrencinin fiziksel olarak aktif olduğu alan tabanlı eğitiminde, sınıf temelli öğrenmeyi genişletmek için sağladığı avantajları incelenmiştir. Araştırma "Yaşam boyu açık hava eğitiminin kullanılması, okuldaki zamanın değerli bir şekilde geçmesini destekliyor mu?" problem cümlesi çerçevesinde ele alınmıştır. Sonuç olarak okul temelli deneyimsel açık hava eğitimi, çoğu zaman yüksek önem kazanan test temelli okul programlarının bir parçası olarak ihmal edilmekte olduğu fakat okul temelli deneyimsel açık hava eğitiminin okul programlarıyla desteklenmesinin bir zorunluluk olduğu vurgulanmıştır.

Thomas, (2015) "*Signature Pedagogies in Outdoor Education*" başlıklı çalışmasında, Shulman'ın imza pedagojileri kavramı öğretmenleri geliştirmede temel alınan öğretim ve öğrenme türlerini keşfetmek için kullanılmıştır. Çalışmada bulgular açık havada eğitimi uygulayan altı deneyimli açık hava eğitim öğretmeni ile yapılan yarı

yapılandırılmış görüşmeler sonucunda elde edilen verilere dayanmaktadır. Araştırmanın bulgularından elde edilen sonuca göre; öğretmenlerin, sağlık ve beden eğitimi öğretim programlarında, açık havada eğitim aktivitelerinin eğitimsel potansiyelinden faydalanılması gerektiğini vurguladıkları belirtilmiştir.

Field, Lauzon ve Meldrum'in (2016) "*A phenomenology of outdoor education leader experiences*" adlı çalışmaları fenomenolojik bir araştırmadır. Araştırmanın amacı, açık havada eğitim liderlerinin işyeri içinde ve dışında işle ilgili deneyimleri keşfetmek olarak belirlenmiştir. Açık havada eğitim liderleri olarak tecrübeye sahip beş katılımcı ile deneyimleri hakkında derinlemesine, bire bir görüşmeler gerçekleştirilmiştir. Görüşmelerin dökümleri kodlanarak, elde edilen veriler analiz edilmiştir. Verilerden lider deneyimlere ilişkin beş ortak tema kümesi ortaya çıkmıştır. Bunlar: yaşam döngüsü, ilişkiler, geçiş, liderlik ve sağlıklı yaşam olarak belirlenmiştir. Sonuç olarak bu çalışmanın, açık havada eğitim liderlerinin durumlarına doğrudan ışık tutulduğu için açık havada eğitim literatürüne önemli katkıda bulunacağı vurgulanmıştır.

Kurson'ın (2016) "*Learning about plants with steam: In a yearlong unit on plants, students use art to make models of their subjects*" başlıklı makalesinde "açık sınıf" olarak adlandırılan okul bahçesindeki bitkilerin büyümesine yönelik çalışmaları içermektedir. Araştırmanın katılımcıları, alt sınıflarda okuyan genç öğrencilerden oluşturulmuştur. Araştırma kapsamında araştırmacı çok sayıda bahçe etkinliği planlanmıştır. Yapılan çalışmaların öğrenme deneyimleri haline getirilmesi hedeflenmiştir. Bu kapsamda öğrencilere parçadan bütüne giden bir dizi araştırma ve inceleme yaptırılmıştır. İlk aşamada bitkilerin parçalarına odaklanılmıştır. Burada öğrencilere bir bitkinin temel kısımlarını araştırmak için sanat projelerini nasıl kullanacakları anlatılmıştır. Sonuç olarak öğrencilerin bir sanat projesi kapsamında, parçaları birleştirmeleri ve bir bitki sistemini sanatsal bir gözle bütün olarak incelemeleri sağlanmıştır.

3. YÖNTEM

3.1. Araştırmanın Deseni

Araştırma desenine karar verme aşaması aynı zamanda karar verilen desene yönelik çalışma çerçevesini planlama sürecidir. Akar'a (2016, s. 121) göre nitel çalışma yapmak için araştırmacı kendi donanımını dikkate alarak ve görgül çalışmaların gereği olarak çalışmanın amacını, araştırma alt sorularını, alanyazın ve durumu; bir başka ifadeyle örnek olayın neden seçildiğine ait gerekçesini açıkça ortaya koyarak başlamalıdır. Çalışmanın bu bölümünde araştırmada kullanılan yönteme ilişkin ayrıntılara yer verilmiştir.

Bu araştırmada, durum çalışması deseninden faydalanılmıştır. Sınırlı bir sistemin derinlemesine betimlenmesi ve incelenmesidir" ifadesiyle açıklamaktadır. Bu bağlamda araştırma süreci açısından durum çalışması, güncel bir olgu ile bağlam arasındaki sınırlar tam olarak belirgin değilse olguyu gerçek hayattaki bağlamıyla inceleyen ampirik bir araştırmadır (Merriam, 2013, s. 40).

Durum çalışması katılımcı gözlemleri, derinlemesine görüşmeler ile doküman toplama yoluyla elde edilen ve analiz edilen verilerin derinlemesine ve boylamsal olarak incelenmesini içerir (Glesne, 2013, s. 13). Dolayısıyla durum çalışmasında, veriler arası anlam ve ilişkilerin açıklamasına yönelik planlı bir süreç ifade edilmektedir.

"Araştırma deseniyle ilgili kararlar veri toplama sürecinde ortaya çıkan bulgulara göre yeniden dikkate alınabilir. Bu yaklaşımda veriler toplandıkça analiz edilir" (Akar, 2016, s. 121). Bu bağlamda araştırma başlamadan önce kullanılacak desene ilişkin ön çalışmalar araştırma süresince devam etmiştir. Araştırmada ardışık durum çalışması modeli benimsenmiştir. Ardışık durum çalışması modeli, Akar'ın (2016, s. 121) Yin' den (2014) aktardığı biçimi ile Şekil 3. 1'de verilmiştir.

Planlama	Desene Karar Verme	Hazırlanma	Verileri Toplama	Verileri Analiz Etme	Verileri Raporlaştırma	Çalışmayı Paylaşma
----------	--------------------------	------------	---------------------	----------------------------	---------------------------	-----------------------

Şekil 3. 1 *Yin'in Ardışık Durum Modeli*

Kaynak: Akar, 2016, S. 121

Nitel araştırmalarda, doğası gereği her zaman karar verilen desene ilişkin sabit bir yol izlenmesi söz konusu olmayabilir. Bu bağlamda durum çalışmasına başlamak için dikkat edilmesi gereken iki husus vardır. Bunlar, bir araştırma yaklaşımı olarak neden durum çalışmasının seçildiği ve sürece ne zaman başlanacağıdır (Yin, 2014: Akt. Akar, 2016, s. 121). Bu sorular aynı zamanda ardışık durum çalışması modelinin planlama adımıyla başlayan sürecini işaret etmektedir (Bknz. Şekil 3. 1). Çalışılan modelin tanımlandığı bu bölümde ilk olarak, “*Bir Araştırma Yaklaşımı Olarak Neden Durum Çalışması Seçildi?*” sorusu cevaplanmaya çalışılmıştır.

Bir Araştırma Yaklaşımı Olarak Neden Durum Çalışması Seçildi?

Bu araştırmada durum çalışması deseninin seçilmesinin temel nedeni, seçilen konunun güncel bir konu olması ve araştırmacının konuyu derinlemesine inceleme gereksinimi duyulmasıdır. Diğer bir bakış açısıyla Akar’ın (2016, s. 113) belirttiği üzere: “Durum çalışması bir güncel olayı derinlemesine ve bütünsel olarak gerçekçi dünya perspektifinden incelemeyi gerektirir ” savından yola çıkılmıştır. Bu bağlamda durum çalışması deseninin seçilmesinin nedeni araştırmacının amacı olan “AHEE ile yapılandırılmış Görsel Sanatlar Dersi’nin, öğrenme alanlarına yönelik gözlemlerin ortaya konulması ” cümlesi üzerinden açıklamak yerinde olacaktır. Buna göre;

- Araştırmada, Görsel Sanatlar Dersi için AHE gibi güncel ve yeni bir eğitim modeli kullanılması, bu araştırmanın bir durum çalışması deseni olarak çalışılmasının nedenlerinden biridir. Literatürde henüz çok yeni olan AHE, yurt dışındaki eğitim

programında² formal-informal olarak yaygın kullanımına karşın Türkiye’de yeni ivme kazanma yolundadır. Dolayısıyla araştırma konusunun Görsel Sanatlar Dersi için yeni bağlamlar oluşturmak adına araştırma ve geliştirmeye uygun bir konu olduğu düşünülmektedir.

- Görsel Sanatlar Dersi’nin gerçekleşme süreci açısından bakıldığında ise bu çalışmada kullanılan programın, alışılmışın dışında bir ortamda (okul binası dışında) tasarlanmış uygulamalara dayalı olarak gerçekleşmesi durumu ortaya çıkmaktadır. Araştırmanın verilerine dayalı örüntüyle birlikte ayrıntılı betimlemeler ve analizlere duyulan gereksinim araştırmada durum çalışması deseni kullanılmasının nedenlerindedir. Bununla birlikte Merriam’a (2013, s. 14) göre bir olgunun durum çalışması olarak çalışılabilmesi için belirli bir program ya da belirli bir öğrenci sınıfı ele alınmalıdır. Bu çalışmada da durumun somut bir model uygulaması olması nedeniyle, uygulanan modelin öğrenme alanı üzerindeki yansımalarına ilişkin gözlem süreci bir durum olarak ele alınmıştır.
- Araştırma, Görsel Sanatlar Dersi’nin AHEE ile gerçekleşmesi durumunun öğrenme alanlarına yansımalarının gözlemlendiği bir *uygulama örneği* olarak nitelendirilmiştir. Bu şekilde nitelendirilen programın derinlemesine tasviri ve analizi sayesinde benzer araştırmacılar için kapsamlı bir örnek teşkil edeceği düşünülmektedir.

Durum çalışması deseninin kendi içindeki türlerine bağlamında bakıldığında ise bu araştırma, bütüncül tek durum desenine dayandırılmıştır. Tek durum deseninde isminden anlaşılacağı gibi tek bir analiz birimi (bir birey, kurum, program ya da okul) vardır (Yıldırım ve Şimşek, 2011, s. 290). Bu araştırma, tek bir okulda uygulanmıştır. Akar’ın (2016, s. 126) durum belirleme süreci şemasına göre; araştırmada makro düzeyde tasvir için AHE’ye ilişkin kavramsal çerçeve, mikro düzeyde tasvir için ise araştırmacı

² Bknz: <https://old.liu.se/ikk/utomhuspedagogik/outdoor-education-and-outdoor-didactics?l=en>,
<https://www.ed.ac.uk/education/institutes/etl/outdoor-education>,
<http://www.latrobe.edu.au/courses/outdoor-education>,
<http://outdooreducationaustralia.org.au/hub/study-training/>

tarafından hazırlanan uygulama programının öğrenme alanı üzerindeki yansımaları ele alınmıştır.

3.2. Araştırmanın Yapıldığı Ortam

Araştırmayı oluşturan bileşenler ardışık durum modelinin (Bknz. Şekil 3. 1) üçüncü basamağı olan hazırlanma evresini açıklamaktadır. Glesne (2013, s. 54) konu seçildikten ve ilgili kurama yönelik alanyazın taraması başladıktan sonra araştırmanın nerede yapılacağına, katılımcıların kimler olacağına, hangi yöntemle veri toplanacağına karar verilmesi gerektiğini vurgulamaktadır. Dolayısıyla alan, kişi, kurum ve araçlar belirlendikten sonra okuyucuların duruma tam olarak hakim olabilmesi adına detaylı betimlemeler yapılması önerilmektedir. Bu araştırmada ortam seçimi iki nedene dayanmaktadır. Bunlar, fiziki koşullar ve eğitsel koşullardır.

a) *Fiziki koşullar*

Araştırmanın yürütüldüğü yer Samsun ilinde bulunan bir okuldur. Okulun konum olarak açık arazi şartlarına sahip olması yanında büyük bir bahçeye sahip olması ve de kendinden bağımsız bir koruluğun hemen yanında bulunması fiziki tercih nedeni oluşturmaktadır. Araştırma yapılan okul özel bir eğitim kurumudur. Okulun görsel sanatlar dersleri için ayrılan bir sınıfı bulunmaktadır. Görsel sanatlar kulübü olarak adlandırılan sınıfta geleneksel sınıf sıra sistemi ile arka arkaya oturma planı oluşturulmuştur. Sınıf düzeni Görsel 3. 1' de gösterilmiştir.



Görsel 3. 1 *Görsel Sanatlar Kulübü Sınıfı*

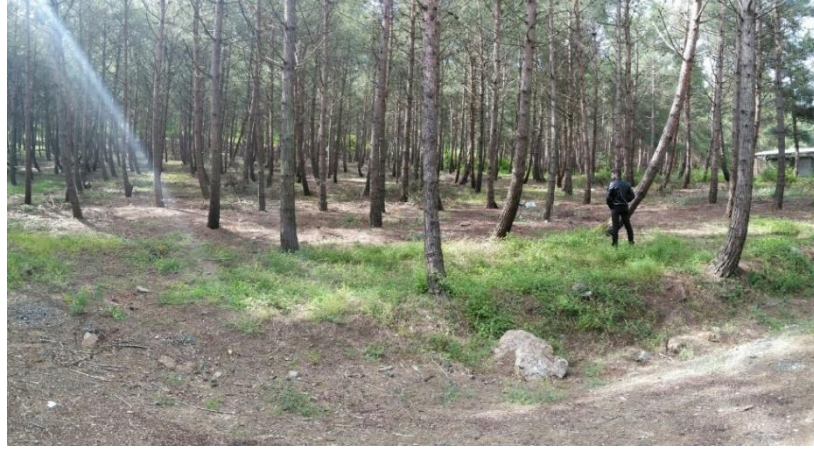
Görsel sanatlar kulübü sınıfının büyüklüğü 30 m²'dir. Sınıf ortamında lavabo bulunmamaktadır. Ön gözlemlerden edinilen izlenimlere göre öğrenciler boya karma ve diğer temizlik ihtiyaçlarını gidermede koridordaki lavaboları kullanmaktadırlar. Sınıfın doğal ışık düzeni de sadece güney yönünde bulunan ve duvar boyunca uzanan pencerelerden sağlanmaktadır.

Araştırmanın uygulamaları için bu okulun seçilme nedenleri arasındaki fiziki konum bağlamında vurgulanan okul bahçesi ve okulun içinde bulunduğu orman arazisine de değinmek yerinde olacaktır. Okul kamuya ait bir kurumun sınırları içinde, oldukça geniş bir arazi üzerine kurulmuştur. Ön ve arka kısmında olmak üzere iki bahçesi bulunmaktadır. Bahçede neredeyse tüm alanda beton taş parkeler kullanılmıştır. Bahçenin çim ve toprak kısmı ise okul duvarının hemen dibinde kalan kısıtlı alanda konumlandırılmıştır. Okulun giriş kapısının sol yanında ise küçük bir çocuk oyun parkı düzeni kurulmuştur.



Görsel 3. 2 *Araştırmanın Yapıldığı Okulun Ön Bahçe Düzeni*

Araştırma uygulamalarının ilk dört haftası Görsel 3. 2' de gösterilen okul bahçesi kısmında gerçekleştirilmiştir. Son iki uygulama ise Görsel 3. 3'te gösterilen okul binasının dışında bulunan koruluk kısmında gerçekleştirilmiştir.



Görsel 3. 3 *Uygulamada Kullanılan Koruluğun Görüntüsü*

Koruluk, okulun iki km yakınında bulunan kamuya ait büyük bir orman arazisinin giriş kısmında bulunmaktadır. Koruluğun ortasından asfalt dökülmüş (yalnız kamu hizmetine mahsus kullanılmakta) olup bir yol ile ayrılan iki yanı ağaçlarla çevrilidir.

b) Eğitsel koşullar

Araştırma yapılan okulun seçimi rastgele bir seçim değildir. Özellikle öğretmen ve idarecilerinin araştırılan eğitim modeli AHE'ye ilişkin daha önceden bilgi sahibi olmaları araştırmanın bu kurumda yapılmasındaki temel tercih nedenlerinden bir diğerini oluşturmaktadır. Kurumun AHE ile tanışıklığı, okuldaki birçok öğretmenin *Duvarsız Eğitim Etkinlikleri* kapsamında yapılan özel uygulamalara katılarak eğitim modeli hakkında gerek teorik gerekse pratik bilgiye sahip olmalarından kaynaklanmaktadır. AHEE'ye yönelik farkındalık henüz çok yeni yayılmaya başlamış olsa da, araştırmada tercih edilen kurumda AHEE bağlamında sahip olunan hazır bulunuşluk düzeyi, çalışmaların gerçekleştirilmesinde araştırmacıya kolaylık sağlamıştır.

3. 3. Katılımcılar

Bu araştırma, ortaokul beşinci sınıfta okuyan sekizi odak olmak üzere toplam 21 öğrenci ve ders öğretmenin katılımının yanı sıra bir araştırmacı ve üç dış gözlemci (alan dışı), iki iç gözlemci (alan içi) ve iki kamera kayıt görevlisi ile gerçekleştirilmiştir.

Odak Öğrenciler

Araştırmayı oluşturan 21 öğrenciden sekizi odak öğrenci olarak belirlenmiştir. Odak öğrencilerin seçimi tamamen gönüllülük esas alınarak yapılmıştır. Odak öğrencilerin

gönüllülük esasıyla seçimi nedeniyle araştırma başlatılmadan önce sınıfı oluşturan 21 öğrenciye *Kişisel Bilgi Formu* uygulanmıştır (Bknz. EK1). Bu formdan edilen veriler doğrultusunda belirlenen odak öğrencilere ilişkin bilgiler tablo halinde sunulmuştur.

Araştırmada kullanılan tüm veri setinde öğrenciler için kullanılan isimler etik ilkeler gereğince gerçek değildir. Beşi erkek, üçü kız olmak üzere toplam sekiz odak öğrencinin yaş ortalaması 11’dir. Öğrencilere uygulanan *kişisel bilgi formlarında* sosyo-kültürel bağlamda yaklaşımları, yetiştikleri veya yaşadıkları ortamla ilişkileri sosyal olarak aktivite alışkanlıklarına yönelik bilgiler belirlenmiştir. Bu bilgiler ışığında anne-baba eğitim ve mesleki durumlarına ilişkin sorulara verilen cevaplar doğrultusunda edinilen bulgular Tablo 3. 1 ‘de yer almaktadır.

Tablo 3. 1 Odak Öğrencilerin Anne-Baba Eğitim ve Mesleki Durumu

Öğrenci	Anne Baba Eğitim Durumu					
	Yükseköğretim		Ortaöğretim		Anne Baba Meslekleri	
	Anne	Baba	Anne	Baba	Anne	Baba
Kenan	✓	✓			Memur	Memur
Tuna	✓	✓			Memur	Memur
Nuray			✓	✓	Ev Hanımı	Memur
Arda	✓	✓			Ev Hanımı	Mühendis
Melda	✓	✓			Memur	Bankacı
Zafer	✓	✓			Öğretmen	Akademisyen
Zehra	✓	✓			Memur	Memur
Ali	✓	✓			Polis	Polis

Tablo 3. 1’de görüldüğü üzere odak öğrencilerin anne ve baba meslek gruplarına göre dağılımlarında anne mesleklerinde; dördünün memur, ikisinin ev hanımı, birinin öğretmen, birinin de polis olduğu tespit edilmiştir. Baba meslekleri açısından bakıldığında; dördünün memur, birinin mühendis, birinin bankacı, birinin de akademisyen olduğu belirlenmiştir.

Öğrencilerin sinemaya, tiyatroya, müzeye ve piknik gibi kültürel ve sosyal etkinliklere katılımları; sık gider, gider, nadiren gider ve hiç gitmez şeklinde sıklık derecesine göre yapılan sorgulamaya ilişkin sonuçlar Tablo 3. 2’ de gösterilmiştir.

Tablo 3. 2 *Odak Öğrencilerin Kültürel/Sosyal Etkinliklere Katılımına İlişkin Dağılım*

Etkinliğin Adı	Sık Gider	Gider	Nadiren Gider	Hiç Gitmez
Sinema	5	0	3	0
Tiyatro	0	1	2	5
Müze	1	1	2	4
Piknik	3	4	1	0

Tablo 3. 2' ye göre, odak öğrencilerin en sık sinemaya gittikleri saptanmıştır. Öğrencilerin en düşük katılım gösterdikleri etkinliğin ise tiyatro olduğu belirlenmiştir. Sık olmasa da büyük oranda katılım gerçekleştirdikleri etkinlik ise piknik olarak tespit edilmiştir. Öğrencilerin AHEE ile ilgili hazır bulunuşluk düzeylerinin belirlenmeye çalışıldığı bir soruda oyun oynama ortamı sorulmuştur. Buna göre odak öğrencilerin oyun oynama ortamları; iç mekan, dış mekan ve ikisi de şeklinde elde edilen verilere ilişkin sonuçlar Tablo 3. 3' te gösterilmiştir.

Tablo 3. 3 *Odak Öğrencilerin Oyun Oynama Ortamına Göre Dağılımı*

Öğrencinin Adı	İç Mekanda Oynarım	Dış Mekanda Oynarım	İç ve Dış Mekanda Oynarım
Kenan			✓
Tuna			✓
Nuray		✓	
Arda	✓		
Melda			✓
Zafer			✓
Zehra	✓		
Ali	✓		

Tablo 3. 3'te gösterilen *odak öğrencilerin oyun oynama ortamına göre dağılımı* iç ve dış mekânda oyun oynama ortamları sorgulanmıştır. Buna göre sadece bir öğrencinin dış mekânda oyun ortamını tercih ettiği tespit edilmiştir. Sadece iç mekân ya da her iki ortam oyunlarına yönelimin ise neredeyse eşit düzeyde olduğu görülmektedir.

Katılımcılara uygulanan *Kişisel Bilgi Formunda* AHEE üzerinden yapılan amaçlı sorulardan biri de oyun tür ve zamanına göre yapılmıştır. Bu doğrultuda oyun türü bağlamında dijital oyunlar, geleneksel oyunlar ve ikisi de şeklinde yöneltilen sorular aracılığıyla öğrencilerin oyun türü ve oyun oynama süresine göre dağılımları Tablo 3. 4 'te yer almaktadır.

Tablo 3. 4 *Odak Öğrencilerin Oynadıkları Oyun Türü ve Süresine Göre Dağılımı*

Öğrencinin Adı	Oyun Türü			Oyun Süresi (Saat)
	Dijital Oyunlar	Geleneksel Oyunlar	Dijital ve Geleneksel Oyunlar	
Kenan			✓	3
Tuna			✓	2
Nuray		✓		3
Melda			✓	1
Arda			✓	2
Zafer		✓		3
Zehra	✓			2
Ali			✓	2

Tablo 3. 4' te *odak öğrencilerin oynadıkları oyun türü ve oyun süresine göre dağılımına* ilişkin bilgi verilmiştir. Dijital ve geleneksel oyunlar olarak yapılan sorgulamaya göre öğrencilerin çoğunlukla her iki oyun türünü de tercih ettikleri saptanmıştır. Ayrıca sadece bir öğrencinin yalnız dijital, iki öğrencinin ise yalnız geleneksel oyunları tercih ettiği belirlenmiştir. Odak öğrencilerin oyun oynama sürelerinin ortalaması ise iki saat olarak saptanmıştır.

3. 3. 1. Katılımcılara kişisel bilgi formlarının uygulanması

Uygulama sürecine başlamadan önce öğrencilerle sınıf ortamında tanışma gerçekleştirilmiş olup her bir öğrenciye ders sürecinde doldurulmak üzere kişisel bilgi formları dağıtılmıştır. Kişisel Bilgi Formu (Bknz. EK-1) sınıf ortamında uygulanmıştır. Buna göre; oyun oynama sıklığına göre, iç - dış mekan tercihlerine göre, sinema, tiyatro ve müzeye gitmelerine göre ve dış mekan deneyimlerini ifade tarzına göre 16 maddeden oluşan bir form kullanılarak bilgi elde edilmiştir. Bunun yanı sıra gönüllü katılımlarını

bildiren öğrencilere sağlık bilgi formları dağıtılarak alerjik, kronik vb. hastalık durumlarına ilişkin bilgi sağlanmıştır (Bknz. EK-2).

3.3.2. Veli izin formlarının dağıtılması

Araştırma süresince Görsel Sanatlar Dersi'nde uygulanmış olan AHEE uygulamalarının okul dışı ortamda yapılacak uygulamaları için:

- Bu çalışmaya katılımınız gönüllülük esasına dayanmaktadır.
- Çalışmanın amacı doğrultusunda, katılımcıların gözlemlerini aktaracakları öğrenci günlükleri, gözlem ve yarı-yapılandırılmış görüşme yapılarak veriler toplanacaktır.
- İsminizi yazmak ya da kimliğinizi açığa çıkaracak bir bilgi vermek zorunda değilsiniz. Araştırmada katılımcıların isimleri gizli tutulacaktır.
- Araştırma kapsamında toplanan veriler, sadece bilimsel amaçlar doğrultusunda kullanılacak, araştırmanın amacı dışında ya da bir başka araştırmada kullanılmayacak ve gerekmesi halinde, sizin (yazılı) izniniz olmadan başkalarıyla paylaşılmayacaktır.
- İstemeniz halinde sizden toplanan verileri inceleme hakkınız bulunmaktadır.
- Sizden toplanan veriler araştırma sürecinde arşivlenecek veya araştırma bitiminde imha edilecektir.
- Veri toplama sürecinde/süreçlerinde size rahatsızlık verebilecek herhangi bir soru/talep olmayacaktır. Yine de katılımınız sırasında herhangi bir sebepten rahatsızlık hissederseniz çalışmadan istediğiniz zamanda ayrılabilirsiniz. Çalışmadan ayrılmanız durumunda sizden toplanan veriler çalışmadan çıkarılacak ve imha edilecektir.

Yukarıdaki maddeleri içeren gönüllü katılım formları araştırma öncesinde öğrenci velilerine gönderilmiştir (Bknz. EK 3). Veliler tarafından okunan formlar imzalı olarak toplanmıştır.

3. 4. Araştırmacının Rolü

Bu bölümde araştırmacının; sanat eğitimcisi rolü, nitel araştırma yetkinliği, araştırma konusuyla ilgisi ve deneyimi hakkında bilgiler yer almaktadır.

Araştırmacının sanat eğitimci rolü

Araştırmacı Güzel Sanatlar Eğitimi Anabilim Dalı Resim İş Öğretmenliği 2010 lisans mezunu olup bu alanda yüksek lisansını 2012 yılında tamamladıktan sonra 2013 yılında aynı alanda doktora eğitimine başlamıştır. Lisans düzeyinde MEB'e bağlı okullarda bir yıl süresince staj yapmış olup 2014 yılından bu yana Ondokuz Mayıs Üniversitesi Güzel Sanatlar Fakóltesi Resim Anabilim Dalında araştırma görevlisi olarak akademik çalışmalarına devam etmektedir. Araştırmada kullanılan eğitim yaklaşıma dayalı bir eğitim süreci geçirmış olan araştırmacı söz konusu modelin, alanı olduğu sanat eğitimine uygunluğu konusunu kapsamlı bir şekilde araştırmıştır.

Araştırmada kullanılan AHEE'nin Görsel Sanatlar Dersi ile ilişkilendirilmesine yönelik oluşturulan ders programları araştırmacı tarafından yapılandırılmıştır. Araştırmacının Resim- iş öğretmenliği mezunu olması nedeniyle de uygulamalarda ders süreçleri ve sınıf yönetimi kontrollü ve aksaksız olarak gerçekteşirilmıştir.

Araştırmacının nitel araştırma yetkinliği

Araştırmacının, araştırma yaklaşımları ile ilk tanışıklığı lisans evresinde olmuştur. Bu dönem *Bilimsel Araştırma Yöntemlerine Giriş* dersini almıştır. Yüksek lisans evresine *Bilimsel Araştırma Yöntemleri* dersi kapsamında araştırma yöntemlerine ilişkin bilgi edinme sürecini devam ettirmiştir. Araştırmacının nitel araştırma yöntemine ilişkin öğrenimi ise doktora ders sürecine dayanmaktadır. Bu evrede *Nitel Araştırma Yöntemleri* adı altında teorik ve uygulamaya dayalı bir ders süreci geçirmiştir. Bu dersin ardından *Nitel Veri Analizi* adlı dersi tamamlayarak, teorik ve uygulamalı bir çalışma süreci ile veri analizi konusunda deneyim kazanmıştır. Araştırmacı nitel araştırma yöntemleri üzerine yapılan kongre, konferans ve seminerlere katılarak gerek nitel veri analizi gerekse analiz programları hakkında bilgi edinme sürecini devam ettirmiştir.

Araştırmacının araştırma konusuyla ilgisi ve deneyimi

Araştırmacının açık havada sanat eğitimi ile ilgili çalışmalarına nasıl başladığının aktarılması hem tez çalışmasının anlaşılması hem de benzer çalışmaları yürütecekler için yararlı olabileceği düşünülmektedir. Nitel araştırmaların doğası gereği araştırmacının kendini en yalın haliyle yansıtması ve konuyu nasıl belirlediğini sade bir dil ile anlatması önemli görülmektedir. Aşağıda araştırma sürecine ilişkin detaylar araştırmacının dilinden doğrudan aktarılmıştır.

Çalışılacak konuya karar verme aşaması bütün araştırmacılar için zor bir süreci ifade etmektedir. Aynı durum benim için de geçerliydi. Yeterlilik sınavından sonra yaklaşık üç ay, çalışacağım konuyu saptamakla geçti. Bir gün çalıştığım üniversitenin web sayfasında aşağıdaki ilanla karşılaştım (Bknz. Görsel 3. 4). Gördüğüm çalıştay duyurusu ile ilgili hemen bir araştırma yaptım ve beni çok heyecanlandırıldığını fark ettim. Çalışmaya katılmak istedim ancak katılım için son gündü ve katılım ücretini yatırma ve alınacak izinler için vakit yoktu. Süre sıkıntısı nedeniyle kabul edilmem düşük bir olasılık olsa da ben bu heyecanın üzerine gitmeye karar verdim.



Görsel 3. 4 "I. Uluslararası Katılımlı Duvarsız Eğitim Çalıştayı" Afişi³

Çalıştayı görev yaptığım üniversitede ve aynı şehirde olması benim için büyük avantajdı. Cuma günü saat 16.30 olmasına karşın ve hatta “Kabul alır mıyım, almaz mıyım?” diye düşünmeksizin kayıt ücretini internet bankacılığı aracılığıyla yatırdım. Daha sonra çalıştayı düzenleyen birimi arayarak kayıt yaptırdım. Sonrasında hemen fakülteden izin almak için acil bir davet mektubu yazılmasını talep ettim. Bu esnada

³ Görsel 3. 4 Kaynak: <https://www.facebook.com/groups/1534887803413063/?fref=ts>

çalıştayı düzenleyen koordinatör öğretim üyesinin yardımı ile cuma günü mesaisinin artık son dakikaları olmasına karşın davet mektubu tarafıma ulaşmıştı. Son işlem olan fakültenen onay kısmı için ise bölüm başkanlığına yolladığım davet mektubu ekli mail ile pazartesi gerçekleşecek olan çalıştaya katılım iznini almıştım. Böylece süreç başlamıştı.

Pazartesi itibarıyla çalıştay başlamış, özelde çalıştay adı olarak “Duvarsız Eğitim”, literatürde ise “Açık Havada Eğitim (Outdoor Education)” diye adlandırılan bu modelin detaylarına ilişkin bilgilenme sürecim de başlamıştı. AHEE’nin sanat eğitimi amaç ve kazanımlarıyla olan uyumu ve Türkiye’de sanat eğitimi için henüz çok yeni bir model olması nedeniyle sürece ilişkin merak ve bir o kadar heyecan duymaktaydım. Çalıştay süreci devam ederken sürekli olarak beni meşgul eden şu düşünce oluşmuştu: “Neden bu modelin sanat eğitimi üzerindeki yansıması araştırılmamış şimdiye değin?” bu sorgulama etkinliklere katılımım süresince artarak devam etti. En sonunda zaman faktörünü yok sayarak, altı ay boyunca yapmış olduğum araştırma sonucunda yazmış olduğum tez önerisini de çöpe atmayı göze aldırın bir kararlılıkla tez çalışma konumu bu eğitim modeli üzerinde kurgulama kararı aldım. Sergilediğim bu tutum bir sanat eğitimcisi olarak araştırmamı bu alanın öğrenilmesine katkıda bulunmaya yönlendirme kararıydı. Dolayısıyla bu çalıştay süreci benim için bir kat daha önem kazanmıştı. Bu nedenle tüm eğitim sürecini çok detaylı takip etme gereği de doğmuştu. Görsel 3. 5’ te çalıştaya katılımımı gösteren bir kareye yer verilmiştir.



Görsel 3. 5 “Uluslararası Katılımlı Duvarsız Eğitim Çalıştayı” Görüntü⁴

⁴ Görsel 3. 5 Kaynak: <https://www.facebook.com/groups/1534887803413063/?fref=ts>

Çalıştayın uluslararası bir çalışma olması sebebiyle İsveç Linköping Üniversitesinde Outdoor Education bölümünün kurucu öğretim üyeleri Dr. Anders Szczepanski ve Dr. Eva Katting'in katılımıyla uygulamalı etkinlikler yaptık. Çalışma alanına ve felsefesine hakim olan uzmanların verdikleri eğitimlerle edinmiş olduğum kazanımlar sayesinde tez çalışmam için göz önünde bulundurmam gereken faktörleri belirlemeye başlamıştım. Aynı zamanda öğretmenlik alan bilgin de göz önünde bulundurarak ortaokul Görsel Sanatlar Dersi planında yer alan konuları AHEE uygulamalarıyla karşılaştırarak bir tür değerlendirme evresi geçirdiğim dönem diyebilirim. Görsel 3. 6' da bu uygulama sürecine yönelik bir kareye yer verilmiştir.



Görsel 3. 6 “*Uluslararası Katılımlı Duvarsız Eğitim Çalıştayından*” Görüntü

Çalıştay ekibi ve katılımcılar büyük oranda fen eğitimcilerinden oluşmaktayken, sanat eğitimi programından katılan tek kişi bendim. Ayrıca çalışacağım program farklı da olsa bu disiplinin temel eğitimin içeriğinin alanda ilk uygulamasına dahil olmamın faydasını da uygulamalar esnasında büyük ölçüde gördüm. Görsel 3.7’ de Dr. Anders Szczepanski’nin farklı alanlardan oluşan guruba ders anlatımına yer verilmiştir.



Görsel 3. 7 *Dr. Anders Szczepanski'nin Ders Anlatımı*

3. 5. Araştırmadaki Dış ve İç Gözlemcilerin Belirlenmesi

Nitel araştırmacı bizzat alanda zaman harcayan, katılımcılarla doğrudan görüşen ve gerektiğinde katılımcıların tecrübelerini yaşayan, alanda kazandığı perspektifi ve tecrübeleri toplanan bilgilerin analizinde kullanan kişidir (Yıldırım, 1999, s. 11). Bu araştırmada araştırmacı, uygulamanın içinde yer almaktadır. Çalışmada araştırmacı alanda birebir uygulamanın içinde yer aldığı için alan notlarında dış ve iç gözlemci kullanma yoluna gitmiştir. Araştırmada yarı-yapılandırılmış gözlem formları aracılığıyla gözlem yapacak üç dış⁵ gözlemci ve iki iç⁶ gözlemci belirlenmiştir. AHEE ile yakından ilgili olan alanlardan biri fen bilgisi öğretmenliği programıdır. Bu nedenle dış gözlemci seçiminde amaçlı seçim yapılmıştır. Resim Anasanat Dalı 3. sınıf ve Fen Bilgisi Öğretmenliği Programı 3. sınıf öğrencilerinden oluşan bir grup öğrenciye bir uzman ve araştırmacı tarafından 27 Nisan 2016 tarihinde Ondokuz Mayıs Üniversitesi Eğitim Fakültesinde saat 17.00-20.00 saatleri arasında AHEE alan uygulamaları ve yarı-yapılandırılmış gözleme ilişkin eğitim verilmiştir. Görsel 3. 8'de bu eğitime ait görüntüye yer vermiştir. Söz konusu eğitimde dış ve iç gözlemci eğitiminde öğrencilere:

- AHEE'de gözlem nasıl yapılır?
- Gözlem yaparken hangi sorular çerçevesinde yaklaşılmalıdır?

5 Dış gözlemci: Fen Bilgisi Öğretmenliği Programından seçilen kişi/kişiler.

6 İç gözlemci: Resim Anasanat Dalı'ndan seçilen kişi/kişiler.

- Açık uçlu soru ve kapalı uçlu soru hakkında örnekler sunulmuştur.



Görsel 3. 8 Dış ve iç gözlemci eğitiminden görüntüler

Ders süreci öğrencilerin aktif katılımlarıyla gerçekleşmiştir. Bununla beraber iç ve dış gözlemcilerden eğitim süresince verilen yönergeleri gruplar halinde uygulamaları istenmiştir. Eğitim boyunca katılımcılara yönelik tüm beklentilerde gönüllülük ilkesi esas alınmıştır.

3.5.1. Yarı-yapılandırılmış gözlem formları

Uygulamaların açık havada gerçekleşmesi ve araştırmacının da uygulamaya dahil olduğu bu çalışmada verilerin güvenliği ve gerçekliği açısından araştırmacı dışında alan içinden ve AHEE'ye hakim olup alan dışı olan gözlemcilere ihtiyaç duyulmuştur. Verilen eğitimlerden sonra alan dışından belirlenen üç öğrenci ve alan içinden belirlenen iki öğrenciye araştırmacı ve bir uzman tarafından oluşturulmuş iki form verilmiştir. Bunlar:

- Kategorik gözlem formu (Bknz. EK 13)
- Gözlemci saha notları formu (Bknz. EK 14) şeklindedir.

Bu doğrultuda verilen eğitimden sonra iç ve dış gözlemcilere dağıtılan gözlem formları aracılığıyla uygulama sürecine ilişkin veriler toplanmıştır. Birden fazla ve iki alandan gözlemci bulundurulmasının altında yatan sebep ise veriler arası tutarlılığın sağlanması amacına yöneliktir.

3. 6. Araştırmanın Ön Hazırlık Süreci

Araştırma öncesinde, araştırma uygulamalarının nerede yapılacağı ve konu seçiminin nasıl yapılacağı konusunda iki ölçüte göre planlama yapılmıştır. Araştırma

uygulamalarının nerede yapılacağı konusu öncelikle il bazında karar verilmesi gereken bir durumdur. Bu kapsamda ilk olarak 16 Ekim 2015 tarihinde Eskişehir ilinde bulunan bir ortaokula gidilmiştir. Okulun Görsel Sanatlar Dersi öğretmeni ile görüşülerek, uygulamanın yapılacağı açık alanlara bakılmıştır. Daha sonra okul müdürüne uygulamaya ilişkin ön bilgilendirme yapılmıştır. Fakat araştırmacının Ondokuz Mayıs Üniversitesi'nde çalışıyor olması nedeniyle Samsun ilinde bulunması gerekliliği göz önünde bulundurularak uygulamalar için Samsun ilinde bulunan bir okul ile çalışmaya karar verilmiştir. Bu doğrultuda 19 Ekim 2015 tarihinde ders öğretmeni ile görüşmeler gerçekleştirilerek ders programına ilişkin bilgiler alınmıştır. Daha sonra araştırma yapılması planlanan okul müdürüne araştırmanın konusu kapsamında açıklamalar yapılmıştır. Araştırmacı 26 Ekim 2015 tarihinde uygulama öncesi ön bilgi edinmek amacıyla ders öğretmeninini izni alarak Görsel Sanatlar Dersi'nde bir ders sürecine ilişkin gözlem yapmıştır. Bu gözlemden amaç, öğrencilerin araştırmacıyla tanışmaları ve araştırmacının da genel öğrenci profili hakkında bilgi edinmesidir. Bu bağlamda, öğretmen öğrenci ilişkileri ve öğrenciler arasında akran ilişkileri gözlenmiştir. Aynı zamanda araştırmacı öğrencilerin derse ilgi ve motivasyon durumları hakkında ders öğretmeninden bilgi almıştır. Görsel 3. 9'da gözlem yapılan güne ilişkin sınıftan bir görüntüye yer verilmiştir.



Görsel 3. 9 *Ön Gözlemden Görüntüler*

Hazırlık sürecine yönelik ikinci ölçüt araştırma uygulamalarına ilişkin konu seçiminin nasıl yapılacağı kısmıdır. Bu doğrultuda araştırmanın yapıldığı okulda bulunan görsel sanatlar öğretmeni 2015-2016 eğitim öğretim yılı 5. sınıf Görsel Sanatlar

Dersi yıllık planları (Bknz. EK 7) alınarak ayrıntılı olarak incelenmiştir. İncelenen yıllık planlara dayalı olarak uygulama programı oluşturulmuştur. Buna göre Görsel Sanatlar Dersi'nin üç temel öğrenme alanı üzerine odaklanılmıştır. Yıllık planlarda bulunan kazanımlar dikkate alınarak:

- Görsel iletişim ve biçimlendirme öğrenme alanı için,
Renkli beneklerle oyun ve asimetrik izler
- Görsel sanatlar kültürü öğrenme alanı için,
Farklı olanı bul ve haydi farklı anlatalım
- Müze bilinci öğrenme alanı için,
Görsel tarama ve müzemi oluşturuyorum adlı konular oluşturulmuştur.

3. 6. 1. Günlük ders planlarının oluşturulması

Günlük ders planları oluşturulurken 2015-2016 eğitim öğretim yılı 5. sınıf Görsel Sanatlar Dersi yıllık planları kaynak olarak kullanılmıştır. Sanat eğitimi öğrenme alanları temel alınarak, her öğrenme alanı için iki uygulama yapılandırılmıştır. Daha sonra bu uygulamalar için araştırma yapılan okulda uygulanan görsel sanatlar ders planlarından konu seçimleri yapılmıştır. Belirlenen konular doğrultusunda amaçlanan kazanımlar karşılaştırılarak her ders için günlük ders planları oluşturulmuştur.

Bu bölümde altı hafta süresince uygulamalara kaynak olan görsel sanatlar ders konularına yer verilmiştir. Bu doğrultuda hazırlanan günlük plan tablolarına ilişkin ilk hafta örneği bu bölümde sunularak diğer haftalara ilişkin tablolara eklerde yer verilmiştir.

Görsel Sanatlar Ders konuları ve oluşturulan günlük ders planları

Birinci hafta uygulamaları için 5. sınıf Görsel Sanatlar Dersi yıllık planında bulunan *renk çemberi yapıyorum* adlı konu seçilmiştir. Bu konu araştırmacı tarafından hazırlanan *renkli beneklerle oyun* adlı uygulama, AHEE'ye uygun olacak biçimde düzenlenmiştir. Oluşan ders uygulamasında 5. sınıf Görsel Sanatlar Dersi yıllık planında bulunan kazanımlar ve öğrenme alanları öğrenilecek kelimeler doğrultusunda yapılandırılmıştır. Kullanılan 5. sınıf Görsel Sanatlar Dersi yıllık planına Tablo 3. 5'te yer verilmiştir.

Tablo 3. 5 2015-2016 Eğitim Öğretim Yılı 5.Sınıf Görsel Sanatlar Dersi Ünitelendirilmiş Yıllık Planı

AY	HAFTA	SA	KONU	KAZANIMLAR - ÖĞRENME ALANLARI	KONU İLE BİLGİ SOSYAL FİNANSAL	ARAÇ - GEREÇ	ÖĞRENİLECEK KELİMELER	MOTİVASYON SORULARI	GÜVENLİK	ATATÜRKÇÜLÜK VE DEĞERLER	BELİRLİ GÜN VE HAFTALAR	
KASIM	2. Hafta 9-13 Kasım	1	KONU: Renk Çemberi Yapıyorum	Atatürk Haftası - (9-13 Kasım) 5.1. Görsel İletişim ve Biçimlendirme 5.1.1. Görsel sanat çalışmasını oluştururken uygulama basamaklarını kullanır. 5.1.5. Görsel sanat çalışmasında farklı malzemeleri kullanır. 5.1.7. Görsel sanat çalışmalarını oluştururken sanat elemanlarını ve tasarım ilkelerini kullanır. 5.2. Kültürel Miras 5.2.3. Müzeler ile görsel sanatları ilişkilendirir. 5.3. Sanat Eleştirisi ve Estetik 5.3.2. Seçilen sanat eserinin görsel özelliklerini analiz eder. 5.3.7. Görsel sanat çalışmasında etik kurallara uyar.	Ana ve Ara renkler Renk Çemberi yapımı için 20 cm çapında bir dairenin resim kağıtlarının merkezine çizilmesi sağlanır. Ana ve Ara renkler için bölümlere ayrılır. Ayrılmış bölümler Sarı-Kırmızı-Mavi ve Yeşil, Turuncu, Mor Renklere Guaj boya ile boyanır. Ana ve ara renklerin hangileri olduğu söylenir. Zıt ve Sönmek Renkler	MALZEMELER: Guaj Boya, Palet, Su Kabı, Fırçalar, Resim Kalemi, Resim Kağıdı, Pergel ve Cetvel.	Ana renkler, Sıcak renkler, Soğuk renkler, Guaj boya, Pastel boya, Fırça, Pergel, Cetvel	1- Renk nedir hk. Neler biliyorsun? 2- Ana renkleri biliyor musun? 3- En sevdiğin renk nedir?	Pergel ve cetvel amaçından başka türlü kullanılmayacak.	Saygı: Kendine saygı, Büyüklerine saygı, Öğretmenlere saygı, Hoşgörü, Farklılıklara saygı, Kendine karşı sorumluluk, Başkalarına karşı sorumluluk, Doğaya ve çevreye karşı sorumluluk, Özgürlük, Çalışkanlık		
	3. Hafta 16-20 Kasım	1										
	4. Hafta 23-27 Kasım	1										

Uygulamalar için araştırma yapılan okulda uygulanan görsel sanatlar ders planlarından konu seçimleri yapılmıştır. Belirlenen konular doğrultusunda amaçlanan kazanımlar karşılaştırılarak her ders için günlük ders planları oluşturulmuştur. Birinci hafta uygulamalarına ilişkin oluşturulmuş günlük ders planına Tablo 3. 6' da yer verilmiştir.

Tablo 3. 6 Birinci Haftaya İlişkin Günlük Ders Planı

<i>Etkinlik</i> Açık Havada Eğitim Etkinliğine Dayalı Uygulamalar <i>Konu</i> Renkli Beneklerle Oyun 23 Mayıs 2016	
DERS	Görsel Sanatlar
SINIF	5/C
YAKLAŞIK SÜRE	1 Ders saati
TEMEL BECERİLER	Ana ve ara renkleri ayırt etme.
ÖĞRENME ALANI	Görsel Sanatlarda Biçimlendirme.
KAZANIM	1. Renk ilişkilerini kavrar. Ana renklerle oluşan ara renkleri kavrar. (G.S.B.)
ARAÇ ve GEREÇLER	Plastik eldiven, akrilik boya (ana ve ara renkler), plastik tabak, kumaş (ara renkler ve beyaz), şeffaf muşamba, elişli kağıdı (ana ve ara renklerde), düdük, tişört, etkinlik şapkası.
TEKNİKLER	Akrilik boya, elleri kullanma
YÖNTEMLER	AHEE, anlatım, oyun oynama, uygulamalı çalışma.
DUYUŞSAL ve DÜŞÜNSEL HAZILIK	Öğrencilerden renklerin oluşumunu kendi ellerini kullanarak görürler. Renklerin oluşturmaları beklentisi bir oyun düzeni içinde verildiğinden dolayı aynı zamanda bir oyun süreci içinde akran ilişkileri oyun kuralları vb. eylemleri de gerçekleştirerek çok yönlü düşünceleri sağlar.

SÜREÇ

1. Öğrenciler, öğretmenin renkleri göstererek birleşimlerindeki rengi sorması ile birlikte önlerine gelen kartonlardan ana ve ara renkleri bulurlar. Daha sonra ana renklerin birleşimiyle oluşan ara rengi bulup sıralamasını yaparlar (5 dakika).
2. Öğrenciler gruplara ayrılır. Grup başına bir tane olmak üzere kumaşlarla hazırlanmış düzenekler gösterilir. Öğrencilerden eldivenlerini giymeleri ve grupça toplanıp kimin sözcü olacağına karar vermeleri istenir. Toplanan gruplar büyük muşambaların serili olduğu yerde tek sıra halinde düdük sesiyle etkinliğin başlaması beklenir (10 dakika).
3. Yerde hazırlanmış düzenekte naylon muşamba üzerine yapıştırılmış beyaz ve ara renkte (turuncu, mor, yeşil) olmak üzere dört renk kumaş ve her muşambada plastik kaplar içinde üç ana renkte (kırmızı, sarı, mavi) boya bulunur. Her kumaş üzerine çizilmiş üç tane yuvarlak şekil ve muşamba da her biri bir kumaşa denk gelecek şekilde 1'den 4'e kadar rakamlar yazılır. Öğrencilere; 1'den 4'e kadar bir rakam söylenir. Bu rakam hangi renge denk geliyorsa sıradaki öğrenci söylenen rakamın rengini oluşturan renkleri bulması istenir. Öğrencilerden kumaşların önünde bulunan ilgili boya kaplarına ellerini batırarak (her el bir renk olacak) önce bir eli sonra diğer rengi söylenen kumaş üzerindeki daireye basarak işlemi tamamlamaları istenir (20 dakika).
4. Gruplara tek tek söz verilerek, grup sözcüsünün diğer arkadaşlarına kumaşlardaki renkleri açıklaması istenir. Grupça yapılan etkinliğin kısaca anlatması sağlanır. Diğer öğrencilerden de dönüt alınır. Her gruba doğru yaptıkları renk oranında 1'den 5'e kadar bir değerlendirme puanı verilir. Bu bütün gruplar için tekrar edilerek ana ve ara renklerin kavratılması ile ilgili etkinlik tamamlanır (5 dakika).

Tablo 3. 6 (Devam) *Birinci Haftaya İlişkin Günlük Ders Planı*

DEĞERLENDİRME

1. Her öğrencinin sürece katılıp katılmadığı değerlendirilir.
2. Öğrencilere yaptıkları çalışmalara ilişkin sorular yöneltilir:
 - a) Ana ve ara renklerinin nelerden oluştuğunu kavrayabildiniz mi?
 - b) Uygulama esnasında en çok hoşunuza giden şey ne oldu?
 - c) Uygulama esnasında zorlandınız mı?
 - d) Bu uygulamayı oyun oynayarak gerçekleştirmek hoşunuza gitti mi?

İkinci hafta uygulamaları için Görsel Sanatlar Dersi yıllık planında bulunan *nokta ile çizginin dansı* adlı konu seçilmiştir. Bu konu araştırmacı tarafından hazırlanan *asimetrik izler* adlı uygulama ile AHEE'ye uygun biçimde düzenlenmiştir. Kullanılan 5. sınıf Görsel Sanatlar Dersi yıllık planına EK 8-a'da belirtilmiştir. Bu doğrultuda araştırmacı tarafından oluşturulan günlük ders planına ise EK 8-b'de yer verilmiştir.

Üçüncü hafta uygulamaları için Görsel Sanatlar Dersi yıllık planında bulunan *Türkiye'nin önemli mekânları* adlı konu seçilmiştir. Bu konu araştırmacı tarafından hazırlanan *görsel tarama* adlı uygulama ile AHEE'ye uygun biçimde düzenlenmiştir. Kullanılan 5. sınıf Görsel Sanatlar Dersi yıllık planına EK 9-a'da belirtilmiştir. Bu doğrultuda araştırmacı tarafından oluşturulan günlük ders planına ise EK 9-b'de yer verilmiştir.

Dördüncü hafta uygulamaları için 5. sınıf Görsel Sanatlar Dersi yıllık planında bulunan *yöresel meslekler* adlı konu seçilmiştir. Bu konu araştırmacı tarafından hazırlanan *farklı olanı bul* adlı uygulama ile AHEE'ye uygun biçimde düzenlenmiştir. Kullanılan 5. sınıf Görsel Sanatlar Dersi yıllık planına EK 10-a'da belirtilmiştir. Bu doğrultuda araştırmacı tarafından oluşturulan günlük ders planına ise EK 10-b'de yer verilmiştir.

Beşinci hafta uygulamaları için 5. sınıf Görsel Sanatlar Dersi yıllık planında bulunan *ülkemin güzellikleri* adlı konu seçilmiştir. Bu konu araştırmacı tarafından hazırlanan *müzemi oluşturuyorum* adlı uygulama ile AHEE'ye uygun biçimde düzenlenmiştir. Kullanılan 5. sınıf Görsel Sanatlar Dersi yıllık planına EK 11-a'da belirtilmiştir. Bu doğrultuda araştırmacı tarafından oluşturulan günlük ders planına ise EK 11-b'de yer verilmiştir.

Altıncı hafta uygulamaları için 5. sınıf Görsel Sanatlar Dersi yıllık planında bulunan *ülkemizin güzellikleri* adlı konu seçilmiştir. Bu konu araştırmacı tarafından hazırlanan *haydi farklı anlatalım* adlı uygulama ile AHEE'ye uygun biçimde düzenlenmiştir. Kullanılan 5. sınıf Görsel Sanatlar Dersi yıllık planına EK 12-a'da yer belirtilmiştir. Bu doğrultuda araştırmacı tarafından oluşturulan günlük ders planına ise EK 12-b'de yer verilmiştir.

3. 6. 2. Pilot çalışma

Uygulamaların pilot çalışması 10 Mayıs 2016 tarihinde Samsun ilinde bulunan bir devlet okulunda gerçekleştirilmiştir. Katılımcılar ortaokul 5. sınıfta bulunan 19 öğrenciden oluşmaktadır. Pilot çalışma için araştırma planındaki üçüncü ders olan *görsel tarama* adlı ders konusu seçilmiştir.



Görsel 3.10 *Pilot Çalışmaya İlişkin Görsel*

Asıl uygulamanın özel okulda yapılmasına karşın pilot uygulama için bir devlet okulunun tercih edilmesinin temel nedeninde AHEE'nin yapısı yatmaktadır. Kullanılan eğitim modelinin AHE olması nedeniyle okulun seçimi konusunda temel ölçüt okul bahçesi ve çevresi olduğu için kurumun maddi imkanları ve sosyal imkanları ile özel veya kamu kuruluşu olması konusunda herhangi bir bağlayıcı unsur bulunmamaktadır. Araştırma yapılan okul belirlenirken de bu özellikler doğrultusunda davranılmıştır. Bu bağlamda pilot uygulama yapmak için uygulamanın yapılacağı tarihlerde uygun olan okul seçilmiştir. Pilot uygulamanın gerçekleştirilmesinden önceki gün okul müdürüyle

görüülerek uygulamanın detayları konusunda bilgilendirme yapılmıştır. Bu görüşme sonrasında okul müdürü eşliğinde okulun bahçesi ve çevresinde incelemeler yapılmıştır.

Uygulama günü, daha önceden hazırlanmış olan uygulama gereçleri bahçede uygulamaya hazır hale getirilerek ders saatinin gelmesi beklenmiştir. Ders ziliyle birlikte sınıfa girilmiştir. Okulda Görsel Sanatlar Dersi öğretmenin mazeret izninde olması nedeniyle okul müdürünün onayıyla derse girilmiştir. İlk olarak tanışma evresi gerçekleştirilmiş olup daha sonra çocuklar toplu olarak bahçeye çıkartılmıştır. Burada modele yabancı olan öğrencilerden taşkınlık yapanlar için bazı ikazlar yapılmıştır.

Uygulama alanına alınan öğrencilerden yere serili olan kumaşın etrafında halka oluşturmaları istenmiştir. Uygulama düdük sesiyle başlatılmıştır. Öğrencilere komutlar verilmiştir. Ardından yerde serili kumaşın üzerine önceden çizilmiş olan Türkiye haritasından seçtikleri tarihi yerin bulunduğu bölgeye çevreden buldukları malzemelerle birer kompozisyon yapmaları istenmiştir. Pilot uygulamada ön uyarılar yapılmaması nedeniyle öğrencilerin çevreden malzeme toplama konusunda canlı ve cansız varlıklara oldukça sert davrandıkları görülmüştür. Bu durum araştırmacıya asıl uygulama için çıkarımlarda bulunmayı sağlamıştır. Buna göre araştırmacı notlarında, ilk uygulamada öğrencilerin tutumlarına bakılarak bir sonraki uygulama için çevre duyarlılığı konusunda uyarı yapılması ve uyarıdan sonraki davranışların izlenmesi düşüncesi oluşmuştur. Görsel 3. 11' de uygulamaya ilişkin bir görüntüye yer verilmiştir.



Görsel 3. 11 Çevreden Toplanan Malzemelerle Kurulan Kompozisyon Çalışması

Uygulamanın bir parçası olan hayal çemberinde çocukların bazıları kendileri, bazıları ise arkadaşları için bir hayalinin olmadığını ya da bir hayalinin olamayacağı şeklinde ifadeleri yansıtmıştır. Öğrenciler olumlu yanıtlar veren arkadaşları için ise farklı etiketler kullanarak birbirinin konuşmalarını kesmeleri nedeniyle karmaşık bir diyalog şeklinin hakim olduğu görülmüştür. Bu durum bir uygulama sürecinde bazen kesintilere yol açsa da rahatsız edici düzeye gelmemiştir. Bu çalışmada yaratıcı ifade gücünün çocuğun bulunduğu ortam ile ilişkili olabileceği sonucunun çıkarılacağı verilere rastlanmıştır. Öğrencilerden uygulama gereği oluşturulan kompozisyonlar için çevreden toplanması istenilen objelerin toplanmasında olduğu gibi tekrar doğaya iadesinde de hırçın ve zarar verici davranışlar sergiledikleri görülmüştür.

Nitel bir araştırma yapılması dolayısıyla araştırma evresinde elde edilen veriler, doğrudan araştırma kapsamında girmese de her verinin kendi içinde anlamlı olduğu ve ilişki ağının doğru kurulması verilerin daha anlaşılır hale gelmesini sağlayacağı düşünülmektedir (A.G). Bu bağlamda pilot araştırmada demografik özellikler üzerine bir sorgulama olamamasına karşın araştırmacı günlüğüne yansıyan notlar bulunmaktadır.

Uygulama planlandığı gibi bir ders süresinde tamamlanmıştır. Sınıfın Görsel Sanatlar Dersi sonrasındaki dersinin de boş olması değerlendirilerek yine okul müdürünün izniyle öğrencilerle yüz yüze görüşmeler yapılmıştır. Burada her öğrencinin sırayla uygulamaya yönelik fikirleri alınmıştır. Öğrencilerin sordukları sorular cevaplanarak gerekli dönütler verilmiştir. Daha sonra sınıfla vedalaşarak ders sonlandırılmıştır (A.G).

3. 7. Araştırmanın Uygulama Süreci

AHEE öğrenci merkezli bir yaklaşımdan öğrenciler açısından aktif bir öğrenme süreci sunmaktadır. Aktif öğreten öğretmenin diğer öğretmenlerden farkı; kendi kararlarını uygulamak yerine öğrencilere yön göstermek, önerilerde bulunmak, gerekli durumlarda açıklama yapmak, fikir vermek, rehber olmak ve onların gelişimlerini gözlemektir (Açıkgöz, 2014, s. 34). Aktif bir öğrenme süreci ancak deneyim, algı, biliş ve davranışın birlikteliği ile gerçekleşebilmektedir. Dolayısıyla dersler gerek uygulama sürecinde gerekse dönüt evresinde öğrenci sorumluluğunda ilerler.

Açıkgöz'e (2014, s. 43) göre öğrenen öğrenme sürecinin aktif bir ögesidir. Bu bağlamda öğrencinin sorumluluk bilinciyle karşılaşacağı problemlere getirdiği çözümleri aynı zamanda yansıtma yoluyla da günlük hayata aktarılması da hedeflenmektedir. Bu hedeflerin ancak ortak kazanımları içeren programlar aracılığıyla gerçekleştirilebileceği düşünülmektedir.

Eğitimde, program geliştiriciler bir program hazırlanırken mevcudu bütün yönleriyle ele alınarak, başlangıç, süreç ve sonuç bağlamında değerlendirmeler yapılmasını önermektedirler. Bu doğrultuda hazırlık evresi için yeterince zaman harcanması önerilmektedir (Gilbertson vd., 2005, s. 86). AHEE'de de program için giriş gelişme ve sonuç bölümleri vardır. Bu bağlamda AHEE ile hazırlanan her ders:

- Karşılama
- Uygulama
- Değerlendirme olarak üç evrede gerçekleşmektedir (Gilbertson vd., 2005, s. 86). Aşağıda bu evrelere ilişkin bilgilere yer verilmiştir.

1. Karşılama

Gilbertson ve diğerlerine (2005, s. 58) göre AHEE'de en önemli basamaklardan biri de katılımcıları tanıma çalışmasıdır. Bu hem eğitici hem de katılımcılar bağlamında önemli bir basamaktır. Bu evrede aşama aşama gidilmesi önerilmektedir. Dolayısıyla bilgi toplamada hiyerarşik bir yığın oluşturmanın faydalı olacağı öngörülmektedir.

Katılımcıların demografik, ekonomik, sosyal ve kültürel özellikleri ile kabiliyetleri çerçevesinde bilgiler saptanıp hazırlanan plan bu doğrultuda yapılandırılmalıdır. Her uygulama açık bir alanda toplanmayla başlamaktadır. Giriş, öğrenciler için ilk dikkat noktasıdır. Bir uygulamanın ilk 10 -15 dakikası çok önemlidir. Bu dakikalarda tüm sınıfın ruh halini, sınıfta herhangi bir zamandakinden daha fazla dikkate alınmalıdır. Öğrencide oluşturulan merak duygusu aynı zamanda odaklanmayı da kolaylaştırmaktadır. Öğrencilerin motivasyon ve dikkati ne kadar erkenden çekilirse dersin geri kalanı da aynı motivasyonla gerçekleştirilebilmektedir (Gilbertson vd.2005, s.86).

Araştırmanın karşılama evresinde (Bknz. Görsel 3. 12) , alanda oluşturulan halka içinde uygulamalarla ilgili ön bilgilendirmeler yapılmıştır. Öğrencilerde derse ilişkin merak uyandırmak amacıyla her uygulama için ayrı bir yöntemle ilgiyi odaklama

çalışması yapılmıştır. Bu uyarıcı etki bazen konu bazen yaratıcı oyunlar bazen de ilgi çekici materyaller aracılığıyla yapılmıştır.



Görsel 3. 12 Öğrencilerin Karşılama Çemberi Oluşturmasına İlişkin Bir Görsel

Daha sonraki aşama gruplama aşamasıdır. Öğrencilerin aktif olduğu öğrenme türleri arkadaş ilişkilerini geliştirmektedir (Açıkgöz, 2014, s. 16). Bu doğrultuda öğrencinin etkin olduğu bir uygulama süreci içeren AHEE’de önerildiği üzere araştırmada grup çalışmaları esas alınmıştır. Gruplama aşaması katılımcılar için ilgi çekici bir yöntemle (öğrencilere kapalı poşet içinden rastgele seçtikleri renklere göre) yapılmıştır (Bknz. Görsel 3.13).



Görsel 3. 13 Öğrencilerin Gruplama Yöntemine İlişkin Bir Görsel

Uygulamalar için gruplamada araç olarak küçük simgeler, işaretler ya da yiyecekler rastgele dağıtılarak öğrencilerin hangi gruba ait olduklarını belirleyen belirteçlere odaklanmaları sağlanmaktadır (Gilbertson vd., 2005, s. 86). Bu bağlamda farklı renklerde yapışkan kurdeleler kullanılarak seçtikleri renkleri ve temsil ettikleri grubun rengini üzerlerinde taşımaları sayesinde grup aidiyet bağı oluşturulmuştur.

2. Uygulama

Deneyimsel eğitimin ana teması sorumluluğun öğrencilere bırakılması esasına dayanmakla birlikte yönergelere uyum koşulu vurgulanmaktadır. Bu eğitim yaklaşımında öğrencilerin kendi yöntemleriyle yeni fikirler keşfederek öğrenme süreçleri için sorumluluk alması sağlanmaktadır (Robbins, 20015, s. 14). Fakat öğrenme sürecinin sorumluluğunun öğrencide olması öğretmenin sorumluluğunun bittiği anlamına gelmemektedir (Açıkgöz, 2014, s. 34). Dolayısıyla öğrenme sürecinde öğrencinin her istediğini yapması, öğretmenin karışmaması anlamı taşımamaktadır. Öğrencinin yaşayacağı muhtemel sorunlar için önlem almak öğretmenin sorumluluğundadır. Sonuç olarak öğrencinin aktif olduğu, öğrenmede öğretmenin rolünün değiştiği, bu rolün süreci tasarlama ve süreç sırasında danışmanlık yapmaya dönüştüğü söylenebilir. Geleneksel olarak yöneten, açıklayan, yanıtlayan, değerlendiren öğretmen; aktif öğrenmede öğrencilerin planlama, açıklama, yönetme rollerini teşvik etmekte ve daha az konuşmaktadır (Açıkgöz, 2014, s. 34).

Eskiden beri var olan, öğrencilerin yeteneklerine göre sınıflanması ve yeteneğin değişmeyen bir özellik olduğu anlayışın yerini bir yandan öğrencinin bir konu alanına özgü bilgi ve becerileri öğrenirken diğer yandan öğrenmeyi öğrenmesi sağlanır (Açıkgöz, 2001, s. 56). Yapılandırıcılığın temel ilkesi, öğrencinin zaten bildiği bilgi ve anladığı şey üzerinden hareket etmektir (Gilbertson vd., 2005, s. 132). Var olan bilgidен hareket etmeyen yaklaşımların öğrenmede kopukluklar yaratacağını savunan Açıkgöz' e (2014, s. 48) göre öğrenciler öğrenme malzemesi üzerinde ne kadar çok konuşur, yazar, okur, gözler, değerlendirir ve eylemde bulunursa o kadar iyi öğrendikleri düşünülmektedir.

Bu çalışma süresince öğrenciler tüm uygulamaları grup olarak gerçekleştirmiştir. Aktif öğrenme tekniklerinde, öğrencinin işe yaradığı duygusunu edinmesini sağlayan bir yöntem de gruplamadır. Özellikle işbirlikli öğrenmede eşit başarı fırsatı ilkesi, her grup üyesine roller verilmesi, herkesin başkan olması fırsatının bulunması gibi özellikler

öğrencilerde işe yaradıkları duygusunu yaşatmaktadır (Açıkgöz, 2014, s. 51). Bu durum beraberinde öğrenciler arası dayanışmayı getirmektedir.



Görsel 3. 14 *Uygulama Evresine İlişkin Görsel*

Uygulamalar genel olarak grup olarak gerçekleştirilirken değerlendirmelerde yine grup olarak yapılmıştır (Bknz. Görsel. 3. 14). Açıkgöz'e (2001, s. 59) göre öğrencilerin aktif olduğu eğitim modellerinin dezavantajı, sorumluluk almaktan çekinen öğrenci tipinin sürece dahil olmakta zorlanmasıdır. Bu duruma çözüm olarak uygulamalarda başarının da başarısızlığın da tüm gruba ait olması düşüncesinin oluşturulmasında yatmaktadır. Bu sayede öğrencilerde sorumluluk bilinci oluşacağı düşünülmektedir.

3. Değerlendirme

AHEE' de öğrenme sonunda oluşan davranış değişikliğinin kalıcı ve izli olması için bilgiyi işleme kuramındaki analiz ve sentez basamaklarının titizlikle yapılmasını gerektirmektedir (Gilbertson vd., 2005, s. 134). Öğrenciler yaparak-yaşayarak deneyimlerinde edindikleri kazanımları kadar sürece ilişkin bilişsel, duyuşsal ve devinişsel öğrenme çıktılarından kendilerine göre anlamlı bir sonuç çıkarmaları da önemlidir. Bu anlamda özetleme işlemi devreye girmektedir. Etkili bir özet, geri dönüp deneyime bakmayı, önemli dersleri çıkarmayı, bu dersleri genelleştirmeyi ve dersleri gerçek hayata uygulamayı içermelidir (Gilbertson vd., 2005, s. 134). Kavrama işleminde öğrencinin bilgiyi yeniden üretmeye yönlendirilmesi esastır. Buna örnek olarak öğrenme malzemesini kendi cümleleriyle özetleme, örnek kullanma ya da birçok işlemin içinden

o anda uygulanması gerekeni seçme ve neden kullanacağını açıklama görevleri verilebilir (Açıkgöz, 2001, s. 57).

Özetleme, zamanlama ve deneyimi uzatma arzusundan dolayı genellikle açık hava eğitiminden çıkarılmaktadır. Ancak hedef öğrenciler için dönüşümlü bir deneyim sağlamaksa, özetleme en önemli faktörlerden biridir (Gilbertson vd., 2005, s. 134). Grupça çıkarılan özetlerin karşılıklı tartışmalarla geçmesi önemlidir. Bu evrede bir öğrencinin fark etmediği bir ayrıntı ya da kafa karışıklığı başka bir öğrencinin bahsi üzerine aydınlığa kavuşarak bir nevi fırsat eğitimi yaratılmış olacaktır. Bir etkinlikten anlam edinme ve tecrübeyle öğrenimi uzatma hem zaman hem de eğitimcinin deneyimini gerektirir. Bu bağlamda anlam edinme öğrencilerin deneyimleri hakkında düşüncelerini ve daha sonra öğrenimlerini günlük yaşamlarına aktarmaları aracılığıyla olur (Gilbertson vd., 2005, s. 132).

Gilbertson ve diğerlerine (2005, s. 132) göre AHEE’ de nitelik olarak iyi sonuçlar elde etmenin üç sacayağı vardır. Bunlar deneyim, düşünme ve dönüştürmedir. Ancak bu evrelerin uygulandığı bir AHE gerçekleştirme amacına tam olarak ulaşmış olacaktır. Bu anlamda öğrencinin uygulama evresi için aynı zamanda öğrenmeyi öğrenme evresidir denebilir. Her uygulama sonrasında öğrencilerin uygulamaya yönelik fikirleri, “*Bugün ne yaptık?*” sorusuyla alınmıştır. Aynı zamanda her uygulama sonunda bir öğrencinin derse yönelik geçen süreci özetlemesi sağlanmıştır. Böylece deneyim paylaşılmıştır (Bknz. Görsel 3. 15).



Görsel 3. 15 Değerlendirme Yapan Öğrenciler

3. 7. 1. “Renkli beneklerle oyun” adlı dersin uygulaması

23 Mayıs 2016 tarihinde ilk uygulama için malzeme ve ekip boyutunda tüm hazırlıklar tamamlanarak araştırmanın yapıldığı okula gidilmiştir. Fakat hava durumu bilgilerine göre gün içinde fırtına ve yağış beklentisi bulunmaktadır. Bu durumda, uygulamada kullanılan malzemenin tamamen akrilik boyadan oluşmasının yağmur ihtimalinde getireceği sıkıntılar değerlendirilmiştir. Bu olasılıklar dahilinde araştırmacı alternatif oluşturma yoluna gitmiştir. Bu amaçla uygulama saati beklenirken geçen boş zamanda uygulama düzeneği Görsel 3. 16’da gösterilen okul içindeki kapalı bir mekana taşınarak alternatifler yerinde değerlendirilmiştir.



Görsel 3. 16 İç Mekanda Uygulama Ortamını Düzenleme

Araştırmacı katıldığı eğitimlerden edindiği bilgiye göre AHEE’ nin “kötü hava yoktur, iyi giyinmeme vardır” sloganıyla çalışılan bir model olduğu bilincindedir. Bu doğrultuda araştırmacı hava şartlarını da avantaja çevirme ve deneyimi pekiştirmek adına önceden planlandığı gibi dış mekanda uygulama yapılmasına karar vermiştir.



Görsel 3. 17 *Dış Mekanda Yerleştirme*

Görsel 3. 17’de görüldüğü şekilde dış mekanda yerleştirme işlemleri yapılmıştır. Her uygulamada öğrencilerin giymeleri için verilen tişört ve şapkalar üzerlerine isimleri yazılarak dağıtılmıştır. İlk uygulama olduğu için bu aşamada gruplama sınıfta yapılmıştır. Öğrencileri rastgele gruplandırmak için hazırlanan dört renkte (turuncu, kırmızı, mor, mavi) kurdele hazırlanmıştır. Daha sonra kurdelelerin bulunduğu poşetten birer renk seçmeleri sağlanmıştır. Böylece rastgele grup oluşturulmuştur. Öğrenciler sınıf dışında farklı malzemelerle ve grup olarak çalıştıkları bir uygulamayı ilk defa gerçekleştirmenin şaşkınlığını yaşamışlardır. Özellikle gruplama konusunda öğrencilerden bazıları kendi arkadaş grubuyla bir grup oluşturmayı istemişlerdir. Bu durum nedenleriyle kendilerine açıklanınca öğrenciler kolayca uyum sağlamışlardır.

Daha sonra ilk çember oluşturularak genel bilgi yoklama amaçlı soru cevap yöntemi kullanılmıştır. Böylece dersin konusu olan ana ve ara renkler hakkında öğrencilerin hazır bulunuşluk düzeyi yoklanmıştır. Sonrasında öğrencilerin bilgilerini göz, kulak ve beyin koordinasyonu ile pekiştirmelerini sağlamak amacıyla gösteri yöntemi kullanılmıştır. Buna göre araştırmacı tarafından tasarlanan ana ve ara renkleri içeren plakaları tutan üç kişi öğrencilerin oluşturduğu halkanın içine alınmıştır. Burada öğrencilerden renk eşlemesi yapmaları istenmiştir. Her adımda öğrencilerden dönütler alınmıştır. Bu aşama Görsel 3. 18’de gösterilmiştir.



Görsel 3. 18 *Ana Ve Ara Renklerle İlgili Bilgi Yoklama Oyunu*

Gilbertson vd. (2005, s. 86) AHEE’yi kullanacak olan öğretmenlere alanda karşıla-
ma aşamasından itibaren katılımcıları ve odağı elde tutmanın en masrafsız yolu için iyi
bir giriş yapılmasını önermektedirler.

Uygulamalarda öğrencilerin genellikle dile getirmedikleri “Neden buradayız ki?”
“Bunu neden yapıyoruz ki?” vb. ifadelerden oluşan soruları olabildiğince giderilmelidir.
Bu sayede her bir katılımcı için farklı düzeyde deneyim geçirecekleri etkinliklere aktif
katılım sağlanmış olacaktır (Gilbertson vd., 2005, s. 86). Bu amaçla uygulamaya
geçmeden önce yukarıda açıklanan gösteri yöntemi ile öğrencilerin duruma odaklanması
ve merak duygularının artırılması sağlanmıştır. Uygulamada boyalarla birebir temas söz
konusu olduğu için kullanılacak ana malzemelerden biri olan eldivenler dağıtılmıştır.
Daha sonra Görsel 3. 19’ de görüldüğü şekilde uygulamaları gerçekleştirme için
hazırlıklar tamamlanmıştır.



Görsel 3. 19 *Grupların Uygulamaya Hazır Halde Bekleme Görüntüleri*

Araştırmacı tüm hazırlıkları tamamlanan öğrencilere komut düdüğünü çalmış ve yönergeleri sıralamıştır. Buna göre araştırmacı öğrencilere:

- Her bir düzenekte dört renkte kumaş yerleştirilmiş olup her birine bir ile dört arasında rakamlar yazılmıştır. (Burada kumaşlarda kullanılan renklerin ara renkler olduğuna dikkat çekilmiştir.)
- Yine aynı düzenekte üç renkte boyalar bulunan kaplar yerleştirilmiştir. (Burada da kaplarda kullanılan renklerin ana renkler olduğu vurgulanmıştır.)
- Sizden istenen bir ile dört arasında hangi rakam söylenmiş ise o rakama ait ara rengi oluşturacak ana renkleri iki eli kullanmak koşuluyla kumaştaki halkada oluşturmanızdır.
- Her komutta düdük sesine dikkat edin (Duymaya odaklama, kulaklar aktif).
- Tek sıra halinde tüm komutları takip edip ana ve ara renkleri oluşturan grup bu oyunu kazanmış olacaktır, şeklinde yönergeler sunulmuştur.

Belirtilen yönergeler öğrenciler tarafından tam olarak anlaşıldıktan sonra uygulama düdük sesiyle başlamıştır. Bazı öğrencilerin ilk uygulama olması nedeniyle zorlandıkları, bazılarının ise duruma kolayca uyum sağlayarak yönergeleri harfiyen uyguladıkları görülmüştür. Uygulamanın bu evresi Görsel 3. 20’de gösterilmiştir.



Görsel 3. 20 *Yönergeleri Uygulayan Öğrencilere İlişkin Görüntüler*

Dersin son beş dakikasında araştırmacı tarafından bitiş düdüğü çalınmıştır. Bu aşamada dersi sonlandırma evresi gerçekleştirilmiştir. Bu aşama öğrencilerin yaşadıkları deneyim hakkında düşünceleri ve daha sonra öğrenimlerini günlük yaşamlarına aktarmaları bakımından önemlidir. “Etkili bir düşünce ve sonuç olmadan açık hava deneyiminin olumlu etkilerinin çoğu kaybolabilir” (Gilbertson vd., 2005, s. 132). Dolayısıyla öğrencilerin uygulama üzerinde düşünerek kendi gruplarına yönelik performanslarını değerlendirmeleri istenmiştir. Bu sayede gruplarına hem dönüt hem de pekiştirici veren yine öğrencilerin kendileri olmuştur. Değerlendirmeler sonucunda en başarılı buldukları grubu alkışlamaları istenerek öğrencilerdeki saygı, takdir ve teşvik duygularının desteklenmesine zemin hazırlanmıştır.

Uygulamanın değerlendirme aşamasından sonra etkinlik bitmesine rağmen öğrencilerin kendi renk denemelerini devam ettirmek üzere düzeneklerde çalışmalarını sürdürmüştür. Bu durumun bir nevi yaşantıya geçmiş öğrenmenin de bir örneğini olduğu düşünülmektedir. Bu doğrultuda göz, kulak, el koordinasyonu ile kapanış yapılmıştır.

3. 7. 2. “Asimetrik izler” adlı dersin uygulaması

27 Mayıs 2016 tarihinde ikinci ders olarak planlanan “Asimetrik izler” adlı konu AHEE ile işlenmiştir. Uygulamalarda, süregelen her dersin gelecek bir diğer dersi etkilemesi bakımından dikkat edilen en önemli nokta, çocukların dünyalarında oluşturulmaya çalışılan merak dürtüsüdür. İlgiyi odaklama ve merak noktasında planlanan ön oyunlar en iyi yardımcılarıdır. Bu derste ön oyun olarak baskı tekniğinin kullanıldığı bir oyun türü seçilmiştir. Özellikle bir ön oyun olarak baskı tekniğinin kullanılması, öğrencilerin derse odaklanmasının yanı sıra yıllık planda da yer alan bir uygulama olması nedeniyle de tercih edilmiştir.

Okul bahçesine çıkarılan öğrencilere öncelikle konuya dair ön bilgilendirme yapılmıştır. Burada öğrencilerin mevcut bilgileri yoklanırken bir yandan da yeni duruma ilişkin farkındalık oluşturulmuştur. AHEE’de her uygulamada küçük nüanslarda farklılık yaratmak esastır. Bu fikirden yola çıkarak uygulamada öğrencilere önceden giymeleri için sınıfta dağıtılan ve ilk uygulamada alana giyinik olarak çıktıkları tişörtler bu uygulamada sınıfta dağıtılmamıştır. Çünkü kirden korunma amaçlı kullanılan tişörtler bu uygulamada aynı zamanda bir araçtır.

Bu uygulamada yapılan ilk farklılık tişört giyilmemesi, ikinci farklılık ise ilk dersteki renkli kurdeleler aracılığıyla yapılan gruplandırma için bu uygulamada farklı bir yol denenmesidir. Bu dersteki gruplama için çeşitli ebat ve şekillerde yapraklar kullanılmıştır. Bir dipnot olarak bu uygulama da diğer uygulamalardan farklı olarak kullanılan her aracın aynı zamanda uygulamaya dahil olan bir araç olmasıdır. Bu aşamada gruplandırmaya ilişkin bilgilendirme yapılmıştır. Bu bilgilendirmede öğrenciler halka halinde değil, Görsel 3. 21’ de gösterildiği üzere yan yana dizili olarak konumlandırılmıştır.



Görsel 3. 21 Öğrencileri Gruplandırma İle İlgili Bilgilendirilirken

Gruplama için her bir öğrenciden önlerine getirilen poşet içinden görmeden rastgele bir yaprak seçmeleri istenmiştir. Öğrenciler son evreye kadar bunun bir şekilde gruplanma yöntemi olduğunun bilincinde değildirler. Daha sonra öğrencilerden ellerindeki yaprakları havaya kaldırmaları istenmiş ve yaprakların şekillerini incelemeleri için öğrencilere süre verilmiştir.



Görsel 3. 22 Öğrencilerin Gruplandırılmayı Sağlayan Yaprakları İncelemeleri

Öğrencilerin inceledikleri yapraklardan birbirine benzeyenleri bulmaları istenerek ve aynı yaprakların bir araya getirdiği grupları oluşturmaları komutu verilmiştir. Daha sonra yeni bir malzeme olan çekiç dağıtılmıştır. Çekiç çocuklara genel olarak bilindik ama pratik olarak uzak bir objedir. Bu malzemeyle karşılaşmaları sayesinde odak ve merak düzeyleri en üst seviyede devam etmiştir. Her bir gruba iki tane olmak üzere çekiçler tüm sınıfa dağıtılmıştır. Gruplanan ve malzemelerini tanıyan öğrencilerin ön oyun çalışmaları başlatılmıştır. Bir alan kuralı olan göster-yap kuralı gereği araştırmacı, öğrencilerin yapacakları işlemi her bir gruba teker teker göstermiştir. Gilbertson ve diğerlerine (2005, s. 90) göre uygulamanın bu evresindeki açıklamalarda katılımcılara; ne yapacakları, neden yapacakları ve nasıl yapacakları aktarılmalıdır. Bu kural “açıkla, göster, yap” ya da orijinal tabiriyle “3D’ler” (describe, demonstrate, do) olarak yaygın bir şekilde bilinmektedir. Böylece deneyimden öğrenme aşaması başlamış olan öğrenciler edindikleri beceriyi uygulama yetisini kazanmış olurlar. Dolayısıyla neden-sonuç bağlamında geçen süreç öğrencilerin aynı zamanda bak-düşle-tasarla basamaklarında da aktif olmalarını sağlamıştır.



Görsel 3. 23 *Ön Uygulama Çalışmaları*

Karşılaşacakları sonuçtan tamamen habersiz olan öğrenciler işlemin sonunda aslında birçoğunun daha önceden denediği özellikle ana sınıf etkinliklerinde yer alan düz ip baskının bir benzeriyle karşılaşmışlardır. Fakat buradaki sürpriz boya vb. bir malzeme kullanmadan doğadaki malzemeyi doğrudan bir renk olarak kullanmalarında yatmaktadır. Alana ısınma amaçlı ön oyun çalışmaları sonucunda öğrencilerden kendilerini değerlendirmeleri istenmiştir ve sonuçlar hakkında dönütler verilerek dersi içeren esas uygulamaya geçiş hazırlıklarına başlanmıştır. Bu aşamaya geçmeden önce tüm öğrencilerden baskı yapmış oldukları tişörtleri giymeleri istenmiştir.



Görsel 3. 24 *Ön Uygulama Çalışmalarını Değerlendiren Öğrenciler*

Daha sonra öğrencilere simetri ve asimetri uygulamasını yaptıkları zeminin önünde tek sıra halinde olmaları komutu verilmiştir. Burada uymaları gereken kurallar anlatılmıştır.



Görsel 3. 25 *Simetri ve Asimetri Konusuna İlişkin Uygulama Anlatılırken*

Bu uygulamada kullanılacak malzemelerden olan siyah kumaş ve tebeşirin seçimi de yine etkinlikle oluşan merak ve odağın dağılmaması amaçlıdır. Dış mekanda çok fazla uyaran olmasının doğal sonucu olarak çocukların bir şekilde kendilerini etkinliğin içinde hissetmelerini sağlayacak kanalları aktive etmeye gayret edilmiştir. Bu kanallardan en faydalı olanı onları hayal güçlerini kullanmaya sevk etmektir.

Öğrencilerin uygulamaya ilişkin yapacakları kısa süreli zihinsel jimnastik sayesinde öznel fikirlerini ekleyerek kendilerini doğrudan oyunun bir parçası olarak görmeleri sağlanmıştır. Bu amaçla öğrencilere, yere serilen siyah kumaşla ilgili birkaç dakika fikir yürütmeleri komutu verilmiştir. Uygulamalarda genel olarak ardıl işlem basamaklarını içeren bir yapı hakimdir. Bu bağlamda öğrenciler her adımın ardından bir sonraki adıma motive edilerek yönlendirilmeye çalışılmıştır.

AHEE'de uygulamaların bir amacı da özgüven ve öz farkındalık telkinidir (Gilbertson vd., 2005, s. 94). Sınıf gözlemlerinde özellikle boy konusundaki ayırıcı tutum fark edilmiştir. Bu bağlamda her gruptan özellikle kısa boylu bir öğrenci seçilerek Görsel 3. 26'da gösterildiği şekilde siyah zeminin üzerine yatmaları istenmiştir. Bu durumun hem seçilen öğrencileri hem de sınıfın genelini yüksek oranda heyecanlandığı gözlenmiştir.



Görsel 3. 26 *Uygulama İçin Hazırlanan Öğrenci*

Zemin üzerine gelişi güzel yerleştirilen öğrenciler pozisyonlarını aldıktan sonra her gruba kendi modelini çıkarmak üzere arkadaşlarının kontörlerini tebeşirle çizme komutu verilmiştir. Burada dikkat edilen bir diğer önemli konu da çocuklarda somut iletişim ağı oluşup oluşmadığıdır. Bu uygulamayla öğrencilerin gruplarına dahil etmedikleri, bazı gerekçelerle hiç iletişime girmedikleri arkadaşlarına bile bir şekilde temas etmişlerdir. Çok yönlü diyalog içeren bu uygulama eş güdümlü olarak öğrencilerdeki sorumluluk duygusunu da tetiklemiştir.



Görsel 3. 27 *Simetrik Asimetrik Çizim Yaparken Öğrenciler*

Çizim işlemleri herkesin katılımıyla zamanlamaya uygun bir şekilde gerçekleştirildikten sonra AHEE kendi kazanımlarından biri olan 3H kuralı (Eller, Baş, Kalp) çerçevesinde yapılandırılan oyun evresine geçilmiştir.



Görsel 3. 28 Öğrencilerin Arkadaşlarını Çizdikleri Kontur Figürler

Çizim işlemleri tamamlandıktan sonra uygulamanın kuralları öğrencilerle paylaşılmıştır. Buna göre kurallar şöyledir:

- Komutlar için araştırmacıdan gelen düdük sesine dikkat edilmelidir (kulak kontrolü).
- Araştırmacının simetri ya da asimetri kelimesini duyar duymaz gözle zemindeki figüre odaklanılarak ve simetri için simetrik hareket, asimetri için asimetrik hareket yapılmalıdır (üç boyutlu olarak).
- Yerdeki figürle eşleşmesi uyuşmayan öğrenci elenecektir.
- Herkes birey olarak çalışacak fakat son öğrenci kendi grubunu da kazandırmış olacaktır şeklinde ifade edilmiştir.

Bu uygulamada, öğrencilerde oluşturulmaya çalışılan en önemli farkındalık, bir bilginin teorik edimiyle pratik edimi arasındaki farkı algılamaları hususudur. Teoride bildikleri bir kavram oyun içinde birçok farklı değişenle birlikte sorgulandığında, birden çok kanalın aktif olması nedeniyle kavramın bilişsel tanısının da zorluk derecesi artmaktadır.



Görsel 3. 29 *Simetri Asimetri Oyunu Uygulama Aşaması*

Özellikle çocukların mekan algısının oluşturulmasında tek boyutlu bir görüntünün üç boyuta çevrilmesi işlemi doğrudan kendi bedenlerini kullanarak yapmaları sayesinde form algısının biliş düzeyinde inşa edileceği düşünülmektedir. Uygulama tek bir öğrenci kalıncaya kadar devam etmiştir (Planlanan ders süresi göz önünde bulundurularak). Tüm kurları geçen ve en sona kalan öğrenci oyunu hem kendi kazanmış, hem de grup arkadaşlarını kazandırmıştır. Bu durumun çocuklarda grupla hareket etme yönünde olumlu algı geliştirmelerini sağlamakla birlikte aralarındaki iletişim bağına da pekiştirdiği düşünülmektedir.



Görsel 3. 30 *Simetri Asimetri Oyunu Uygulama Aşaması*

Ders zilinin çalmasıyla birlikte değerlendirme aşaması tamamlanarak öğrencilere dönütler verilmiştir. Daha sonra başarılı gruba pekiştirici amaçlı küçük simgeler takılarak ders sona erdirilmiştir.

3. 7. 3. “Görsel tarama” adlı dersin uygulaması

30 Mayıs 2016 tarihinde *görsel tarama* adlı ders gerçekleştirilmiştir. Üçüncü uygulamayla birlikte öğrencilerde artık oturmuş olan uygulama alanına hazırlık işlemleri yapıldıktan sonra okul bahçesinde toplanılmıştır. Uygulamada ilk olarak AHEE'nin anonim uygulamalarından oluşan bir ısınma oyunu oynanmıştır. Bu aşama için öğrencilerin düşünme hızını arttırmayı hedefleyen topla rakam tamamlama oyunu seçilmiştir.

Gerek uygulama dersinin Görsel Sanatlar Dersi olması ve gerekse gösterge bilimin sanat eğitimindeki önemi göz önünde bulundurularak uygulamalarda sembolik çağrışımlara yönelik küçük nüanslar yapılmıştır. Örneğin: öğrencilerden, arkadaşlarının herhangi bir rakam ile gönderdikleri topu yakalarken eş zamanlı olarak mevcut rakamı 19 sayısına tamamlamaları istenmiştir. “19” sayısı öğrencilerin buldukları şehrin Samsun olması nedeniyle anlamlı bir rakamdır. Bu nedenle “19” sayısının yer alması öğrencilerin bilişsel olarak tanıdık bir şemayla karşılaşmalarını sağlamaktadır. Bu oyun süresince öğrencilerin özgün davranışları gözlenmiştir.



Görsel 3. 31 *Uygulama Alanına Isınma Oyunundan Görüntü*

Isınma oyunu herhangi bir gruplamayı gerektirmediğinden diğer uygulamalarda başlangıçta yapılan gruplama aşaması bu uygulamada ilk etkinlik sonrasında bırakılmıştır.

Daha önce de belirtildiği üzere AHEE’de bir uygulamadan diğer uygulamaya geçerken odak ve motivasyon kaybına dikkat edilmesi koşulu vardır.

Bu uygulamada bir gruplama yöntemi olarak renkli şekerler dağıtılmıştır. Her çocuk seçtiği şekerin rengine göre gruplanmıştır. Her ne kadar yaşları ortalama 11 olsa da bu öğrencilerin ellerine verilen şekerlerle bir şekilde ilgiyi odaklama çalışması yapılmıştır. Üçüncü uygulama başlığının giriş kısmında belirtildiği üzere Türkiye'nin önemli mekanları konusunun AHEE ile oluşturulan uygulama düzenine geçilmiştir.

Yer temelli bir öğrenme olduğu için yine zemin ve ayrıştırıcı nesne olarak kumaş kullanılmıştır. Uygulama için öncelikle öğrencilere Türkiye’deki önemli tarihi turistik ve sosyal mekanları içeren haritalar dağıtılmıştır. Buna göre her grup kendisine uygun olan bölgeyi ve yeri seçmiştir.



Görsel 3. 32 Öğrenciler Haritadan Bölge ve Yer Seçimi Yaparken

Çalıştıkları alan ve yeri belirleyen öğrencilerden, belirledikleri yeri Türkiye haritası üzerindeki konumunu üç boyutlu olarak kompozit etmeleri istenmiştir. Buna göre araştırmacı tarafından belirlenen kurallar:

- Bütün malzeme doğadan toplanmalıdır.
- İş bölümü ve iş birliği yapılmalıdır.

- Doğadan malzeme alırken doğayı tahribattan sakınılmalıdır.
- Son olarak ortaya çıkan kompozisyon grupça canlandırılmalıdır şeklinde sıralanmıştır.

Öğrencilerin çevre konusunda farkındalık sahibi olmalarının önemli bir kazanım olduğu düşünülmektedir. Bu uygulamada oluşturulmaya çalışılan farkındalıkların başında çevre duyarlılığı gelmektedir. Topladıkları malzemeleri haritada yerleştirmeden önce buldukları bölgeyi tespit eden öğrenciler bu sayede fikir alışverişi yapmışlardır.



Görsel 3. 33 *Doğadan Malzemelerle Üç Boyutlu Kompozisyon Oluşturan Öğrenciler*

Bu uygulamada açığa çıkan en net fark ise öğrencilerin ilk iki uygulamaya nazaran iş birliği ve iş bölümü konularında oldukça mesafe kaydetmiş olmalarıdır. Bu tavrı, taşıdıkları malzemenin ağırlığı ve mesafesini dikkate alarak kendi aralarında iş bölümü yaparak gerçekleştirmişlerdir.

Diğer uygulamalar gibi bu uygulama da düdüğ aracılığıyla komutlarla devam etmiştir. Tüm gruplar kompozisyonunu oluşturunca ikinci yönerge olan canlandırma aşamasına geçilmiştir. Bu aşamada da her grup Görsel 3. 34'te görüldüğü şekilde kendi kompozisyonunu canlandırmıştır.



Görsel 3. 34 Görsel Canlandırma Yapan Öğrenciler

Öğrencilerin yapmış oldukları bu uygulama başlı başına bir kompozisyon kurgulamasıdır. Dolayısıyla uygulama süresince malzeme, görüntü ve bedenın yanı sıra son olarak ses de bu deneyime eklenmiştir. Öğrencilerden doğadan buldukları parçaları bir enstrüman gibi kullanmaları istenerek teklik-birlik, sıklık-seyreklık gibi kavramlara vurgu yapılmıştır. Daha sonra değerlendirmeler yapılarak oyun sona erdirilmiştir.

3. 7. 4. “Farklı olanı bul” adlı dersin uygulaması

06 Haziran 2016 tarihinde dördüncü ders olarak planlanan *farklı olanı bul* adlı konu AHEE ile işlenmiştir. Bu dersin uygulamaları, öğrencilerin her gün içinde buldukları doğaya karşı gözlem düzeylerini öğrenmek amacını da içermektedir. Tişört ve şapkalarıyla okul bahçesinde hazır bulunan öğrenciler için araştırmacı başlangıç eylemi hakkında bilgilendirmeler yapmıştır.

Öğrencilerden oluşturmaları istenen yuvarlağın herhangi bir yeri başlangıç noktası seçilmiştir. Başlangıç noktasından itibaren her öğrenciye “Doğada hangi sessin?” sorusu sorularak kendilerine en tanıdık gelen sesi taklit etmeleri istenmiştir. Bu ısınma çalışmasının ardından sınıfın dilediği şekilde gruplara bölünmesi ve her gruptan bedenleriyle bir sokağın farklı bir objesini canlandırmaları istenmiştir. Daha sonra Görsel 3. 35’de görüldüğü üzere bu objeleri bir sokak kompozisyonu halinde ilişkilendirmeleri istenmiştir.



Görsel 3. 35 *Bedenlerini Kullanan Öğrencilerin Kompozisyon Çalışması*

Alana ısınma çalışmaları bittikten sonra esas uygulama için düdük sesiyle toplanma komutu verilmiştir. Tüm sınıf üç gruba ayrılarak oluşturulan her bir grup birbirini göremeyecek şekilde alanın uç köşelerine yerleştirilmiştir. Daha sonra üç ana renkten oluşan kumaşlar sırayla grup renklerine göre öğrencilere teslim edilmiştir. Merakla kumaşın açılmasını gözleyen öğrenciler kumaşların içinden çıkan renkli kurdelelerle karşılaşmışlardır. Ön oyunda sayıyla gruplanan öğrencilerden, önceden belirlenmiş renklere göre verilen kurdeleleri gruplarının renklerini temsil etmeleri amacıyla tişörtlerinin üzerlerine yapıştırmaları istenmiştir (Bknz. Görsel 3. 36).



Görsel 3. 36 *Grup Simgesini Üzerlerine Yapıştıran Öğrenciler*

Her gruptan kumaşı yerde açmaları istenmiştir. Daha önceden dörde bölünmüş her kumaş için araştırmacı dört tane obje getirmiştir. Sırayla her gruba bu objeler dağıtılmıştır. Bu

objeler rastgele belirlenmemiştir. Her biri amaçlı olarak malzeme, tasarım ve işlev bakımından farklılıklar içermektedir.

Malzeme tesliminden sonra uygulama komutlarının verileceğini haber veren düdük sesiyle uyarı yapılmıştır. Buna göre her gruba:

- Farklı olan objeyi bulmak temel hedeftir.
- Grubu oluşturan her öğrenci kendi fikrini nedeniyle grupla paylaşmalıdır.
- Grup, ortaya çıkan her fikri önemseyerek üzerinde kısa tartışmalar yapmalıdır.
- Son kararı alan grup değerlendirme komutunu beklemelidir şeklinde yönergeler verilmiştir.



Görsel 3. 37 Grup Öğrencilerine Komutların Anlatılması

Öğrencilerin komutları rahat duymaları için Görsel 3. 37’ de görüldüğü üzere her gruba ayrı ayrı anlatılmıştır. Objeleri inceleyen öğrenciler kendi aralarında zaman zaman fikir çatışması yaşasalar da birbirlerinin fikrine saygı duyan tutumlarını, uygulama süresince devam ettirmişlerdir. Birçok farklı fikrin ön plana çıktığı bu evrede öğrenciler, hem dinleyen hem eleştiren hem de birleştiren rollerinde aktif olarak yer almışlardır.



Görsel 3. 38 *Tartışma Evresi -Beyin Fırtınası*

Aktif olarak geçirilen eleştiri evresinden sonra düdük sesiyle değerlendirme komutu verilmiştir. Buradaki yönerge şöyledir:

- Her grup ayrı ayrı gezilecektir.
- Grubu oluşturan öğrenciler buldukları farklı objeyi grup dışında kimseyle paylaşmayacaktır.
- Diğer öğrenciler grubun seçtiği farklı obje hakkında tahmin yürütmelidirler.
- Gruba gelen her bir tahmine grup “Neden?” sorusunu yönelterek karşı tarafın açıklamasını dinlemelidir.
- Tartışma sonrasında grup doğru cevabı açıklayarak diğer arkadaşlarına bilgi vermelidir, şeklindedir.



Görsel 3. 39 *Grupların Neden Sonuç İlişkisinde Birbirini Değerlendirmeleri*

Tüm gruplar öğrenciler tarafından teker teker gezilerek öğrencilerin soru cevap şeklinde neden sonuç bağlamında tartışmaları sağlanmıştır. Bu evre bittikten sonra dönütler verilerek ders sonlandırılmıştır.

3. 7. 5. “Müzemi Oluşturuyorum” adlı dersin uygulaması

10 Haziran 2016 tarihinde beşinci uygulama olan *Müzemi Oluşturuyorum* adlı konu AHEE ile araştırma yapılan okulun yanında bulunan korulukta işlenmiştir. Diğer tüm uygulamalar gibi bu uygulamada da ilköğretim beşinci sınıf Görsel Sanatlar Dersi yıllık planı kaynak olarak kullanılmıştır. Bu uygulama, uygulama biçimi olarak AHEE’yi çağrıştıran macera eğitimi ile hedefleri yönünden benzerdir.

Uygulamadan bir gün önce kazı yapılacak bölgeye gidilerek malzemelerin gömülmesi işlemi gerçekleştirilmiştir. Gömülen malzemelerin yerini belirlemede kullanılacak olan haritalar için fizibilite çalışması yapılmıştır. Daha sonra grupların kullanması amacıyla Görsel 3. 40’de gösterildiği biçimde üç tane harita oluşturulmuştur.



Görsel 3. 40 Araştırmacı Tarafından Hazırlanmış Harita Görseli

Ön işlemler tamamlandıktan sonra ertesi gün uygulama için okula gidilerek alan hazırlıklarına başlanmıştır. Öncelikle öğrenciler sınıftan alınarak toplu bir şekilde uygulama yerine götürülmüştür. Bu durum öğrenciler için oldukça farklı bir deneyim olmuştur. Bu uygulamanın sondan ikinci uygulama olmasının isabetli bir karar olduğu birkaç açıdan düşünülmektedir. Öncelikle çocuklar için alışıldık eğitim biçimi dışında, oynayarak ders işledikleri bir modelde olmaları ilk uygulamalarda duyuşsal anlamda

şaşkınlık şeklinde yansımıştır. Fakat ders sayısı arttıkça AHEE’yi kanıksayarak gerek akran ilişkilerinde gerek öğrenme alışkanlıklarında ve gerekse çevre duyarlılığı konusunda fark edilir değişimler saptanmıştır. Bu farkındalık bilinciyle ormanda çalışmanın getireceği birtakım zorluklar kendiliğinden aşılmıştır.

Her uygulamada olduğu gibi bu uygulamada da alanda karşılaşma halkası oluşturularak başlanmıştır. Bu aşamada öğrencilere “*Neden buradayız?, Ne yapacağız? ve Nasıl yapacağız?*” Soruları çerçevesinde bilgiler verilmiştir. Diğer uygulamalarda yapılan alana ısınma çalışmaları burada gözlerin kapatılarak sessizce ormanı dinleme komutu verilerek yaptırılmıştır. Daha sonra öğrencilerin hepsinden duyuşsal olarak ne hissettiklerini özetleyen birer cümle istenmiştir.

Birkaç dakika süren bu evreden sonra gruplama aşamasına geçilmiştir. Daha önce çalışmada uygulanmış bir gruplama yöntemi olan poşetten rastgele renk seçme yöntemiyle gruplamalar yapılmıştır. Gruplanan öğrenciler alanda malzemelerin gömülü olduğu ağaçlık kısma alınmıştır. Her grup için birer tane hazırlanmış olan haritalar dağıtılmıştır. Öğrencilere haritalarda belirlenen başlangıç noktası önünde grup olarak sıralanmaları komutu verilmiştir. Daha sonra gruplara önceden hazırlanmış olan haritalar dağıtılarak düdük sesiyle birlikte alana dağılmaları komutu verilmiştir. Her grup hızlı bir şekilde haritadaki yönergeleri takip ederek alan taraması yapmıştır. Haritada belirtilen ağacı bulan gruplar kendilerine dağıtılan kazı malzemeleriyle kazı işlemine başlamıştır. Bazı gruplar süratli bir şekilde belirtilen yerleri bulmuşken bazıları bulmakta zorlanmıştır. Fakat alana dağıldıktan sonra birkaç dakika içinde bütün gruplar kendi alanında kazı işlemine başlamışlardır.

Kazma işlemine başlayan öğrencilere kısa bilgilendirmeler yapılmıştır. Bu bağlamda kazı işleminin gelişi güzel yapılacak bir iş olmadığını ve çıkarılan eserlerde olabildiğince az deformasyon yaratmaları gerekliliği konusunda uyarılar yapılmıştır. Kazılardan çıkan malzemeler öğrencilere dağıtılan kaplara konulmuştur.



Görsel 3. 41 Kazma Aşamasını Gerçekleştiren Grup

Bu evre devam ederken her grup için dört obje gömülmesine karşın, gruplara gömülü obje sayısının yedi olduğu söylenerek bir şaşkırtma ve odaklanmayı arttırma çalışması yapılmıştır. Bu sayede öğrencilerin sabır konusunda gösterdikleri tutum gözlenmiştir. Her grup, haritadaki işaretli notlara göre objeleri toprak altından çıkartmaya çalışmışlardır. Çıkardıkları obje sayısı 4'e ulaştığında öğrenciler kendi aralarında rekabete girerek bir fazla bulmak için olanca güçleriyle çalışmıştır. Daha sonra kazı işlemi için bitiş düdüğü çalınarak öğrencilerin düz zeminde serilmiş olan beyaz örtüde toplanmaları komutu verilmiştir. Her grubun topraktan çıkardığı objelerle birlikte beyaz örtü üzerinde toplanması istenmiştir. Araştırmacı tarafından komut verilmeden önce *göster-yap tekniği* kullanılarak, öğrencilere uygulamayı nasıl yapacakları konusunda bilgilendirme yapılmıştır.



Görsel 3. 42 Objelerin Temizlenmesinin Nasıl Yapılacağıının Gösterilmesi

Daha sonra gruplara dağıtılan malzemeler aracılığıyla kazıdan çıkarılan malzemelerin temizlenmesi komutu verilmiştir. Öğrenciler kendi aralarında çok çabuk organize olarak iş bölümü yapmış ve ikinci aşama olan eser temizleme aşaması başlamıştır.



Görsel 3. 43 Kazıdan Çıkan Eserlerin Öğrenciler Tarafından Temizlenmesi

Daha sonra uygulamanın son aşaması olan çıkan eserleri tanıtım ve sergileme evresine geçilmiştir. Öğrencilere aralarında bir grup temsilcisi belirleyerek eser hakkında fikirlerini sözcüyle paylaşmaları yönergesi verilmiştir. Bu evrenin müze kültürüyle ilişkisinden kısaca bahsedilmiştir. Böylece her grup kendi müzesini oluşturarak ziyarete gelen misafirleri bilgilendirmiştir. Görsel 3. 44'te görüldüğü şekilde bu anlatım bütün gruplar tarafından gerçekleştirilmiştir.



Görsel 3. 44 Kazıdan Çıkan Objelerin Tanıtımı

Objeleri sergileme ve tanıtım aşaması da sonlandıktan sonra bu uygulama için son kapanış halkası yapılmıştır. Düdük sesiyle toplanan öğrencilerden kısa değerlendirmeler istenmiştir. Daha sonra uygulamaya yönelik dönütler verilerek ders sonlandırılmıştır.

3. 7. 6. “Haydi farklı anlatalım” adlı dersin uygulaması

13 Haziran 2016 tarihinde gerçekleştirilen bu ders aynı zamanda araştırmacının son uygulamasıdır. Bir önceki derste olduğu gibi bu ders de korulukta işlenmiştir. Uygulama için bütün uygulamalarda yapıldığı şekilde öğrencilerden halka oluşturulması istenerek oluşturulan halka içinde etkinlik detayları paylaşılmıştır. Burada öğrencilerden daha önceki orman tecrübelerine yönelik fikirlerini bir cümleyle paylaşımları istenmiştir. Bu derste beşinci ders uygulamasının devamı niteliğinde planlayan araştırmacı, beşinci derste belirlenen gruplarla aynı şekilde devam edileceğini belirterek öğrencilere kazı çalışması yapılan ağaçların altına toplanma komutunu vermiştir.

Tüm öğrenciler beşinci derste kazı yaptıkları ağaçların altında beklerken araştırmacı ilk uygulama için yönergeleri sıralamıştır. Bu uygulama için belirtilen yönergeler:

- Ağacın etrafında el ele tutuşarak halka oluşturulmalıdır.
- Her grup kendi ağacına bağlanan ipin içine girmelidir.
- Düdük sesi ile ip büzülüp genişletilmelidir.
- Bu esnada sadece ağaca ve ağacın detaylarına odaklanılmalıdır.
- Ağaç ip büzüldüğünde yakından (dokunarak, koklayarak vs.),
- İp genişletildiğinde uzaktan incelenmelidir, şeklindedir.

Yönergeleri dinleyen öğrenciler ağaçlara bağlanmış ipi tutarak halka oluşturmuşlardır (Bknz 3. 45). Tüm öğrenciler hazır olunca etkinlik başlatılmıştır.



Görsel 3. 45 *Obje İncelemesi*

Öğrenciler ağaçları odağa alarak onlara yakın mesafeden ve uzak mesafeden bakarak incelemelerini sürdürmüşlerdir. Bu evrede araştırmacı, “yakınlaş, uzaklaş” şeklinde komutlarını devam ettirmiştir. Bu aşama öğrenciler tarafından yeterince tekrar edilene kadar devam ettirilmiştir. Yakınlaş kısmında ağaçlara dokunan öğrencilerden bir kısmının ağaç reçinesine ilk defa temas ettikleri izlenmiştir.



Görsel 3. 46 *Öğrencilerin Uygulamaya Odaklanma Süreci*

Görsel 3. 46-47 'de görüldüğü üzere bu uygulamanın büzülme ya da gerilme komutunda ipe bağlı olan öğrenciler komutu uygularken, odağı başka yerde olan bir çocuk bir süre sonra kendiliğinden uygulamaya dahil olmuştur. Bu sayede odaklanma sorunu yaşayan öğrenciler bir süre sonra grubun hareketlerine uyum sağlamıştır.



Görsel 3. 47 Öğrencilerin Uygulamaya Odaklanma Süreci

Öğrencilerin yaptıkları inceleme yeterli düzeye geldiğinde ilk aşama düdük sesiyle sonlandırılmıştır. Daha sonra ikinci aşama için aşağıdaki yönergeler verilmiştir:

- Her gruba bir defter ve bir kalem verilmiştir.
- Herkes yaptığı incelemenin sonucunda odaklandığı ağaçla ilgili birer mısra bu deftere yazmalıdır.
- Alt alta gelen mısralar grupça tartışılarak anlamlı bir metin oluşturulmalıdır.
- Her grup kendine bir sözcü belirlemelidir.
- Sözcü diğer gruplara bu metni okumalıdır.

Görsel 3. 48-49'da görüldüğü şekilde verilen yönergelere göre grupça çalışmaya başlayan öğrencilere verilen süre vurgulanarak uygulama süreci gözlenmiştir.



Görsel 3. 48-49 Grupça Metin Oluşma Çalışması

Son uygulama olması nedeniyle bu uygulamada ortaya çıkan en belirgin durum, konulara ve komutlara olan ilgideki artış olmuştur. Bununla birlikte gelişen akran ilişkileri de gözle görünür derecede farklılaşmıştır. Toplu metin oluşturma aşaması için yazma işlemi bittikten sonra her grup kendi metnini okurken diğer gruplar da dinlemişlerdir. Bu döngü tüm gruplar için gerçekleşmiştir.



Görsel 3. 50-51 Oluşturulan Metinlerin Paylaşılması

Tüm gruplar yazdıkları metinleri paylaştıktan sonra uygulama üzerine kısa bir tartışma yapılarak öğrencilerin grup performanslarını karşılıklı olarak eleştirmeleri sağlanmıştır. Daha sonra araştırmacı sonuçlara ilişkin dönüt vererek uygulama sonlandırılmıştır.

3. 8. Verilerin Toplanması

Araştırmanın veri toplama sürecine ilişkin açıklamalar iki başlık altında toplanmıştır. Bunlar:

- Veri toplama araçlarının hazırlanması,
- Kullanılan veri toplama araçlarıdır.

3. 8. 1. Veri toplama araçlarının hazırlanması

Veri toplama süreci kendi içinde önemli bir hazırlık süreci gerektiren ve araştırmacının iç tartışmaları en yoğun yaşadığı süreçtir. Glesne' ye (2013, s. 64) göre veri toplamada hangi tekniği kullanacağına karar vermek için, neyin öğrenilmek istendiğinin dikkatlice düşünülmesi gereklidir. Diğer bir ifadeyle veri toplama sürecindeki araştırmacı, araştırma sorusuna aradığı cevabın niteliği ve kapsamı bağlamında detaylı düşünmelidir. Farklı araştırma soruları, farklı veri toplama uygulamaları gerektirmektedir. Seçenekleri düşünürken sorgulanan olgu hakkında gerekli anlayışı sağlayan veriyi ortaya çıkaran, konu hakkındaki farklı bakış açılarını görmeyi ve zamanı etkili kullanmayı sağlayan tekniklerin seçilmesi önerilmektedir (Glesne, 2013, s. 64).

Veri toplama için yapılan hazırlıklara geçmeden önce veri toplama araçlarında kullanılan teknik hakkında bilgi vermek yerinde olacaktır. Bu bağlamda kullanılan teknik çoklu veri toplama dır. Çoklu veri toplama tekniklerine başvurmak genelde anket yöntemi ve yönelim/eğilim belirleme çalışmalarında kullanılan bir kavram olan “çeşitleme” adını almaktadır. Çeşitlemenin nitel araştırmada kullanılan en yaygın biçimi çoklu veri toplama tekniği olsa da aynı zamanda çoklu veri kaynaklarının işbirliği (örneğin; sadece öğretmen değil, öğrenciler veliler de beraber), çoklu araştırmacılar ve çoklu kuramsal çevreler olarak da kullanılır (Glesne, 2013, s. 63) .

Araştırmalarda oklu veri toplama tekniğinin kullanılmasında dikkat edilmesi gereken bir noktaya vurgu yapan Glesne' e (2013, s. 63) göre, çoklu veri toplama verileri geçerlik ve güvenirlik bağlamında doğrulamak amaçlı kullanılan bir teknik değildir. Bu doğrultuda araştırmada kullanılan veri eşitilmesi de özellikle dış ve i gözlemciler aracılığıyla toplanan veriler konusunda geçerlik güvenirlik sağlamasından te AHEE' nin açık alanlarda geçen bir uygulama sürecine dayalı olması ve araştırmacının da uygulamanın içinde yer alması nedeniyledir.

Ayrıca bu araştırma için dikkat edilmesi gereken oldukça önemli bir nokta daha vardır. Buna göre araştırmacı katılımcı gözlemci olarak sadece gözlenen ortama dahil olan kişi değil, aynı zamanda aktif uygulama sürecine dahil olan kişidir. Bu nedenle araştırmacının sürekli yeni komutlarla öğrencileri yönlendiren hareketli bir süreci yöneten kişi olması sonucunda araştırmada dış-iç gözlemcilere ihtiyaç duyulmuştur. Bu yönelim resmin bütününü görme açısından önemlidir. İ gözlemci olarak sanat eğitimi alanından olan iki lisans ğrencisi belirlenmiştir.

Dış gözlemcileri ise AHEE kullanan fen bilimleri eğitimi alanından gelen  lisans ğrencisi oluşmaktadır. Alan dışı ğrencilerin AHEE zerine çalışıyor olmaları nedeniyle bakış açılarının sürece yansımāsından da istifade edilmiştir. Araştırmanın derinlemesine ve bütüncül bir anlayış kazanması için nitel araştırmada kullanılması önerilen tekniklerden; gözlem, görüşme ve doküman toplama teknikleri kullanılmıştır (Glesne, 2013, s. 64). Kullanılan veri toplama tekniklerinin hazırlık süreci aşağıdaki gibidir:

1. Öğrenci günlükleri için günlük defterleri alınarak tüm sınıfa dağıtılmıştır. Ayrıca her uygulamadan sonra öğrencilere o güne ilişkin günlük tutmaları konusunda hatırlatmalar yapılmıştır.
2. Her etkinlik sonrası odak öğrencilerle yarı-yapılandırılmış görüşme için teorik (soru metinleri) ve teknik (ses cihazı, kamera vb.) hazırlıklar yapılmıştır. Her uygulama sonrasında okulun halkla ilişkiler biriminden sestem yalıtılmış bir oda talebinde bulunularak ortam ayarlanmıştır. Görüşmelerde olası aksiliklere karşın teknik malzemelerin yedekleri bulundurulmuştur.

3. Dersin öğretmeniyle proje başlamadan önce ve bittikten sonra olmak üzere iki adet yarı-yapılandırılmış görüşme gerçekleştirilmiştir.
4. Araştırmada kullanılan doküman inceleme tekniği için ise uzun soluklu bir araştırma süreci gerçekleştirilmiştir. Araştırmanın ana unsurlarından biri olan AHEE için Türkçedeki kaynak sıkıntısı nedeniyle yararlanılan kaynaklar yurt dışından getirilmiştir. E-kaynak olarak ulaşılan makalelerin ise Türkçeye çevirileri yapılmıştır. Bir kısmı teorik bilgi, bir kısmı uygulama örnekleri içeren kaynaklar üç ay gibi bir sürede çeviri yapılarak kullanıma hazır hale getirilmiştir.
5. Özellikle araştırmacı için önemli bir durum olan nitel veri analizi programının kullanımına dair gerek teorik gerekse uygulamalı olarak program bilgisi konusunda yeterli düzeye gelinmesi için çaba gösterilmiştir.

3. 8. 2. Kullanılan veri toplama araçlarının aktarılması

Bu bölümde kullanılan veri toplama araçlarından; doküman incelemesi (Öğrenci günlükleri, gözlemci formları ve AHEE uygulama örneklerine ait yayınlar) , yarı-yapılandırılmış görüşmeler (öğretmen ve odak öğrenciler) , video kayıtları ve görsellere ilişkin bilgi verilmiştir.

Doküman İncelemesi

Araştırmada doküman inceleme evresi üç veri toplama aracıyla gerçekleştirilmiştir. Bunların ilki öğrenci günlükleridir. Araştırmaya başlandığı günden itibaren öğrencileri günlük tutmaya teşvik etmek amacıyla küçük not defterleri alınarak dağıtılmıştır. Her uygulamanın kapanış halkası oluşturulduğunda öğrencilere günlükleri yazmaları konusunda uyarılar yapılmıştır. Son etkinlikte bütün günlükler toplanarak dökümleri yapılmış veri analizine hazır hale getirilmiştir. Creswell'e (2013, s. 190) göre; araştırma süresince, araştırmacı nitel dokümanlar toplayabilir. Bunlar genel dokümanlar (örneğin, gazeteler, toplantı tutanakları, resmi raporlar) veya özel dokümanlar (örneğin, kişisel günlükler ve anı defterleri, mektuplar ve e-mailler) olabilir. İkinci araç ise dış ve iç gözlemcilere verilen gözlem formlarıdır. Uygulama öncesinde gözlemci olarak belirlenen

öğrencilere bir uzman ve araştırmacı tarafından ayrı günlerde iki gün eğitim verilmiştir. Araştırmacı ve bir uzman tarafından oluşturulan yarı-yapılandırılmış gözlem formları her uygulama esnasında ve sonrasında olmak üzere dış ve iç gözlemciler tarafından eksiksiz olarak doldurulmuştur.

Bu formlar;

- Kategorik gözlem formu (Bknz. EK 13)
- Gözlemci saha notları formu (Bknz. EK 14) şeklindedir.

Tüm verilerin dijital ortamda dökümü yapılarak veri analizine hazır hale getirilmiştir. Araştırma süreci olan altı hafta boyunca her ders 40 dakika olmak üzere toplamda 240 dakika ayrıntılı olarak yazılı kayıt alınmıştır. Buna göre her uygulama sonrası gözlemlerden elde edilmiş dokümanlar toplanarak bir havuz oluşturulmuştur. Kullanılan üçüncü veri toplama aracı ise AHEE'ye ilişkin uygulama taslaklarını içeren yazılı metinlerdir. Bu metinler internet taraması yoluyla edinilmiş ve daha sonra çevirileri yapılarak incelenmiştir.

Yarı-yapılandırılmış görüşme

Kullanılan veri toplama araçlarından biri yarı-yapılandırılmış odak öğrenci görüşmeleridir. Bu bağlamda sekiz odak öğrenciyle altı hafta süresince her uygulamadan hemen sonra görüşmeler yapılmıştır. Aynı doğrultuda ders öğretmeni ile de biri uygulamalar başlamadan önce diğeri sonra olmak üzere iki görüşme yapılmıştır. Araştırmada toplam görüşme sürelerine ilişkin bilgiler Tablo 3. 7'de verilmiştir.

Tablo 3.7 Odak Öğrencilerle Günlük Görüşme Süreleri

1. Gün:	00:09:48	Zafer
	00:08:42	Nuray
	00:06:13	Arda
	00:06:46	Melda
	00:05:54	Ali
	00:06:09	Kenan
	00:05:13	Tuna
	00:06:33	Zehra
Toplam:	00:55:18	
2. Gün:	00:14:14	Zafer
	00:08:35	Arda
	00:09:41	Melda
	00:07:07	Ali
	00:08:25	Kenan
	00:12:04	Tuna
	00:09:37	Zehra
Toplam:	01:09:43	
3. Gün:	00:13:59	Zafer
	00:08:14	Nuray
	00:08:02	Arda
	00:12:11	Melda
	00:07:24	Ali
	00:07:41	Kenan
	00:07:55	Tuna
	00:08:56	Zehra
Toplam:	01:14:22	
4. Gün:	00:10:49	Zafer
	00:06:41	Nuray
	00:05:12	Arda
	00:11:51	Melda
	00:08:17	Ali
	00:08:35	Kenan
	00:08:33	Tuna
	00:08:55	Zehra
Toplam:	01:08:53	
5. Gün:	00:16:57	Zafer
	00:06:26	Nuray
	00:07:01	Arda
	00:13:09	Melda
	00:08:56	Ali
	00:08:05	Kenan
	00:08:56	Zehra
Toplam:	01:09:30	
6. Gün:	00:25:39	Zafer
	00:09:00	Arda
	00:18:43	Melda
	00:12:19	Kenan
	00:10:26	Tuna
	00:12:50	Zehra
Toplam:	01:28:57	

Tablo 3. 7 (Devam) Odak Öğrencilerle Günlük Görüşme Süreleri

Öğretmen Görüşmesi:	
Ön görüşme:	00:12:09
Son görüşme:	00:27:55
Toplam Süre:	00: 40: 04

Genel görüşme süreleri toplamı: 07: 06: 43 (Saat: Dakika: Saniye)

Görüşme sürecinin önemli unsurlarından biri sorulacak soruların niteliğidir. Glesne' e (2013, s. 143) göre, görüşme sorusunun kaynağı araştırmacının ilgisini çeken durumlar veya insanlar hakkında gördükleri ve duyduklarından oluşmaktadır. Dolayısıyla bu unsurlar etrafında görüşme soruları araştırmacının oluşturduğu bilgi kümeleri haline gelmektedir. Katılımcı gözlem her zaman soru sorma sürecinden önce gerçekleşmeyebilir. O zaman ne olacak? sorusunun cevabı için Glesne (2013, s. 143) araştırmacıların konuya dönmesini ve hangi katılımcıya neyin sorulması konusunun tekrar düşünülmesini önermektedir. Bu bağlamda araştırmacı görüşme sorularının hazırlanması evresinde, aşağıdaki sorular çerçevesinde hazırlık yapmıştır.

- Öğrenciler sınıf dışı çalışma ortamında gözlemledikleri mekânı eleştirel bir bakış açısıyla irdelemekte midir?
- Öğrenciler sınıf dışı çalışma ortamında daha önceki bilgi ve deneyimleriyle birlikte kendi bakış açılarını ortaya koymakta mıdır?
- Öğrenciler sınıf dışı çalışma ortamında kendi düşünceleri ile arkadaşlarının düşüncelerine önem vermekte midir?
- Öğrenciler sınıf dışı çalışma ortamında karşılaştıkları bir nesnenin tanımını nasıl yaparlar?
- Öğrenciler çevre bilinci konusunda nasıl bir yaklaşım sergilemektedirler?
- Öğrenciler sınıf dışı çalışma ortamında karşılaştıkları görsel imgelere ilişkin kültürel sorgulamalar yapmakta mıdır?
- Öğrencilerin tabiat konusundaki fikirleri nelerdir?
- Öğrenciler sınıf dışı çalışma ortamında karşılaştıkları doğal ve inşa edilmiş çevreyi farkları ve benzerlikleri bakımından karşılaştırabilmekte midir?
- Öğrencilerin; heyecan, sorumluluk, tutum, değer, zorlanma, sabır, stres, farkındalık ve sorumluluk gibi duyuşsal düzeyde etkinlik öncesinde, sırasında ve sonrasındaki duygu durumları nasıldır?

Yukarıda açıklanan düşünsel süreç araştırma sonuna kadar devam etmiştir. Bu doğrultuda sekiz odak öğrenciye her etkinlik sonrasında uygulanan yarı-yapılandırılmış görüşme soruları aşağıda yer almaktadır.

1. Bugün yaptığımız ders (uygulamalar) hakkındaki düşüncelerini bizimle paylaşır mısın?
2. Çalıştığımız konuyla ilgili öğrendiklerinden bahsedebilir misin?
 - Daha önce bu konu hakkında bilgin var mıydı?
 - Bu derste öğrendiklerini daha sonra nerelerde kullanabilirsin? Bize bir örnek verir misin?
3. Bu dersin sınıfta yaptığımız derslerden farklı olan yönleri sence nelerdir? Düşüncelerini bizimle paylaşır mısın?
 - Arkadaşlarınla grup olarak çalışmak hakkında fikirlerin nelerdir?
 - Sınıf dışında Görsel Sanatlar Dersi'ni gerçekleştirmek sende nasıl bir duygu oluşturdu? Ne hissettiğini bizimle paylaşır mısın?
4. Uygulamaları gerçekleştirirken zorlandın mı? Sen bir Görsel Sanatlar Dersi öğretmeni olsaydın bu dersi nerde ve nasıl işlemek isterdin?
5. Bu uygulamadan öncesindeki ve sonrasındaki Görsel Sanatlar Dersi hakkındaki fikirlerini bizimle paylaşır mısın?
6. Doğa hakkındaki fikirlerini bizimle paylaşır mısın?
 - Doğada bulunan malzemeleri toplayarak uygulamalarda kullandınız? Daha önce böyle bir deneyimin var mıydı? Bizimle paylaşır mısın?
7. Daha önce bir objenin neden ve nasıl oluştuğu hakkında fikir yürütme çalışması yaptın mı? Bu uygulama hakkında neler düşünüyorsun?
8. Arkadaşlarının grubun ve senin için yaptıklarını eleştiri ve değerlendirme çalışmasıyla ilgili fikirlerini bizimle paylaşır mısın?

9. Bir sanat eserinin müzeye gelinceye kadar olan aşamalarını gerçekleştirdiğiniz bu haftaki uygulama ile kendi müzenizi oluşturduğunuz uygulama hakkında fikirlerinizi bizimle paylaşır mısınız?

Araştırmada görüşme evresinde ders öğretmeniyle ders uygulamaları başlamadan önce ve başladıktan sonra olmak üzere toplam iki yarı-yapılandırılmış görüşme yapılmıştır. Görüşme soruları aşağıdaki maddelerden oluşturulmuştur.

a) Uygulama Öncesi yapılan görüşme soruları:

- 1- Açık havada eğitim etkinliği hakkında ne düşünüyorsunuz fikirlerinizi bizimle paylaşır mısınız?
- 2- Öğretmenlik sürecinizde öğrencilerinizle dış mekânda çalışma deneyiminiz oldu mu? Deneyimlerinizi bizimle paylaşır mısınız?
- 3- Derslerinizde gerçekleştireceğimiz uygulamalar konusunda beklentilerinizden bahseder misiniz?

b) Uygulama sonrası yapılan görüşme soruları:

- 1- Hocam altı haftalık bir uygulama gerçekleştirdik. Bu uygulamaların sonrasında AHEE hakkında ne düşünüyorsunuz fikirlerinizi bizimle paylaşır mısınız?
- 2- Etkinlik uygulama sürecinde yaşadığınız deneyimlerinizi bizimle paylaşır mısınız?
- Olumlu ve olumsuz yönlerinden bahseder misiniz?
- 3- Gerçekleştirdiğimiz uygulamalar kapsamında, bir sanat eğitimcisi olarak gözlem ve tavsiyelerinizi bizimle paylaşır mısınız?

Video Kayıtları ve Görseller

Araştırmada tüm uygulamalar video ile kayıt altına alınıp dijital ortamda dökümleri yapılarak veri niteliği kazandırılmıştır. Bunun yanı sıra uygulama süreci, iki ayrı fotoğraf makinesi ile ayrıntılı görselleri alınarak belgelenmiştir. Araştırmada toplam video süreleri ilişkin detaylar Tablo 3. 8’te yer verilmiştir.

Tablo 3. 8 Video Kayıt Süreleri

Günlük video süreleri:

Pilot Uygulama	:	23:37
1. Uygulama	:	20:12
2. Uygulama	:	40:20
3. Uygulama	:	34:51
4. Uygulama	:	27:50
5. Uygulama	:	42:58
6. Uygulama	:	25:12

Genel video süreleri toplamı: 03:11:23 (Saat: Dakika: Saniye)⁷

Dökümü yapılan sayfa sayıları toplamı: 160

3. 9. Verilerin Analizi

Araştırmanın veri analizi sürecine ilişkin açıklama iki başlık altında toplanmıştır. Bunlar:

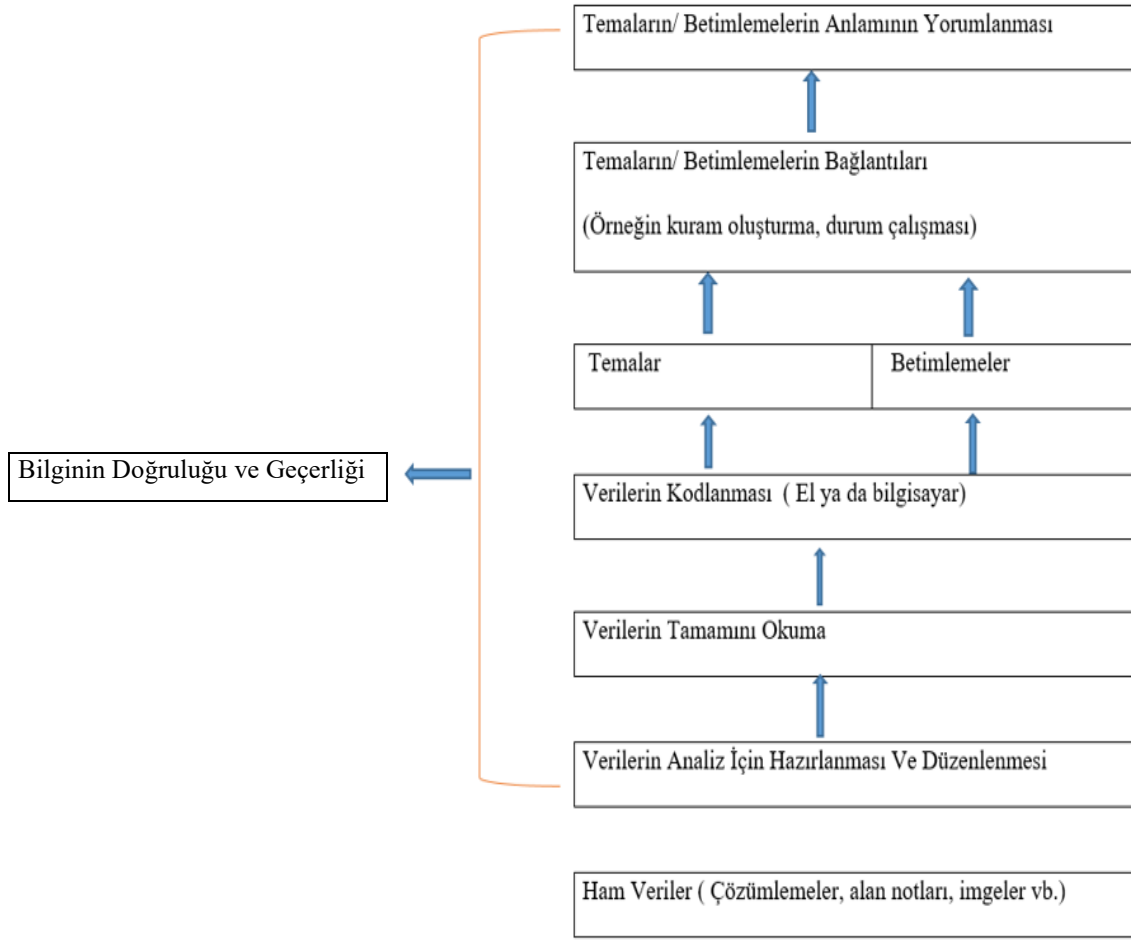
- Veri analizi için ön çalışmaların yapılması
- Verilerin betimsel analizinin yapılması

3. 9. 1. Veri analizi için ön çalışmaların yapılması

Nitel araştırmacılar nitel veri analizine farklı biçimlerde yaklaşmaktadırlar. Creswell'e (2013, s. 194) göre, veri analizi; amaç, metin ve imge verilerinden bir anlam çıkartmaktır. Creswell bu durumu veriyi bölümlere ve parçalara ayırmak (bir soğanın parçaları gibi) ve daha sonra tekrar bir araya getirmek şeklinde ifade etmektedir.

Araştırmada izlenen veri analizi aşamaları Şekil 3. 2' de gösterilen Creswell'in (2013, s. 197) nitel veri analizi yönergesi üzerinden aşamalı olarak açıklanmıştır.

⁷ Pilot uygulama süreside (00:23:37) dahil edildiğinde toplam süre **03:35:00**'dir.



Şekil 3. 2 Nitel Veri Analizi Aşamaları

Kaynak: Creswell, 2013, s. 197

Araştırma süresince toplanan ham veriler için altı basamak olarak belirlenen veri analiz aşamalarının ilk iki basamağı olan, *verilerin analiz için hazırlanması ve düzenlenmesi* ile *verilerin tamamını okuma* basamakları için yapılan hazırlık çalışmaları aşağıda açıklanmıştır.

Verilerin analiz için hazırlanması ve düzenlenmesi

Bu basamakta yapılan yarı-yapılandırılmış görüşmeler, gözlem notları, günlükler video kayıtları olmak üzere öncelikle tüm sesli ve görüntülü kaynaklar tekrar tekrar dinlenip izlenerek metin haline getirilmiştir. Daha sonra günlükler ve alan notları gibi defter üzerine aktarılan dokümanların dijital ortamda döküm işlemleri tamamlanmıştır. Görseller için düzenlemeler yapılarak her uygulama için bilgisayar ortamında birer görsel dosyası oluşturulmuştur. Ayrıca dijital ortamda kullanılacak bazı materyallerin dijital

tarama işlemleri yapılmıştır. Araştırmada nitel veri analizi programı NVivo kullanıldığı için tüm veriler bu programa aktarılarak veri analizine hazır hale getirilmiştir.

Verilerin tamamının okunması

Bu aşamada ise her uygulama sonrası dökümü yapılan kayıtlar ve dokümanlar okunarak parçadan bütüne doğru gidilmiştir. Nitel veri araştırmacılarının önerdiği şekilde durum çalışması gibi desenlerin kullanıldığı derinlemesine inceleme çalışmalarında tekrar başa dönüp okuma eylemi gerçekleştirilmiştir (Glesne, 2013, s. 143). Görseller için ise görsel gösterge bilimsel bir yaklaşımla görsel ve metin arasında ilişki ağı oluşturulmuştur. Bu bağlamda araştırmada veri analizi için hazır hale getirilmiş veri seti toplamı Tablo 3. 9 ' da gösterilmiştir.

Tablo 3. 9 *Araştırmada Kullanılan Nitel Veri Seti*

Nitel Veri Çeşitleri	Veri Kaynağı - Materyal	Veri Dökümü (Sayfa)
Doküman	2015-2016 Eğitim öğretim yılı 5. sınıf Görsel Sanatlar Dersi ünitelendirilmiş yıllık planı	6 sayfa
Görüşme Dökümleri	Sekiz odak öğrenciyle yarı -yapılandırılmış görüşme dökümleri. Ders öğretmeni ile yapılan ön-son görüşme dökümleri	132 sayfa
Video Dökümleri	Altı hafta süren her bir uygulama için bir ders saati süresince kayıt edilen görüntü dökümleri	28 sayfa
Dış-iç Gözlemci Formları	Kategorik gözlem formu dökümleri (EK 13) Saha notları formu dökümleri (EK14)	19 sayfa 25 sayfa
Araştırmacı Notları	Araştırmacı günlüğü dökümü. Pilot uygulama notları dökümü	13 sayfa 8 sayfa
Toplam		231 Sayfa

Tablo 3. 9'da verildiği üzere dokümanlardan altı, görüşmelerden 132, video dökümlerinde 28, dış ve iç gözlemci formlarından 41 ve araştırmacı notlarından 21 olmak üzere toplam 231 sayfa dökümü yapılmış veri NVivo programına aktarılmıştır. Daha sonra bütün verilerin kodlama öncesi ve sırasında okumaları yapılmıştır.

3.9.2. Verilerin betimsel analizinin yapılması

Araştırmada kullanılan verilerin hazırlık evresinde birinci ve ikinci basamaklarının açıklandığı nitel veri analizi hiyerarşik işlem basamaklarının geri kalan kısımları bu bölümde açıklanmıştır. Creswell (2013, s. 197) hazırladığı veri analizi modeli için, hiyerarşik yapının hakim olduğunu fakat nitel araştırmaların yapısı gereği çok fazla etkileşime açık olması ve basamakların birbiriyle ilişkisinden ötürü her zaman öngörülen sıralamada gerçekleşmeyebileceğini belirtmektedir. Bu bölümde veri analizinin son dört basamağı olan verilerin kodlanması, tema veya betimlemeler, tema/betimlemelerin bağlantıları ve son olarak yorumlama aşamaları anlatılmıştır.

Verilerin kodlanması

Kodlama: Veri toplama süresince toplanan veri veya resimlerin metne aktarımını, kategorilerin imgelere veya cümlelere (veya paragraflar) ayrıştırılmasını ve genellikle de katılımcının güncel diline dayalı bir terim ile bu kategorilerin isimlendirilmesini içermektedir (Creswell, 2013, s. 198). Kodlama aşamasında, araştırmacı tarafından detaylı okumaların ardından araştırma sorularını işaret eden ve araştırma sorularıyla bir bağlantısı olmamasına rağmen bir olgu olarak ortaya çıkan kısımlar da kodlanmıştır. Daha sonra oluşturulan kod- tema dosyaları bir alan uzmanı tarafından detaylı bir şekilde incelenmiştir. Bu doğrultuda birbiriyle ilişkili ifadeler ortak temalar altında toplanırken metin/ görsel, tema ve kod ilişkileri gözden geçirilmiştir. Elde edilen temaların alt başlıkları ise alt temaları oluşturmuştur. Oluşturulan temalar ve alt temalar karşılaştırılarak görüş birliğine varılan temalar aynı kalırken, görüş ayrılığı yaşanan bölümler yeniden düzenlenmiştir.

Kodlama aşamasını, verilerin azaltılması olarak aktaran Milles ve Huberman'a (2016, s. 10) göre; verilerin azaltılması, nitel araştırma sonucunda elde edilen verilerin seçilmesi, basite indirgenmesi, özetlenmesi ve dönüştürülmesi işlemini ifade etmektedir. Verilerin azaltılmasının, verilerin kesinleştirilmesini, ayıklanmasını ve düzeltilmesini sağlayarak araştırma sonuçlarının ortaya çıkmasına katkı sağladığını belirtmektedirler.

Verilerin kodlanma sürecinde bilgisayar destekli nitel veri programı (NVivo) kullanılmıştır. Creswell'e (2013, s. 195) göre veri analizi için kullanılan bilgisayar programları hem metin hem de imgesel verileri birleştirme özelliği belirli kodlarla ilintili olan metnin yerinin belirlenmesi, kodlar arasındaki ilişkilerin sorgulanması ve elektronik

tablolama olanakları sunması bakımından faydalıdır. Dolayısıyla veri analizi için kullanılan bilgisayar programlarının farklı kodların karşılaştırılmasında el ile kodlamaya nazaran daha hızlı ve etkili bir teknik olduğu ifade edilmektedir. Bu bağlamda araştırmacının kullanmış olduğu bu nitel veri analizi programı NVivo'ya aktarım ve analiz sürecine ilişkin detaylara aşağıda yer verilmiştir.

- Araştırmanın kodlama sürecinin ilk adımı önceden dökümü yapılan verilerin (alan notları, video dökümleri, ses kaydı dökümleri, dış gözlemci formları, görseller, video kayıtları, ses kayıtları, günlükler vs.) *Sources* kısmında *Internals* butonu altına kendilerine ait dosya isimleri yazılarak aktarılmıştır.
- *Node* kısmında kategoriler oluşturulduktan sonra onlarla ilişki temalar düzenlenmiş ve her tema kendi içinde alt temaları kapsayacak şekilde ilişki ağı kurulmuştur. Bir diğer ifadeye göre betimlemeler kodlanarak kategoriler oluşturulmuş ve her kategori araştırma alt amaçları altında sınıflandırılmıştır.
- Daha sonra işlenen veriler yeni kodlara aktarılmıştır. Kodlara ayırım iki farklı türde yapılabilmektedir. Bunlardan ilki kodu oluşturup temaya atmak ikinci yol ise temayı yazıp içine kodları atmak şeklindedir. Araştırmacı önce manuel olarak düzenlediği temaları oluşturup daha sonra temaların altına kodları yerleştirmiştir.
- Daha sonra kaynaklar (*sources*) kısmına yer alan metinlerden kodlarla ilgili kısımlar işaretlenmiştir. Böylece ilgili kod altında bütün verilerden oluşan bilgi havuzu oluşturulmuştur.
- Araştırmanın analiz evresinde eldeki nitel veriler sadece dokümanların kodlanması olarak değil, görsel ve görüntü kayıtlarının kodlarla ilişkilendirilmesi aşaması şeklinde de gerçekleştirilmiştir.
- Bu sayede veri ilişki ağı kurulmuştur. Bu program ile kodlamaların parçadan bütüne ulaşılması sayesinde verinin tamamının tekrar tekrar okunması anlamında araştırmacıya kolaylık sağlamıştır.

Temaların oluşturulması ve tutarlığın kontrol edilmesi

Tema geliştirmedeki son aşama, temaların tam olarak geliştiği ve yeni kanıtların ek temalar sağlamadığı bir noktaya ulaşmaktır. Diğer bir ifadeyle ana temaların tanımlandığı ve araştırmacının yeni bilgilerden tema listesine yeni bir tema ya da mevcut temalara bir detay eklenmediği nokta, tema geliştirmede doyum noktası olarak adlanmaktadır. Araştırmacının bu doyum noktasına ulaştığını fark etmesi öznel bir değerlendirmedir (Yurdakul vd., 2016, s. 16). Bu bağlamda araştırmanın i geçerliliğinin sağlanması amacıyla verilerin elde edildiği kaynaklar, verilerin çözümleme aşaması açık ve ayrıntılı olarak hem manuel olarak hem de kullanılan nitel veri analiz programı kanalıyla rapor edilmiştir. Böylece araştırma bulgularının kolaylıkla sınanmasının yolu aılmıştır. Elde edilen kod, tema ve kategoriler yalın veriler üzerinden tekrar okunmuş olup daha sonra araştırmacı dışındaki bir uzman tarafından incelenmiştir.

Bulguların Tanımlanması ve Yorumlanması

Nitel veri analizindeki son basamak bulguların yorumlanmasıdır. Creswell'e (2013, s. 200) göre yorumlama; araştırmacının kişisel, kültürel ve deneyimlerinden çalışmaya verdiği anlamı ifade eden kişisel yorumlama becerisidir. Yorumlama evresi araştırmacının n bilgilerinin yanı sıra literatür ve bulguların karşılaştırılması sonucu elde edilen örüntü şeklinde de olabilmektedir.

Bu araştırmada yukarıda bahsedildiği üzere literatür ya da teoriden derlenen bilgi ile bulguların karşılaştırılmasından türetilen bir yol izlenmiştir. Bu amaçla ilk aşamada verilerin analiz edilmesinde ön hazırlık yapılarak veriler betimsel analiz tekniğiyle analiz edilmiştir. Bulguların yazılmasında ve yorumlanmasında diğer veri toplama araçlarından elde edilen sonuçlardan doğrudan alıntılar yapılarak literatürle bağlantılı bir biçimde yorumlanmıştır. Araştırmada elde edilen bulgulara göre araştırmacı kendi görüşlerini de yansıtmıştır.

4. BULGULAR VE YORUMLAR

Araştırmada, AHEE ile gerçekleştirilen Görsel Sanatlar Dersi'nin uygulama sonuçlarının ortaya konulması amaçlanmıştır. Bu amaç doğrultusunda görsel sanatlar öğretiminin temel öğrenme alanları olan görsel iletişim, görsel eleştiri ve kültürel bilinç bağlamında öğrenme süreci gözlemlenmiştir. Araştırmanın bulguları kapsamında elde edilen temalar:

- Görsel ifade,
- Eleştirel ifade,
- Kültürel ifade, olarak belirlenmiştir.

Görsel ifade temasına ilişkin alt temalar: Yaratıcı fikir geliştirme, iletişim kurma, yansıtma yapma ve imgesel düşünme olarak belirlenmiştir. **Eleştirel ifade temasına ilişkin alt temalar:** özeleştiri yapma, farklı düşünceye saygı duyma, değerlendirme yapma ve öneri sunma olarak belirlenmiştir. **Kültürel ifade temasına ilişkin alt temalar ise:** kültürel mirasa değer verme, sanatçıyı anlama, sanat eserini algılama ve doğaya saygı duyma olarak belirlenmiştir.

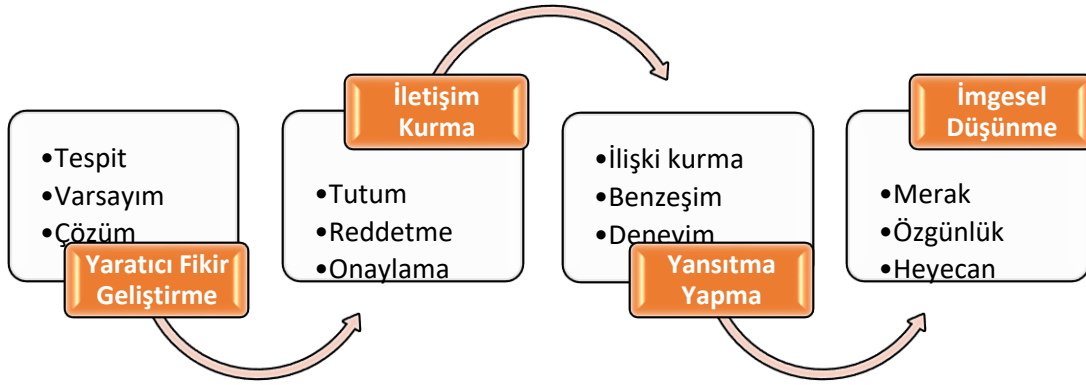
Araştırma, 2015 – 2016 eğitim öğretim yılında, ortaokul 5. sınıf öğrencileri ile Görsel Sanatlar Dersi'nde altı hafta süresince gerçekleştirilmiştir. Araştırmada, sekizi odak olmak üzere toplam 21 öğrenci yer almıştır. Araştırmada veri toplama araçlarından, odak öğrenciler ile yarı-yapılandırılmış görüşme, dış ve iç gözlemci yarı-yapılandırılmış gözlem formları, kamera kayıtları ve araştırmacı ve öğrenci günlüklerini içeren dokümanlar kullanılmıştır. Doküman, gözlem ve görüşme yoluyla toplanan veriler betimsel analiz yoluyla analiz edilmiştir. Veriler NVivo programı ile analiz edildikten sonra elde edilen bulgular alanyazınla ilişkilendirilerek yorumlanmış ve tartışılmıştır.

4.1. Görsel ifade temasına ilişkin bulgular

Sanatsal düzenleme ilkelerinin seçilen etkinlik, yöntem ve teknikler eşliğinde; bilişsel, duyuşsal ve devinişsel kazanımlara yönelik uygulamalar içinde geliştirildiği ve pekiştirildiği öğrenme alanına görsel iletişim ve biçimlendirme denilmektedir (Pekşersoy ve Yıldırım, 2008, s. 12). Görsel iletişim ve biçimlendirme alanı için; bilişsel, duyuşsal

ve devinişsel öğrenme alanlarının sanat eğitimi ilke ve prensipleriyle harmanlanmış olması önerilmektedir. Dolayısıyla her sanatsal edimde olduğu gibi ortaya konulan kompozisyonun birtakım öğrenme alanlarının aktifliği sayesinde yaratıcı bir eyleme dönüşebileceği düşünülmektedir. Bu doğrultuda elde edilen *görsel ifade teması* görsel iletişim ve biçimlendirme temel öğrenme alanına dayanmaktadır. Görsel ifade temasına ilişkin elde edilen alt temalar:

1. Yaratıcı fikir geliştirme
2. İletişim kurma
3. Yansıtma yapma
4. İmgesel düşünmedir. Bu alt temaları oluşturan kodlar ise Şekil 4. 1' de gösterilmiştir.



Şekil 4.1 Görsel İfade Temasına İlişkin Alt Temalar Ve Kodlar

Görsel ifade temasına ilişkin alt temalar ve kodlardan elde edilen bulgular aşağıda ayrıntı olarak açıklanmıştır.

1. Yaratıcı fikir geliştirme

Uygulamaya yönelik düşünme, öğrenmenin sınıftan dışarı adım attığı ve öğrenilenlerin gerçek hayatla ilişkilerinin kurulmaya başladığı evredir (Özden, 2014, s. 152). Öğrencilerin yaşamın gerçekliği içinde zorlu şartlar için çözüm arayışları geliştirmelerini sağlamak bir bakıma onlara düşünsel sürecin kapılarını aralamaktadır. Bu bağlamda yaratıcı fikir geliştirme alt teması AHEE ile yapılandırılmış uygulamaların

temelinde yer alan 3H⁸ kuralının sürece nasıl yansıdığı izlenmiştir. Bu sürece ilişkin dış gözlemcilerden edinilen yarı-yapılandırılmış gözlemlerde öğrencilerin 3H kuralına ilişkin hedefleri gerçekleştirdiklerine ilişkin ifadeler rastlanmıştır.

“Öğrencilerin bu etkinlikte, el becerileri, hızlı düşünebilme, akranlarıyla ilişki kurma gibi kazanımları ortaya koydukları tarafımdan gözlenmiştir”. (Hande, dış gözlemci)

Yaratıcı fikir geliştirme, öğrencinin bir sorunla karşılaşması halinde aktif olabilen bir durumdur. Dolayısıyla sorunun çözümü, ancak çözümcü fikirler üretebilmekle mümkün olabilmektedir. Çözümcü fikir üretme eylemi diğer adıyla çözümlene eylemidir. Çözümlene kavramı ise duruma yönelik düşünme olarak açıklanabilir. Bir diğer ifadeyle çözümlene, öğrencinin bilgi ve becerilerini bir durumu çözüme kavuşturma çabasıyla kullanmasıdır. Öğrenciler uygulamalarda durum üzerine fikir yürütme evresinde kendilerince öneriler ve çıkarsamalarda bulunmuşlardır.

“Hızlı düşündük çünkü uygulama yaparken süremiz vardı. Mesela tarihi bir şey seçip onu şey yaparken süremiz vardı. Süreyi kullanma üzerine düşündüm ben”. (Melda)

Farklı olanı bul adlı derste geçirilen düşünsel sürece ilişkin değerlendirme yapan Zafer, herkesin farklı bir fikrinin olduğu kanısına vardığını ve bu fikirlerin paylaşımı sayesinde yaratıcı fikirler edinmesine imkân tanındığını vurgulamıştır.

Cidden çok yaratıcı fikirler üretmiş olduk. Üç takıma ayrıldık ve herkes farklı farklı fikirlerini ortaya koyarak dört farklı nesneden dördünün de farklı yönlerini bulduk. Cidden bir nesnenin yani ikisi aynıysa bile biz farklılıklarını

8: Açık Hava Eğitimi Modelinde Scots Polymath ve Sir Patric Cteddes’in modelin yapıtaşı olarak ön plana çıkarttıkları “3H” (Heads, Hand, Hearts) kavramı da esasen birçok duyunun eşgüdümüyle gerçekleşen öğrenmeleri vurgulamaktadır. Buradaki “3H” ile ifade edilen (baş, eller ve kalp) ile birlikte son yıllarda literatüre bir “H” daha eklenerek Holistik düşünme kuramı da işe koşulmuştur. Böylece amaçlanan okuldaki yalın düşüncenin karşısında bulunan özel okul dışı ortamlardaki araç kullanımıdır. Okulda, özellikle değerlendirme sürecinde yalın düşünce etkinlikleri bireylerin kitapsız, notsuz, hesap makinesiz ve diğer karmaşık enstrümanlar olmaksızın neler yapabileceği olduğunu belirtmiştir. Bu durumun karşıtı ise, insanların okul dışında karşılaştıkları ve araçlarla ilgili olan bilişsel etkinliklerdir. Bir diğer ifadeyle, düşünce ve sorun çözüme süreçleri ürünlerin uygun araçlarla olan etkileşimidir (Ataizi ve Şimsek, 1999, s. 263).

bulabiliriz. Çok küçük ayrıntı dahi olsa bu bir farklılık oluyor. Bu yüzden bu etkinliği yapma amacınızın bu olduğunu düşünüyorum. Bizim daha yaratıcı fikirlerimizi öğrenmemiz yani birbirimizin fikirlerini okuyamadığımız için bilemedik ama değişik fikirler görmüş olduk. Herkesten farklı fikirler çıktı. Hepsi doğruydu ama o takımın seçtiği farklı bir cevaptı. Dört nesne arasında yüzlerce binlerce farklılık bulunabildiğini görmüş olduk. (Zafer)

Öğrencilerin uygulamalarda çoğunlukla fikir yürütmelerine ilişkin görüşleri yansımıştır. Derslerin açık alanda yapılmasının kendilerinde hem derse hem de akran ilişkilerine motive edici bir etki uyandırdığını vurgulamışlardır.

“Açık ortamdayız, üstümüz kapalı... İki duvar, dört duvar arasında ders işlemiyoruz hem de eğlenceli bir anda şunu mu seçsek bence bunu anlarlar diye tartışıyoruz birbirimizle öyle”. (Ali)

Ugürol’ a (1998, s. 2) göre, geleneksel okul anlayışının topluma karşı resmi ve soğuk tutumu, kendisine yöneltilen eleştirilere haklılık kazandırmakla kalmamakta aynı zamanda bireyin öğrenme doğasını önemli ölçüde bozmaktadır. Bu basit belirlemede, mecazi anlamda okulun öğrenmeyi engelleyen bahçe duvarları yıkılmalıdır. Böylece sınıftaki öğrenme ile sokaktaki eğitim yüzleşmesi sağlanmalıdır. Öğrenci görüşlerine dayanarak, çocukların kapalı bir yapı içinde olmayı; düşünmeye, tartışmaya ve fikir yürütmeye engel teşkil eden bir faktör gibi vurgulanmıştır. Öğrenciler için buldukları ortam yapısının öğrenme üzerine yansıdığı kanısı yapılan görüşmelerde yaygın olarak saptanmıştır.

Gözlemci saha notları ve öğrenci görüşlerine yansıyan gözlemlere göre öğrencilerin zorlu durumlarda problem çözmeye ilişkin olarak çaba sarf ettikleri vurgulanmıştır.

“Hava şartları çok uygun olmadığı halde çocuklar ortama hazırlıklı ve ayrıca çözüm yolu bulmaya çalıştılar.” (Cansu, dış gözlemci)

“Mesela şöyle bir şey de var: Kartonları koyduğumuzda uçuşuyorlardı. Ayrıca sorunlara çözüm üretmeyi öğrendik. Zorluklarla karşılaştık ve bunlar için çözüm ürettik. Hem de resim etkinliğiyle ilgili pek çok şey öğrendik.” (Zafer)

Yaratıcı fikir geliştirme alt temasına ilişkin çözüm evresinde öğrencilerin mevcut durum üzerinden varsayımlar yoluyla ilerledikleri belirlenmiştir. Bu varsayımların daha çok grup halinde sesli düşünülerek yapıldığı vurgulanmıştır.

Diğerinde daha da hızlı, heyecanlı... Hadi yap, hadi hadisene yanlış renge bastın falan diye heyecanlı konuştuk. İçerde; nasıl yapalım, öyle mi yapsak böyle mi yapsak diye düşünüyorduk . (Ali)

Uygulamalarda gerçekleşen, grup olarak fikir yürütme eylemi konusunda iki bakış açısı üzerindeki yansımalar dikkat çekicidir. Buna göre odak öğrencilerden biri grup olarak düşünmenin olumlu yanına vurgu yaparken, bir diğer öğrenci grup olarak düşünmenin ortak yönelimler çerçevesinde gerçekleşen bir eylem olduğu konusuna dikkat çekmiştir. Bu durumu yansıtan öğrencilerin ifadeleri şöyledir:

Gruplu olunca birçok kişinin istediği yapıt oluyor ve hepsi farklı farklı oluyor. Sonucunda daha güzel daha değişik fikirlerle daha yaratıcı bir yapıt ortaya çıkıyor. Bunun için grupta yaptığımızda biz de sorun yaşadık. Mesela şu taş... Farklı farklı taşlar bulduk. Birisi farklısını istedi, birisi farklısını istedi ama aramızda oylama yaparak karar verdik ve en güzelini oluşturmayı başardık. (Zafer)

Yani mesela şey, hepsinin içine bir şey konulabiliyordu. Hepimiz ama o mermer şey üstüne yoğunlaşmıştık. Hepimiz önce işte bu dedik, direkt yani hiç düşünmeden işte bu direkt yani o mermer taşta diğerlerinden ne farkı olduğunu düşünürken muhteşem şeyler çıktı ortaya. (Melda)

Görüşmelere yansıyan bir diğer nokta ise öğrencilerin *beyin fırtınası* yapmaları ve yaptıklarının farkında olmalarıdır. Yani kavramı rastgele kullanmamaktadırlar. Dahası kavramı kullandıktan sonra görüşmenin devamında beyin fırtınası aracılığıyla bir düşünce eylemi gerçekleştirdiklerini söylemekte ve akabinde neden sonuç ilişkisi ile açıklamaktadırlar.

Grup olarak bayağı fazla karar değiştirdik sonra tekrar bir beyin fırtınası yaparak düşündük. Biz yumurtayı seçtik, yumurta şeklinde olan işte seramiği seçtik. Onun bunu seçmemizin sebebi yere diğer şeyleri malzemelerimizi yere

vurduğumuzda çıkan ses yankılanmıyordu. Ancak seramiği vurduğumuzda çıkan ses yankılanıyordu ve bunun için gerçekten çok düşündük. Çok detaya girdik ve bunu seçtik biz. (Tuna)

Öğrenciler amaçlı olarak planlanan *farklı olanı bul* adlı konuda, hızlı ve birlikte düşünceleri için problemle karşı karşıya bırakılmışlardır. Daha sonra bütün fikirlerin süzülmesinden elde ettikleri çözümü cevap olarak sunmakla birlikte, diğer arkadaşlarına neden sonuç ilişkisi kurarak yanıt vermişlerdir. Böylece süreç eyleme eşlik ederken eylemde çıkarıma ortam sağlamıştır.

Bulguların belirlenmesinde yarı-yapılandırılmış odak öğrenci görüşmelerinin yanı sıra dış ve iç gözlemci gözlem formları da kullanılmıştır. Farklı olanı bul adlı konudaki öğrencilerin fikir yürütme eylemi üzerinden, sesli düşünme eylemi olarak devam eden sürecin yansımaları şöyledir:

-Tuna arkadaşına: "Zafer süper bir şey buldum." dedi.

-Gülün'in olduğu grup hazır olduklarını söyledi. Kenan "...Bu daha değişik ve uzunluğu farklı." diyerek tahminini söyledi.

-Tuna: "...Altı daha geniş olduğu için yere vurulduğunda ses farklı" dedi.

-Kenan: "...Buldum, buldum. Yukarıya doğru inceliyor o yüzden mi?" dedi.

-Sonra bulunamadığı için grup pas geçildi ve başka gruba devam edildi.

-Akın: "Bence şu, daha az parlak" dedi.

-Derya: "Bence şu çünkü deliği yok" dedi.

-Öğrenciler tahminleri için maddelere dokunmaya başladılar. Grubun seçtiği materyal bulunamadığından o grup da pas geçildi. Sırada diğer gruba geçildi. Öğrenciler tahminlerini söylediler.

"Güliz: "Bence şu, çünkü diğerleri doğal anıt." dedi. Öğrencilerin tahminleri tutmaması üzerine o grup da pas geçildi." (Şura, iç gözlemci)

Bir ifade aracı olan sanatın dili bazen plastik, bazen ritmik bazen de fonetiktir. Bu bağlamda her dili oluşturan bir araç vardır. Bu araçlar konusunda gelişen farkındalık ve

kullanılan her bir araç hakkında deneme yanılma yoluyla yapılan öğrenmelerin kalıcı ve izli olacağı düşünülmektedir. Örneğin Nuray yukarıda geçen ifadesinde arkadaşı Zafer'in deneyiminden öğrendiği bilgiyi sebep sonuç ilişkisinde aktarmıştır.

“Bence harika bir fikir ve taş. Taşı seçme fikri normalde Zafer'den çıktı. Çünkü o ne ses çıktığını ve ne sesi yankıladığını kulağına doğru yasladı, vurdu zemine. Sesi öyle bulabildik farklı yoksa bulamazdık eğer elimizle bile vursaydık.” (Nuray)

Öğrenci ifadelerine bazen doğrudan bazen de dolaylı olarak yansıyan sonuç, uygulamaların öğrencileri düşünmeye sevk edici etkisinin ön planda çıktığı izlenimini oluşturmaktadır. Bir anlamda akıl yürütme, usa çalma şeklinde de adlandırılan kavramın görsel iletişim ve biçimlendirme alanı için anlamlı sonuçlar ortaya çıkardığı düşünülmektedir. Bunun yanı sıra bazı öğrencilerde amacın dışında çıkarımlara da rastlanmıştır. Bu sonucun algıda seçicilik bağlamında geliştiği düşünülmektedir.

2. İletişim kurma

Görsel ifade teması bağlamında elde edilen alt temalardan biri iletişim kurmadır. Bu alt temayı oluşturan kodlar öğrenciler arasında akran ilişkileri ve öğretmen öğrenci ilişkileri etrafında toplanmıştır. “Yaratıcı öğretimde hem öğretmenin hem de öğrencilerin kişilikleri önemlidir. Öğretmen A'nın vereceği ders B'ninkinden kuşkusuz farklı olacaktır. Bu bağlamda yaratıcı öğretimde, etki-tepki ilişkisi içinde hem öğretmen hem de öğrencilerden bireysel katılım beklenir ve bireylerarası ilişkiler, konulara ve davranışlara göre sürekli değişiklik gösterebilmektedir (İpşiroğlu, 2016, s. 229). Bu değişken ve hareketli durum iletişim problematiğine işaret etmektedir. İletişim için en belirleyici kodlardan biri tutumdur. Araştırmada da bir kod olarak elde edilen tutum kavramının yansımalarına iletişim kurma alt teması bağlamında yer verilmiştir.

Tutum için, olaylar karşısında hissedilen etkiye gösterilen tepki ile meydana gelen duygu durum denebilir. Bu kod, özel gereksinimli (yarı kaynaştırma alan öğrenci) bir öğrenci olmasına karşın, gönüllü olarak odak öğrenciler arasında yer almak isteyen Nuray'dan gelen verilerden elde edilmiştir. Nuray'ın bazen kendi bazen de arkadaşlarının gösterdikleri tutum karşısında görüşmelere yansıyan ifadelerinde grup olarak çalışma

konusundaki kaygıları saptanmıştır. Uygulamaların bu aşamasında Nuray arkadaşları tarafından kabul edilmeme ve dışlanma duygusunu vurgulamıştır.

“Çok güzel bazen ama şey aynı takım arkadaşlarıyla olunca o kadar güzel olmuyor. Bazen şey... Arkadaşlarımda sanırım mutsuz oldu benim o takıma girdiğime azıcık ama. Onlar belirtmemeye uğraştılar kesin ama yine de olsun.” (Nuray)

Nuray, derslere devam ettikçe kendisine yardımcı olan arkadaşlarının değişen tutumunu hissettiğini vurgulamıştır. Bu değişimin uygulamalarda işleyişin grup etkinliğine dayanması sonucu olduğu düşünülmektedir.

“...Çok mutlu oldum ve çok sevindim. Eğer yardımcı olmasalardı asla yapamazdım. Benim bildiğime göre ben öyle hissediyorum.” (Nuray)

Öğrencilerin grup halinde eyleme geçmelerinin arkadaşlıklarını pekiştirdiği konusu Tuna tarafından vurgulanmıştır. *“Yine birlik içindeydik, takımımız vardı. Bundan dolayı hem birlikteliğimizi güçlendirdik arkadaşlarımızla hem de bir birazcık daha fazla bilgi öğrendik.” (Tuna)* Zafer ise grup dayanışmasını takım ruhu şeklinde adlandırmıştır; *“...Son olarak da takım ruhu ortaya çıkmış oldu çünkü hep birlikte bir bilgi için uğraştık yani bir on- yirmi dakika bunun için uğraştık ve sonucunun çok güzel olduğunu düşünüyorum. Uğraştığımızıza değdi.” (Zafer)*

Eğitimin her aşamasında olduğu gibi bireysel farklılıkların bireysel tutumlar getireceği göz önünde bulunmalıdır. Buna örnek olarak grup tutumlarını olumsuz yönde eleştiren Melda, grup arkadaşları arasında iletişim problemine vurgu yapmıştır:

Yani bizim şeyde kontrol çok sağlanmadı çünkü arkadaşlarımda yapısına bakarsak zaten herkes birbirini dinliyordu, diyemeyeceğim. Kimisi dinlemiyor bir kişi yazıyor, o da Güliz idi. Zafer bir şey söyledi, sonra oradan ben söyledim, Zehra söyledi, Nuray söyledi. Zafer bana hiç şey yapmıyorsunuz dedi, direkt gitti oradan. Ya bizim grup çok dağınık oldu bir sonra Zehra ve Nuray oynamaya başladı. Ağacın orada bir tek İdil ve ben kaldık. Fikir soruyoruz bir dakika, bir dakika diyorlar bize. (Melda)

Görüşmeler süresince Melda diğer öğrencilere nazaran kendiyile ilgili keskin tanımlamaları olan bir öğrenci olarak dikkat çekmiştir. Bu bağlamda her uygulamada

araştırmacıya bireysel farklılıklar kavramını hatırlatır nitelikte ifadeleri olmuştur. Yukarıda Melda'nın yaptığı iletişim problemi vurgusu ilk uygulamalara ilişkin dış gözlemci notlarına da “*Yetileri motor beceri haline getirme: Etkinlik öğrencilere ilk anlatıldığında ne yapacaklarını anlamadılar. İletişimde kopukluk vardı. Anladıktan sonra bir şeyler yapmak için çaba gösterdiler.*” (**Hande, dış gözlemci**) şeklinde yansımıştır.

3. Yansıtma yapma

Öğrencilerin yansıtıcı düşünceyi hem uygulamalarda etkinliği gerçekleştirirken hem de uygulama sonucunu değerlendirirken kullandıkları görülmektedir. Bu bağlamda biriken kodlar çerçevesinde yansıtma yapma alt teması ortaya çıkmıştır.

“Çocuk bildiğini değil gördüğünü çizer. Görülen nesnenin biçimsel özelliklerini, eldeki nesnenin biçimsel özellikleri, eldeki malzemenin olanakları ve sınırlılıkları bir de usun duyuşal girdilerinin düzenleyici yetisi algının ve anlatımın temelidir” (Arheim,1978: Akt. Kırışoğlu, 2005, s. 192). Bu bağlamda ussal girdiler yanı bellek kayıtlarının niteliği ve pragmatik değeri oldukça önemlidir. İpşiroğlu'na (2016, s. 226) göre otoriter öğretimde gereksiz bilgi yüklemesiyle çocuğun üzerine hiçbir iz bırakmayacak olan bilgiler beyne doldurulur. Söz gelimi yaşamında hiç kitap okumamış olan bir öğrenci edebiyat tarihinin dönemlerini ezbere bilebilir. Ancak bu bilgi onun kişiliğine hiçbir şey katmayacaktır. Kaldı ki öğrenci ezberlediği bir bilgiyi yeni durumlara entegre edemez. Çünkü ezberle edinilen bilgi düşünsel bir süreçten geçmemiş kısaca yaşantılanmamış bilgidir.

Kırışoğlu' na (2005, s. 192) göre; görsel alanımız içinde yalnız doğa değil insan yapısı, nesnelere ve görsel öğeler de yer alır. Bu bağlamda, kişinin gördüğünde de çizdiğinde de sınırları koyan, onu düzenleyen daha önce kültüre mal olmuş örneklerdir. Bir başka deyişle, resimsel anlatım akılda olanla görünenin bir anlamda birbirine uydurulması işlemdir. Akılda olanın kaynağı ise doğadan çok kültürün kişiye sunduğu hazır imgedir. Bu imgeler yaşantıya aksettiiği oranda kalıcı ve izli nitelik kazanabilmektedir.

Kalıcı ve izli öğrenmeyi hedef edinen yaratıcı öğrenmede önemli olan öğrencinin okuduğu bir şiiri sezgisel ve düşünsel düzeyde anlayabilmesi, bundan tat alabilmesi, üzerine düşünce üretebilmesidir. Yaratıcı öğretimde öğrenci yaşayarak, özümseyerek tüm kişiliğini katarak öğrendiiği için bilgisi belki eksik kalabilir. Bu önemli değildir çünkü bu

sayede çocuğun öğrenmenin ne olduğunu öğrenmesine zemin hazırlanmıştır (İpşiroğlu, 2016, s. 226). Derslerde, asıl ders konusunun uygulamasına geçilmeden önce öğrencilerle yapılan ısınma çalışmalarında sanatı meydana getiren üç sacayağından (oyun, büyü ve taklit) biri olan taklit eylemini yansıtma yoluyla kullanmaları sağlanmıştır. Odak öğrencilerin yansıtma yapmada esas olanın Kırıçoğlu'nun (2005, s. 192) da belirttiği üzere çevre kaynaklı taklit olduğuna dair ifadeler yer almıştır.

“Yani normalde o kadar da çok takmam ama böyle çok ilgimi çeken bir şey olursa ona bakarım ve o sesi taklit etmeye çalışırım. Çünkü şahsen sesimi güzel buluyorum ve bunu değerlendirmek için güzel bulduğum bir sesi hemen taklit etmeye çalışırım.”(Melda)

Öğrencilerin genellikle modelleme yaparken kendilerine en yakın, en tanıdık olana yöneldiklerinin göstergesidir. *“Ben inşaat makinesi sesi çıkarttım çünkü o an onu duyuyordum.”(Ali)* Öğrenciler yansıtma uygulamadan dışarıya (gündelik yaşama) yaptıkları gibi bazen de dışarıdan aldıklarını içeriye (uygulamalara) yansıttıklarını ve bunu başarılı olmak için kullandıkları ifadelerine rastlanmıştır.

Yani çoğunun ne malzemeden yapıldığını biliyordum çünkü bu konuda deneyimliyim. Ee şimdi bunları teker teker anlatırsam bayağı şey olur. Bakırın nasıl görüldüğünü bilirim, bakır hakkında deneyimim yoktur ama bakırın nasıl bir şey olduğunu bilirim. Çünkü yani elektronik şeylerin içini açıp bakmayı çok severim. O zaman da bakır tellerden o rengi bilirim. Bakırın rengi kendine hastır. O yüzden her zaman bakırı görürsem anlarım bunun bakır olduğunu tabi boyanmamışsa. Bizimkilerin de çömlek olduğunu biliyordum çünkü Kapadokya gezisine gittim. Orda çömlek yaparken bende bir tane çömlek yapmıştım. (Melda)

Dewey'e (2007, s. 23) göre bütün prensipler kendi başlarına soyut kavramlardır. Ancak ve ancak hayata geçirilmelerinden sonra ortaya çıkan sonuçlarla somutlaşırlar. Öne sürülen prensipler öylesine temel ve geniş kapsamlıdır ki her şey bunların okulda ve uygulanması esasında nasıl yorumlandıklarına bağlıdır. Dolayısıyla çocukların öğrenmelerinde yansıtmanın oldukça önemli olduğu düşünülmektedir. Her yansıtma öğrenme sürecinde gerçekleşen yorumlama ve yordama ürünüdür diyebiliriz. Ayrıca her yorumlama kendi içinde bireysel farklılıklar oranında değişir ve şekillenebilir.

Bir gereci olanak sınırlarını zorlayarak farklı biçimde kullanmak, bir konuya herkesten farklı biçimde yaklaşmak, bir çalışmada sorun çözerken yeni yollar bulmak çocuklarda yaratıcılık olarak tanımlanabilen davranışlardır (Kırıçoğlu, 2014, s. 16). Aşağıda Melda'nın tarif ettiği şekliyle durumu diğer arkadaşlarının yaklaşımından tamamen farklı bir açıdan ele alması bir bakıma Kırıçoğlu'nun değindiği durumun örneğidir.

Aslında ben daha çok o şeyin ses konusuyla ilgilendim. Diğer arkadaşlarım dokusuna falan baktı, böyle eliyle kaldırdı. Ben yere vurdum, hepsini teker teker yere vurdum. Aslında kırılmasında biraz korktum ama yere vurdum ve fen bilgisinde şey yaptıklarım aklıma geldi. (Melda)

Burada Melda fen bilgisi dersinde öğrendiği ve deneyimlediği bir bilgiyi karşılaştığı yeni durumu çözümlenme amaçlı kullanmıştır. Dolayısıyla hazır bilgisini yeni duruma yansıtmıştır. Somut bir sorunla karşı karşıya kalan öğrenciler çözüm arayışlarında önce ilgilerine yönelik bellek şemalarından çağırdıkları bilgilere dair çağrışımlar yakalamaktadırlar. Bu arayışın bir diğer adımı ise benzeşimler kurmaktır. Böylece daha önce deneyip ya da temas edip sonuç aldıkları durum bir anlamda yeni sorunun çözümünde kılavuz niteliğini taşımaktadır.

...Çünkü yani bazı etkinliklerde beyin fırtınası yapıyoruz, matematiğimizi güçlendiriyoruz. Ondan sonra tabi bunları yaparken resmimizi de çok iletiyoruz. Bazı etkinlikleri yaparken sosyal bilgilerimizi de güçlendiriyoruz. Yani mesela İzmir, Ege bölgesi, İzmir Saat Kulesi bu sosyal bilgilerle alakalı bir şey ve biz bunu resim yaparak güçlendirdik. Yani gerçekten ben bu bilgileri ilerde kullanacağım. Gerçekten çok güzel bir etkinlikti. (Tuna)

Yukarıda Tuna'nın belirttiği ifadeden yola çıkarak yeni edinilen bilgiyi sahiplenme durumunun anlamlı bir kazanım olduğu düşünülmektedir. Kırıçoğlu'na (2014, s. 16) göre, "Sanat eğitiminde yaratıcılığın üzerine yapılandırılacağı bir alt yapıya, bir bilgi ve deneyim iskeletine gereksinim vardır. Bu bilgi ve deneyim sanatta eğitim ve öğretimle sağlanır. Bilginin kaynağı çevredir, doğadır, sanat yapıtlarıdır, görsel kültürün her türlü malzemesidir. Bu bağlamda çevre çok ve çeşitli imgelerle doludur." Aşağıda Turan'ın da

ifadesinde geçtiği gibi sanat eğitimi kültürlenme yolu olduğunun göstergesidir ve doğanın bunun önemli kanallarından biri olduğu söylenebilir.

Ee aslında İzmir de Saat Kulesi olduğu benim bende mevcut değildi, böyle bir bilgi yoktu bende ancak hem resmi öğrenirken hem böyle farklı şeyler yaparken doğadaki her şeyin bir malzeme olduğunu öğrenirken bir yandan da Ege bölgesi İzmir’de Saat Kulesi olduğunu öğrendim. Yani hem sosyal bilgiler dersini öğrenirken hem de resmimi pekiştirdim. Gerçekten çok şey uyandırdı bana bu faaliyet. (Turan)

Kırıçoğlu’nun *Sanat Bir Serüven* adlı kitabında vurguladığı, “İmgelerin içinden çocuğun anlatımına en uygunu seçmesine olanak vermek ya da ona seçmeyi öğretmek yaratıcılığın ilk koşuludur. Bu nedenle çocuğun önce görsel ayırsamayı öğrenmesi gerekir (Kırıçoğlu, 2014, s. 16).” ifadesine dayanarak görsel ayırsamanın yanında çocuğun imge dünyasında önemli bir yer teşkil eden işitsel ayırsamalara da yer verilmiştir. Bu doğrultuda öğrencilerin algıda seçicilik düzeylerine yönelik yoklamalar yapılmıştır. Uygulamaların odak öğrenci görüşlerine yansımaları aşağıdaki gibidir.

Araştırmacı: ...Peki çevrende böyle sesleri ayırt eder misin genellikle çevrendeki sesleri daha önce hiç deneyimledin mi? Sesleri dinledin mi? Bununla ilgili deneyimlerini bizimle paylaşır mısın?

Turan: Dinledim. Hatta ben bunu oyunda oynuyordum. Eskiden yolda giderken camı açıp işte annemle birlikte küçükken bu ne sesi olduğunu işte bulmaya çalışıyorduk.

Yukarıdaki diyaloga göre Turan’ın imge dünyasının inşasında oyunlaştırmaların önemli olduğu anlaşılmaktadır. “İmgelerin oyun gibi kullanılabilmesi ve tasarım için imge birikimine sahip olunması ayırsamanın önemli bir parçasıdır. Bu konuda çocuğun ayırsamasına, dolayısıyla yaratıcılığına en büyük katkı onu çevreyi gözlemlemeye ve ilginç nesnelere biriktirmeye yönlendirmeyi sağlar” (Kırıçoğlu, 2014, s.16).

Uygulamaları Görsel Sanatlar Dersi bağlamında değerlendiren öğrencilerin kurdukları disiplinler arası ilişki sayesinde dersin amaç ve hedefleri konusunda birtakım yargılarda buldukları saptanmıştır. Kırıçoğlu’na (2005, s. 100) göre “Sanat öğretimine olumsuz yaklaşımlar, bilimle sanat, zekâ ile yetenek, biliş ile duyuş arasına çekilen keskin

çizgide somutlaşır. Oysa sanatın salt sezgiyle ya da duyuşsal alanla ilgili olduğu görüşü günümüzde romantik bir yaklaşımdan öte gerçekliğin yitirmiştir.” Sayısal alana dayanan dersler matematik, geometri vb. dersler ile sosyal alana dayanan Türkçe, Sosyal Bilgiler vb. gibi derslere ait bilgilerin Görsel Sanatlar Dersi’nde kullanılması öğrenciler tarafından vurgulanmıştır.

...Müzik dersinde olan bir etkinliği, sosyal dersinde olan bir etkinliği ve matematik dersinde olan bir etkinliği resim dersi içine getirdik. Bence bu çok güzel oldu bizim için çok beğendim. Bazen Türkçe derslerinde yine din derslerinde değişik derslerde öğrendiğimiz konularla ilgili şiir yazıyorduk. Resim dersinde de şiir yazılabileceğini öğrenmiş olduk. (Zafer)

Uygulamalar sonrası farklı dersler arasında ilişki kurma edimi gerçekleştiren Zehra’nın kendince edindiği yöntem günlüklerine yansımıştır. “*Bu etkinliğin matematik dersine faydalı olacağını düşünüyorum. Mesela kırmızı + mavi=mor 99+20=119.*” (Zehra) Yukarıdaki görüşme dökümlerinden anlaşılacağı üzere öğrencilerin birçoğu deneyimi yansıtımlarla sürdürme yoluna gitmişlerdir.

Bizim bu sene ve geçen sene işlediğimiz bir konu var. Hep işliyoruz bunu: ışıkla ses. Onun ses konusunda bu sene yankı, onu da öğrenmiştik. Sonra yere vurunca böyle aklıma bir canlandı böyle. Yani Fazıl Hocam, benim fen bilgisi öğretmenim oluyor.

...He işte, o aklıma geldi işte. Böyle yankıyı falan anlatırken, böyle kuytu köşe bir yerde içinde neredeyse hiçbir şey olmayan boş bir adaya gidip bağırdığımızda sesiniz yeniden size yeniden gelir. (Melda)

4. İmgesel düşünme

Öğrenme bireyin davranış, düşünüş ve duyuşlarının değişmeye başladığı evredir. Bu tür düşünmeyle kişi daha önceden yapamadığı bir şeyi yapabilir hale gelir. Daha geniş anlamda bu tür düşünmeyi sağlayan bir öğrenmenin ardından birey öncesine göre farklı bir kişi olur (Özden, 2014, s. 152). Öğrenciler uygulamalardan sonra düşünsel anlamda ve algıda yaşadıkları değişimi cümlelerine dökmüşlerdir.

İpşiroğlu' na (2015, s. 6) göre öğrencilerin büyük çoğunlukla yakındığı dersler ezbere dayanan kuramsal derslerdir. Öğrencilerin, kendilerini doğrudan etkinliğe yönlendirecek bir ders sistemi istemeleri ve ezberciliğe karşı tavır almaları kendilerini geliştirme ve öğrenme gizil güçlerinin sanıldığı kadar düşük olmadığının en çarpıcı kanıtıdır. Bu bağlamda neredeyse tüm odak öğrenciler duygularını aktarırken Tuna'nın ifade ettiği: “Biz ocuğuz ve oyun oynayarak daha iyi öğreniyoruz”. (**Tuna**) fikrini savunmuşlardır.

Aktif bir eğitim süreci geçiren öğrencilerin bunun doğal sonucu olarak imge dünyalarının besleneceği düşünmektedir. *Müzemi oluşturuyorum* adlı derste teorik bir müze bilgisinden öteye geçilerek bir müzenin var oluşunu yaşantılamaları sağlanan öğrencilerin bu derse ilişkin görüşleri onların imge dünyalarının harekete geçtiğini göstermektedir.

Yani müze deneyimim oldu. Cidden çok güzel. Ee aslında müze deyince akla kocaman bir yer gelmemeli, bir müzede kendimiz yapabiliriz mesela evimize. Ee küçük bir kutu yaparız. İçine bulduğumuz çeşitli taşlar olabilir, çeşitli malzemeler olabilir. Bunlardan güzel bir müze oluşturabiliriz kendimize.
(**Zafer**)

Zaferin ifadelerine yansayan müze tanımı tamamen kendi imgesinde canlandırdığı bir üründür. Özellikle 9-11 yaş aralığında katı gerçekçilik döneminde bulunan çocuklar bu dönemde, resimlerde daha ayrıntılı çizimler ve gerçekçi bir yaklaşım görülür (Yavuzer, 2000, s. 65) . Zaferin imgesinde canlandırdığı müzenin küçük bir kutu ve taşlardan oluşmasının altında da benzer sebeplerin yattığı düşünmektedir. Nitekim ortaokul 5. sınıf ğrencisi ve 11 yaş aralığında olan odak öğrenciler katı gerçeklik döneminden henüz çıkararak gerçeklik döneminde doğru geçiş için bir sürece hazırlık aşamasındadırlar.

Uygulamaların öğrencilerde deneyimi gerçek yaşama aktarma evresinin ilk olarak düşünsel boyutta geliştiği görülmektedir. Zafer uygulamadan sonra dışarıdan hazır oyunlar almak yerine yaratıcılığını kullanmayı sağladığını düşündüğü bu tür oyunlara yönelmesi gerektiğini vurgulamıştır.

Farklı olanı bul, burada bizim daha çok yaratıcılığımızı kullanmamızı sağladı. Mesela evde de birçok nesnemiz var. Biz de bunlarla farklı olanı bul etkinliği,

farklı olanı sen seç gibi bir oyun düzenleyip yapabiliriz. Dışarıdan oyunlar almak yerine böyle oyunlar kendimiz de üretebiliriz. (Zafer)

İmgesel Düşünme alt temasına ilişkin gözlemler dış gözlemcilerin saha notlarına da uygulama hazırlıkları sürerken grup diyalogları şeklinde yansımıştır. Bu evrede öğrenciler hayal güçlerini kullanarak olasılıklar dâhilinde sesli düşündükleri gözlenmiştir.

“Yere siyah uzun bir bez serildi. Hoca, öğrencilerden bununla ilgili fikirlerini sordu. Onlar da “Bezin arkasında bir insan var.” gibi cümleler söylediler.” (Cansever, dış gözlemci)

“Kumaşta gösterecekleri şey için hayal kurdular, düşündüler. Düşüncelerine göre de malzeme topladılar.” (Hande dış gözlemci)

“...Olayı yerinde incelemeleri açısından çok önemli bir etkinlikti. Ağaca dokundular, gözlem yaptılar. Şiir yazarken de biraz da hayal güçlerini kullandılar.” (Emine, dış gözlemci)

Açıkgöz ‘e göre (2014, s. 73) imgesel biçimde bilginin temsil edilmesi görsel ya da diğer duyuşsal örgütlemelere dayalıdır. İmgesel gösterim algısal örgütleme ilkeleri tarafından yönetilir. Bilginin simgesel biçimde temsilinde ise sözcükler ve dilin kullanımı vardır. Simgeler yapaydır. Nesne ile ilişkisi yoktur. Simgeler bir anlamda sembol imgelerdir. Bu bilgiler ışığında *haydi farklı anlatalım* adlı derste öğrencilerin kendi sembol imgelerini oluşturma evrelerindeki heyecan ve özgüvenlerinin beden ifadelerine yansıdığı gözlenmiştir.

“Çocuklara sadece şiir nasıl yazılır öğretilmekle kalmayıp kendilerinde nasıl şiir yazılır, kendileri yazdılar ve kendi isteklerine hayal güçlerine göre yazdılar.” (Hande, dış gözlemci)

“Bu etkinlikte aslında öğrencilerin müthiş bir hayal güçleri olduğunu gördüm ve aslında öğrenciler yeni fikirler ürettikçe nasıl heyecanlandıkları ve özgüvenlerinin arttığını gördüm.” (Emine, dış gözlemci)

Çalışma sürecinde duyulara yansıyan görüntü ile üretenin usundaki imge ya da imgeler arası ilişki kurma çabası sürer. Bu ilişkiyi kurarken kişinin kendi çıktılarının,

değiştirilerek ve öğrenilerek yine üretene yönlendirmesiyle gelişen sistem sürekli işler. Bu dinamik, kendi kendine öğrenme davranışının tipik örneğidir (Kırışoğlu, 2005, s. 109). Uygulamaların öğrencilere yansıyan başka bir boyutu ise imgeyi kodlama ve imgesel süreklilik üzerine betimlemelerde bulunmaları olmuştur. Melda yaparak-yaşayarak edindiği deneyimin kendisinde kalıcı izler bıraktığına vurgu yapmıştır.

Mesela doğaya baktığımda, ağaçlara falan baktığımda belki de aklıma bu etkinlik gelecek. Sonra mutlu olacağım hatta belki anneme anlatmayı unutmuş olup anneme o zaman ne yaptığımı anlatacağım. İşte ondan sonra doğada mesela ilginç bir şey görünce ben bunu tişörtüme yapabilirim. Bu güzel olur diye düşüneneğim belki. (Melda)

...Yani evde bir oturdum düşündüm işte böyle yani biraz daha şey yaptım böyle mesela o kadar daha şimdi hayalimde canlandırdım o yaptığım şeyi. O kadar da kötü olmamış aslında. (Melda)

Uygulamaların dışarıda olması ve dersin bir oyun şeklinde işlenmesinin verdiği coşkuyla öğrenciler, genelde olumlu yargılarda bulunsalar da görüşmelerde olumsuz düşüncelerin paylaşılması için de rahat ortam yaratılmaya çalışılmıştır.

Araştırmacı: *Peki bunun dışında bu etkinlikle ilgili olarak (olumlu ve olumsuz yönleri bakımından) neler düşünüyorsun, bize özetler misin?*

Turan: *Olumsuz bir yönü yoktu bence, olumlu yönleri de vardı. Hem hayal gücümüzü daha çok güçlendirdi. Ondan sonra yeteneği, yeteneklerimizi birazcık daha böyle ortaya çıkardı.*

Her ne kadar Turan olumsuzluk konusunda bir fikir sunmasa da özellikle Melda ve Nuray'ın gerek uygulamaların zorluğu gerekse akran ilişkileri konularında olumsuz fikirleri paylaşılmıştır.

Biraz hava şartlarından bayağı geriye oldu. Birazcık değil bence. E beşinci etkinlik oldu ama bence sona konmak daha iyi olmuş çünkü eğer bunu birinci ya da ikinci olsaydı ya da üçüncü, sonuncu olması çok iyi. Çünkü diğer herkes çok sıkılırdı. Bu sefer siz gelirken herkes çok heyecanlanıyor: "Ay acaba bu sefer ne yapacağız, üniversitedeki hoca acaba bize bugün bu sefer ne getiriyor." Herkes böyle heyecanlı olurken bunu yaptıktan sonra sabırsızlar

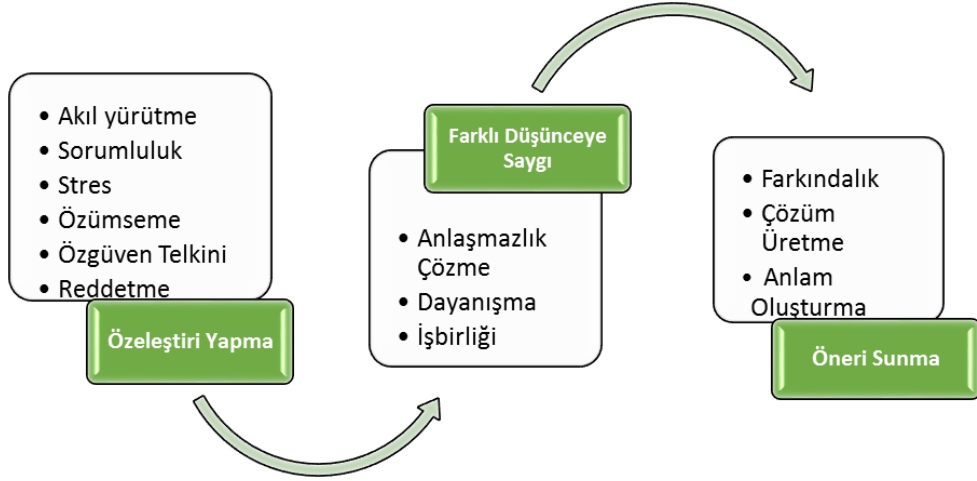
direkt, “Ya neden geliyor, gene mi geliyor.” direkt bu moda geçerlerdi yani iyi olmuş aslında. Ama benim ilgi alanlarıma da biraz şeydi bu: zıt. Yani aslında zaten piyano çalıyorum. Sabır eğitiminde biraz ön planda olmam lazım ama onu sadece piyano çalarken yapabiliyorum. (Melda)

4.2. Eleştirel ifade temasına ilişkin bulgular

Sanat eleştirisi, bir sanat eserini eleştirmek ve o esere karşı duyarlı bir tepki verme süreci olarak tanımlanır. Sanat eğitiminde amaç, ne sadece öğrencilere kuru bilgilere dayalı kurallar öğretmek ne de sadece sanatın zanaat yönüyle ilgili el becerileri kazandırmaktır. Bu iki kazanımın yanı sıra asıl amaç, gözleme dayanan düşünme eğitimi yapmak ve doğa-yaşam-sanat bütünselliği içinde çocuğu eğitmektir. Her yönüyle iyi eğitilmesi gereken öğrenciler öncelikle eleştirel bir bakış açısına kavuşmalıdırlar (Ayaydın vd., 2011, s. 61). Özellikle duygu durum geçişleri ve değişiklikleri bakımından, gerçeklik döneminden henüz çıkmış olan çocuklar için akran ilişkilerinin belirleyici olduğu düşünülmektedir. Dolayısıyla bu evrede çocuklara akran ilişkileri konusunda olumlu tutum kazandırılması önemsenmelidir.

Açıkgöz’e (2014, s. 15) göre eğitimde genellikle akademik başarı üzerinde durulmaktadır. Buna karşın öğrenme isteği, okuma alışkanlığı, başkalarıyla birlikte çalışma, özsaygı, liderlik, paylaşma ve işbirliği yapma vb. birçok öğrenme ihmal edilmektedir. Oysa akademik başarının ancak bu destekleyici öğrenme ürünlerinin birlikteliğiyle yapılandırılmasıyla nitelikli olacağı düşünülmektedir. Bu birlikteliğin gözlemediği araştırmada öğrencilerin hem akranları hem çevreleri hem de yetileri konusunda vardıkları birtakım yargılar ve onları temsil eden temalar ortaya çıkmıştır. Bu bağlamda eleştirel ifade temasına ilişkin alt temalar:

1. Özeleştirme yapma
2. Farklı düşünceye saygı duyma
3. Değerlendirme yapma
4. Öneri sunma olarak belirlenmiştir. Belirlenen alt temalara ilişkin kodlar Şekil 4.2’ de verilmiştir.



Şekil 4. 2 Eleştirel İfade Temasına İlişkin Alt Temalar Ve Kodlar

Eleştirel ifade temasına ilişkin alt temalar ve kodlardan elde edilen bulgular aşağıda ayrıntılı olarak açıklanmıştır.

5. Özeleştiri yapma

Her uygulama sonrası yapılan odak öğrenci görüşmelerinde öğrencilerin kendilerine yönelik özeleştiri yapmalarına ilişkin bulgulara rastlanmıştır. Öğrencilerin yaptıkları eleştirilere yönelik sabır, sorumluluk ve stres gibi kodlar elde edilmiştir. Bu kodlar özeleştiri alt teması çerçevesinde toplanarak yorumlanmıştır.

Özeleştiri alt temasına ilişkin en çok veri edinilen öğrencilerden biri yarı kaynaştırma öğrencisi olan Nuray'dır. Nuray görüşmelerde sağlık problemlerinin farkında olmasına karşın kendi durumunu diğer arkadaşlarından ayırmaksızın eleştirmiştir. Uygulama kuralları gereği yapması gereken işlemin hızlı olması gerektiğinin farkında olduğunu vurgulamıştır. İşlemleri yapılması gereken şekilde yapamadığını belirterek kendini eleştirmiştir.

Normalde ben çok eğlendim. Hızlı olması da çok eğlenceliydi o. Orda acayip sevinçliydim, mutluydum. Ellerimi boyaya batırmak çok eğlenceliydi. Özellikle basmam zordu zaten. Hızlı yanlış yere basıyordum çünkü ben zaten hızlı bir yere basamıyorum. Oldukça yavaş basabiliyorum. (Nuray)

Turan *müzemi oluşturuyorum* dersinden sonra müzelerle ilgili bilgisi ve bakış açısına yönelik bir eleştiride bulunmuştur. Artık bir müzeye gittiğinde o müzenin nasıl oluşturulduğunun farkındalığıyla yaklaşım sergileyeceğini vurgulamıştır.

Müzeye gittiğimde artık bunların nasıl çıkartıldığını ve ne kadar kaç gün süren bir çalışmanın sonucunda çıktığını, ondan önce de bunun yapılırken nasıl yapılıp oraya girdiğini daha çok düşüneceğim. Daha iyi bir fikir oldu aklımda. Bunları öğrendim güzeldi.” (Turan)

Adnan ise düşünme şekline yönelik olarak kendini az düşündüğü konusunda eleştirmiştir. Bu dersten sonra düşünme alışkanlığının değiştiğini vurgulamıştır. “*Azıcık düşünüyordum. Çok fazla düşünmüyorum, çok fazla düşünmüyordum ama şimdi bu etkinlikten sonra artık konular hakkında daha çok düşünüyorum.” (Adnan)*

Yukarıda Adnan’ın vurguladığı durum bir bakıma Piaget’in savunduğu özümseme kavramını açıklamaktadır. Özden’e (2014, s. 58) göre Piaget, bilginin bireyin çevresi ile aktif olarak etkileşimi sırasında ortaya çıktığını varsaymaktadır. Melda’nın ifadesinde geçen “*Doğaya baktığımda, ağaçlara falan baktığımda belki de aklıma bu etkinlik gelecek.*” ve Ali’nin ifade ettiği “*Bu etkinlikten sonra mesela şuradaki ağaca bakınca bunu neden buraya koymuşlar diyebiliyorum.*” Piaget’in birey, karşılaştığı yeni durumu eski bilgi ile ve deneyim yardımıyla tanımlamaya yani özümlemeye çalışır, şeklindeki açıklamasına örnek teşkil ettiği düşünülmektedir.

Akıl yürütme etkinliği bir diğer adıyla düşünme eylemidir. Düşünme esas alındığında öğretim, içerik ve yöntem olarak öğrencinin açıklama, sentezleme genelleme ve hipotez geliştirme yoluyla bilgi ve fikirleri manipüle etmesine yönelik olarak düzenlenir (Özden, 2014, 27). Bu duruma örnek olarak Melda’nın: “*Mesela bunda da aslında bir simetri var bence, doğal olarak çünkü aslında biraz neden sonuç gibi. Çekici hızlı vurursan tişörtün delinir.*” (Melda) ifadesi gösterilebilir.

Öğrencilerin her uygulamada merak ve motivasyonlarını arttırmak için bir sonraki uygulamaya dair bilgiler paylaşılmamaktadır. Dolayısıyla görüşmelerde geçen ifadelerinden yola çıkarak, öğrencilerde oluşturulan merak duygusunun bir sonraki uygulamayla ilgili fikir yürütmelerine sebep olduğu saptanmıştır.

“İpi kullanmamızdaki kastı, yani ben çok anlamış değilim ama illa ki bir nedeni vardır. Tahminde bulunacak olursa. Yani ayrılmamız için birimiz yakından bakarken birimiz uzaktan bakmayalım diye olabilir. İp bize bir işaret olsun diye.” (Melda)

Öğrencilerin ders esnasında bir oyun kurucu gibi davrandıkları ve ders sonrasında kendilerini eleştirdiklerine yönelik yansımaları rastlanmıştır. *“Doğru karar vermek için acele etmeden bir işlem yapmamız gerektiğini anlıyorum. Yani doğru yola gitmenin birçok yolu var. Bazen hız bazen de acele etmemek bazen sabır ve bazen çok farklı şeyler.” (Zafer)*

Başka bir bakış açısıyla Zehra ise: *“Orda da yine mantığımızı kullanma olabilir. Yani mantığımızı kullanarak ölçüm yaparak, e bunu halledebiliriz. Ardından temizleme yaptık, bu da bende şöyle bir ilgi uyandırdı. Ben de evde gidip mesela şöyle bir oyun geliştirebilirim diye.” (Zehra)*

Güdülemeye, bir öğrenciyi çalışmaya yüreklendirme süreci denebilir. Kimi güdülemeler içsel olup öğrencinin kendi hedefleri ve değerlerinden ortaya çıkar, ötekiler ise dışsal olup dış güçlerden ve öğrencinin yaşlılarından etkilenmeyi içerir. (Kırısoğlu ve Stokrocki, 1997, s. 1.13). Öğrencilerin eleştirel yaklaşımının bazen de değerlendirme boyutunda olduğuna rastlanmıştır. Buna göre Zafer aynı ders içinde hem yarış hem sınav hem de eğlence duygusunu yaşadıkları konusunda vurgu yapmıştır.

“Kendimizi denedik. Daha böyle hırsla bir yarışma yapmış olduk. Yani kendimizi ölçmüş olduk. Bir nevi bir resim sınavına girmiş olduk Hem bilgimizi ölçtük hem dayanışma kurduk en önemlisi de eğlendik.” (Zafer)

Güdelemenin içten yapılması örneğine Melda'nın ifadelerinde rastlanmıştır. Melda kendi sürecini hayranı olduğu bir bilim insanının yaşadığı bir sürece benzeterek, benzer tepki verme duygusunu vurgulamıştır.

“Ve zaten o yankı olayını ben buldum ve bulur bulmaz da “Evraka!” diye bağırarsın geldi. Yani o bir onun bir hikâyesi var. Arşimet o suyun kaldırma kuvvetini bulduğunda “Evraka!” diyerek şey yapmış.” (Melda)

Öğrencilerin yapmış oldukları özeleştirisi kapsamına giren bir diğer kavram güvendir. Kendine güven üzerine yapılan tespitlerde güven eksikliğinin sebebini korku ve strese dayandıran Zafer daha cesur olmak konusunda çıkarımlarda bulunmuştur.

“Olumsuz yönleri ise kendimiz için bu sadece özen olarak kendimizin bazı kötü yanlarını görmüş olduk: stres, korku... Yani daha cesur olmamız gerekiyor ve kendimize güvenmemiz gerekiyor.” (Zafer)

Tuna uygulamalar sonrasında kendi gelişim sürecini özetlediği ifadelerinde, etrafındaki nesnelere konusunda duyarlılığını vurgulamıştır. Bunun yanı sıra uygulamaların onda merak artırıcı bir etki yarattığına ve kendisini araştırmaya yönelttiğine ilişkin açıklamalarda bulunmuştur.

Bende çok yüksek derecede merak oluşturdu. Çünkü artık eskiden bir maddeye baktığımda bunun hakkında çok düşünemezdim. Gerçekten dediğim gibi bu oyunu daha önce oynamasaydık, o yumurtaya baktığımda yankının y' si bile aklıma gelmezdi. Yani artık böyle bir maddelere baktığımda, nesnelere baktığımda çok merak uyandırıyor içimde. Bunun neyden olduğunu falan gerçekten çok araştırıyorum. Yani, çok merakımı yükseltti bu etkinlik. Ama her yönümü de yükseltti yani. (Tuna)

AHEE' de eğitim faaliyetlerindeki öğretimin amaçlarından biri de öğrencilerin çevrelerindeki mekânsal sorunları yerinde analiz edebilmeleri, yeni farklı ve yaratıcı çözümler üretebilmeleridir. Gezi-gözlem ve arazi çalışmaları bu amaca ulaşabilmek için kullanılacak yöntemlerden bazılarıdır. Gözlem çocuklarda var olan inceleme ve araştırma eğiliminin öğretimde bilimsel bir biçim almasıdır (Dönmez vd., 2012, s. 2). Odak öğrencilerin görüşmelerde kendileriyle birlikte arkadaşlarının da yetileri, duygu durumları ve odaklanmaları vb. hakkında bilgiler vermişlerdir. Bu durum öğrencilerin uygulamaları yaparken aynı zamanda gözlem yaptıklarını işaret etmektedir. Örneğin, görsel tarama adlı ders uygulaması sonrasında yapılan görüşmede Zafer, arkadaşlarına ilişkin gözlemlerini detaylı bir şekilde aktarmıştır.

İlk önce sizin bize verdiğiniz haritalardan aldık ve bazı maddeleri bulmaya çalıştık. Bunu bulmamız sabır istiyordu. Sabrı bazıları başardı, başaranlar

maddeleri bulmuş oldu ama başaramayanlar etkinlikten zevk almadı ve ayrıca mutsuz oldular. Yani bence çok güzel bir uygulamaydı. Hem eğlendik hem de eskiden öğrenip unuttuğumuz bazı şeyleri hatırlamış olduk. Ayrıca bazı arkadaşlarımızın da eksikleri olduğunu öğrendik. (Zafer)

Beşinci uygulamada kasıtlı olarak öğrencilerin sabır konusundaki tutumları irdelenmiştir. Bu bağlamda Melda'nın kendine ve uygulamaya yönelik eleştirisinden yansıyan düşünceleri ise daha çok olumsuz yönde olmuştur. Bunun yanı sıra Melda kendini sabırsızlık konusunda eleştirmiştir.

Olumlu yönleri yani sonunda güzel bir şey ortaya çıktı ama olumsuz yönleri yani benim için çok fazlaydı. Çünkü geçen şeyde de demiştim saman çöpü gibi. Saman şey... Saman alevi gibi sinirlenince böyle çok çabuk sinirleniyorum. Sakinleşirim ama bu sefer sinirleniyorum. Sakinleşiyorum sonra kazıyorum gene sinirleniyorum gene sakinleşiyorum gene kazıyorum. Yani öyle bir durum oldu. (Melda)

Özeleştirme yapma alt temasının önemli kavramlarından biri de özgüven telkinidir. Bu durum dış gözlemci kategorik gözlem formlarına önceleri ürkek davranan öğrencilerin zamanla aşinalık kazandıkları yönünde saptamalar yansımıştır.

İlk bakışta biraz çekingen davrandılar. Aslında hepsi kirlenmekten korktular ama daha sonra bunun üstesinden geldiler. Bazı öğrenciler ister istemez başka gruptakilerle rekabete girdiler ve daha iyi yapabilmek ve sonucunu merak ettiler. Çevre konusuna gelirse, öğrenciler aslında dokunmaktan kirlenmekten korkuyorlar ama bunu yavaş yavaş yenmeye başlıyorlar. (Emine, Fen Bilgisi Öğretmenliği Bölümü Lisans 3. sınıf öğrencisi)

Özgüven telkini konusunun öğrenciler cephesindeki yansımalarına ilişkin olarak Ali, ilk başlarda yapamayız dedikleri işlemleri yaptıklarını ve bunun yarattığı heyecanı vurgulamıştır.

“İlk başta fazla heyecanlandık. Yapamayız, yapamayız dedik ama ondan sonra yaptık. Bütün her yeri kazdık çıkmadı. En sonunda hiç burada olmaz dediğimiz yerlerden çıktı.”(Ali)

2. Farklı Düşünceye Saygı Duyma

Özden'e (2014, s. 63) göre öğrenmemiz, diğer insanlarla kurduğumuz ilişkilerle yakından ilgilidir. Geleneksel eğitim, öğreneni bütün sosyal etkileşimlerden ayrı tutarak eğitimi öğrenenle öğrenilen materyaller arasında birebir ilişki olarak görmektedir. Yapılandırmacı görüş öğrenmenin sosyal yönünü kabul etmektedir. Diğerleriyle etkileşimi ve bilginin kullanılmasını öğrenmenin önemli bir ögesi olarak kabul etmektedir. Bu bağlamda Açıköz'e (2001, s. 55) göre öğretilen konu her ne olursa olsun ve hangi disipline dayanırsa dayansın öğrenme sosyal bir etkinliktir.

Farklı düşünceye saygı duyma alt teması altında öğrencilerin daha çok akran ilişkilerine karşı bakış açılarını ortaya koydukları bulgular elde edilmiştir. *“Bence bu çok güzel bir fikir, çok güzel bir düşünce... Böylelikle hiç dışlanma olmuyor ve gerçekten daha eğlenceli oluyor oyunlar. Böylelikle gerçekten çok eğlendik ve güzel bir şekilde öğrendik. Aklımızda daha çok daha iyi kaldı.” (Tuna)* Burada Tuna'nın ifadesinde geçen *“Hiç dışlanma olmuyor.”* cümlesinin önemli bir bulgu olduğu düşünülmektedir. Farklı düşünceye duyulan saygının estetik öğretimi için önemli olduğu düşünülmektedir. Farklı düşünceye saygı geliştirmeyi yaşam pratiği haline getirmiş çocuklar, çevrelerine eleştirel gözle bakabildikleri gibi kendilerine yöneltilen eleştirilere de açık olurlar. Bu aynı zamanda çocukların eleştiren olarak ise düzeyli davranış geliştirmelerine de olanak sağlamaktadır.

Kırıçoğlu'na (2014, s. 138) göre, “Estetik öğreniminin amacı çocuğun ve gencin estetik üzerine konuşmasını sağlamaktır. Okullarda estetiğin yalnız sanat yapıtları ile sınırlı tutulmamalı; çevre, doğa, insanın günlük yaşamına girmiş her nesne güzellik yönünden tartışılmalıdır.” Öğrencilerin günlük hayatta her an karşılaştıkları bir nesne olan ağaç konusuna bir yandan farklı düşüncelere saygı farkındalığı oluşurken diğer yandan da eleştirel düşünmenin kapısını araladığı düşünülmektedir. Bu doğrultuda Turan haydi farklı anlatalım adlı derste farklı fikirler ve farklı düşüncelerin kendisine sağladığı bakış açısına vurgu yapmıştır.

“Farklı bakış açılarından nasıl güzüküğü, onun işte normal bir ağaçtan daha farklı kılan şeyleri ya da bir ağaçta olması gerekenler... Eğlendik, herkes kendi fikrini söyledi. Farklı fikirler her işte nasıl düşüncelerin olabileceğini gördüm.”
(Turan)

Bir başka bakış açısıyla eleştirel düşünme, kendi düşüncelerimizi ve etkileşim halinde olduğumuz kişilerin düşüncelerini göz önünde tutarak kendimizi, çevremizdeki olayları, durumları ve düşünceleri anlamayı amaç edinen aktif ve organize edilmiş zihinsel bir süreçtir (Özden, 2014, s. 160). Bu bağlamda öğrencilerin grup olarak çalıştırılmalarının alt amaçlarında eleştirel düşünme becerileri kazandırmak yatmaktadır. Nitekim uygulama sonuçlarına yansıyan ifadeler de bu yöndedir. Öğrenciler bir taraftan kendilerini diğer taraftan grup arkadaşlarını rahatça eleştirebilmektedirler.

Herkesin fikirleri birbiriyle farklı oluyor. Hani aynı fikir hiç çıkmadı. Bizde fikir aynı çıkmıyor. İnsanlar da hep farklı farklı çıkıyor. Çünkü her insanın bir konuya bakma açısı farklı. Bize de böyle oldu. Biz de herkesin fikrini aldık yani iyi de yazsa kötü de yazsa herkesin fikrini olduğu gibi yazdık. Cidden çok güzel bir şiir çıktı. Biz toplu olarak yazmasaydık, bir kişi yazsaydı, diğer arkadaşlarımız şiiri daha sıradan bulacaktı. Fakat farklı farklı düşünceler bir araya gelince çok daha sıra dışı, farklı bir şey ortaya çıkmış oldu. Bu da bizi çok mutlu etti. Ayrıca yine grup çalışmasıyla ilgili pratik yapmış olduk. Yani çok da iyi yorumlar aldık. Bu beni böyle mutlu etti. (Zafer)

Özden'e (2014, s. 160) göre eleştirel düşünme bağımsız olmayı gerektirir. Dolayısıyla eleştirel düşünme hiçbir önyargıyla bağdaşmaz ve bireyde özgüveni geliştirir. Tuna uygulamaların kendisine hem mutluluk verdiğini hem de kendine güvenini arttırdığını vurgulamıştır.

“Bu hem bana daha çok umut verdi hem daha çok kendime güvendim. Özgüvenim arttı ve arkadaşlarım sevgim yani arkadaşlarımla olan bağım daha çok gelişti.”(Tuna)

Eleştirel düşünme, düşünceleri destekler delilleri ve nedenleri dikkate almayı gerektirir. Bu doğrultuda eleştirel düşünen kişi kendi düşünceleriyle farklı düşünceleri gözden geçirir ve alması gerekenleri alarak düşüncelerini zenginleştirir (Özden, 2014, s. 160). Aşağıdaki paragraftan belirtilen Zafer'in uygulama sonrasında yaptığı durum değerlendirmesi, durumdan çıkardığı sonuç ve son olarak arkadaşlarına yönelik geliştirdiği iyi tutum; yukarıda Özden'in “*eleştirel düşünen kişi kendi düşünceleriyle farklı düşünceleri gözden geçirir ve alması gerekenleri alarak düşüncelerini zenginleştirir*” durumunu açıklar nitelikte olduğu düşünülmektedir.

...Ama onların fikri daha farklıymış ve biz bunu fark edemedik. Zor bir şey seçmişlerdi. Ee hepsinin altı dümdüzken bir tanesinin altı çıkıntılı olduğu için onu farklı sürmüşler. Bu da değişik bir fikirdi. Benim açıkçası en zorlandığım yer bakır olan yer oldu. Çok benzeyen araçlar vardı. Ama diğer arkadaşlarımız çok iyi bulmuşlar. Onları tebrik ediyorum. Biz de farklı bilgiler öne sürdük, hepsi birbirinden farklıydı ve değişik bilgiler öğrenmiş olduk. (Zafer)

Eleştirel düşünme bağlamında gerçekleştirilen uygulamaların önemli olduğu düşünülmektedir. Özden'e (2014, s. 160) göre eleştirel düşünceden yoksun kişiler, neyi neden yaptıklarının ayırımına varamazlar. Öğrendikleri düşünce ile zıtlaşan bir düşünceyle karşılaştıklarında, o düşünceyi savunan kişileri susturma yolunu ararlar. Grupça bu bağlamda yaşanan probleme ve o problem karşısında gelişen duruma değinen Zafer grup anlaşmazlıklarına değinmiştir. Fakat sonuçta her derste ortak noktada buluşulduğuna vurgu yapmıştır.

Bizim için olumsuz yönleri sadece biraz tartışma oldu. Ama o da önemsiz. Zaten grup olmanın amacı bu: Tartışma olmadan bir ortak karara varmak. Olumsuz yönleri olarak kargaşa çıkıyor kalabalık gruplarla yaptığımızda ama sorunu her zaman çözebiliyoruz. Zaten bunun iyi yanı bu. Her etkinlikte bir sorun çıkıyor, çıkar veya yaptığımız işlerde sorun çıkabilir. (Zafer)

Farklı düşüncelere saygı alt teması aynı zamanda da işbirliği ve dayanışma kodlarını da kapsamaktadır. Özellikle uygulamalarda zorlansa da katılımda oldukça gönüllü olan özel gereksinimli öğrenci Nuray, ilk uygulamalarda arkadaşları tarafından dışlandığı yönündeki fikrinin aksine onlardan aldığı desteği vurgulamıştır.

Nereye basacağımı bilemiyordum fark edemedim bir türlü. Sonra arkadaşlarım, grubum yardım etti bana. Hangi tarafa basacağımı gösterdiler. Çok fazla eğlendim. Özellikle üstümün kirlenmesi ve boyalar her yerime gelmesi çok komikti. Arkadaşlarımın bazıları zaten her yerime boya sürmeyi çok iyi becerdi. (Nuray)

Grup olarak çalışmanın yarattığı etki üzerine sorulan sorular sonucunda verilen cevaplar dayanışma kodunu oluşturmuştur. Zafer birlikte çalışmanın faydalarına vurgu yapmıştır.

...Ee ben tek olsaydım, tek olsaydık kazanma şansımız daha azdı. Fakat grup olduğumuzda tek kişi yarışmıyor, dört kişi yarışıyor. Yani kaybetmek için dört kişinin de elenmesi gerekiyor. Kazanma şansımız daha fazla ve dayanışma içinde oluyoruz. Çocuklar dayanışmayı pek anlamıyor yani dayanışma bizim için sıradan bir şey fakat dayanışma sayesinde dünyada birçok şey başarıyor. O yüzden dayanışma yapmak çok önemli. Burada grup olunca dayanışmayı daha iyi pekiştiriyoruz. (Zafer)

3. Öneri Sunma

Öneri sunma alt temasını destekleyen veri kaynakları yoğunluğu diğer temalara göre daha seyrek kalmaktadır. Fakat AHEE'nin temel unsurlarından biri olan öz farkındalık telkini ve dolaylı olarak kendine güven konusunu içermesi nedeniyle üzerinde durulması gereken bir alt tema olduğu düşünülmektedir. Bu, bir bakıma öğrencilerin uygulamalar aracılığıyla gerçekleştirdikleri deneyimlere göre yaptıkları çıkarımları içermektedir. Zafer, ormanda yapılan çalışma için koruluk gibi küçük çaplı bir ormanlık alan yerine kent ormanlarında çalışmayı önermiştir. Bu önerisini büyük ormanda daha fazla çeşitlilik olacağı kanısıyla desteklemiştir.

Mesela bir ormana gece gitsek kuş sesleri, köpek sesleri birçok sesle karşılaşabiliriz fakat bizim gittiğimiz orman yani okulun kenarındaki orman yani bu, bu etkinliğimizi aslında böyle şehirlere çok uzak ormanlar var. Oraya gitsek baksak bunu daha da iyi anlayacağımızı umuyorum. (Zafer)

Öneri sunmaları konusunda tanınan fırsat amaçlı bir yaklaşımdır. Araştırmada gerçekleştirilen tüm uygulamalar öğrenci merkezli olduğu için uygulama sonlarında yapılan değerlendirme halkası da aynı amaçları taşımaktadır. Bu bağlamda öğrencilerin bazı uygulamalar içinde kendilerine eleştirel bir bakış açısıyla sabırlı olmak konusunda öneride bulduklarına rastlanmıştır.

Olumsuz yönleri bazen pes ettik ama bu kendimiz için olumsuz yönlerimiz. Bazen oturup düşünmemiz gerekiyor, niye bu kadar sabırsızım. Sabırlı olmak bazen elimizde olmayabiliyor. Ama biz sabırsızlıkla savaşıp sabırlı olmayı öğrenmeliyiz. (Zafer)

Öğrencilerin bazıları ise kullanılan malzeme ve mekân konusunda önerilerini sunmuşlardır. Turan, baskı uygulamasında yapılan zeminin düz olmasını önermiştir. Melda ise renkli benekler adlı derste eldiven kullanmak yerine direkt elle uygulamanın daha iyi olacağını vurgulamıştır.

“Ama zemin daha düz olsaydı belki şu an üstümde giydiğim tişörtüm daha güzel olurdu.” (Turan)

“Ama ben bir dahakine eldivensiz yapmayı daha çok isterim böyle direkt.” (Melda)

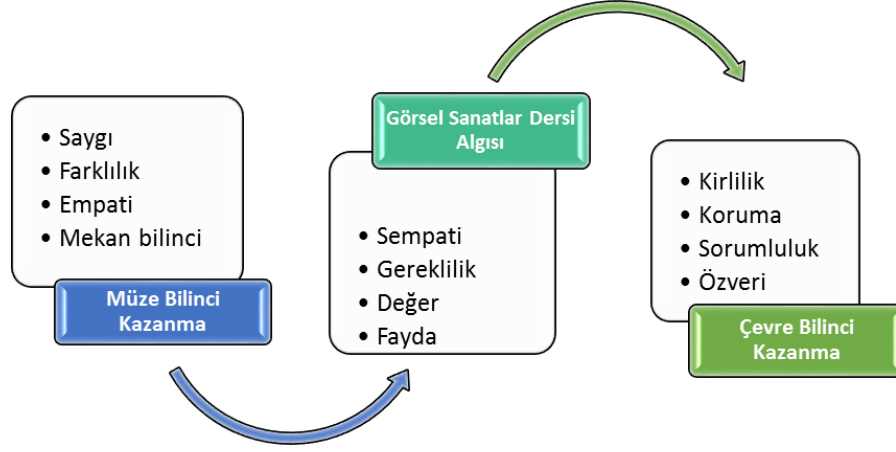
Piaget'e göre, birey eski bilgilerin yeterli olmadığını fark ettiğinde zihinde yeni bir kavram yaratarak yeni duruma uyum sağlar (Özden, 2014, s. 59). Buna göre çocukların bir olguyu nasıl yorumladıklarının yanı sıra sorunlara çözüm arayışları üzerine bakış açılarını da yansıttıkları görülmüştür.

4.3. Kültürel ifade temasına ilişkin bulgular

Geleneksel öğretim yöntemleri yerine yapılandırmacı yaklaşımı benimseyen yeni öğretim programlarında birçok çağdaş öğretim yaklaşımının yanında tarih, coğrafya, Türkçe, Matematik, Sosyal Bilgiler, Hayat Bilgisi, Fen ve Teknoloji İle Görsel Sanatlar Dersi öğretim programlarında müze ile eğitim uygulamaları da tavsiye edilmiştir. Talim ve Terbiye Kurulu Başkanlığı, öğretim programlarında ele alınan “Müze ile Eğitim” başlığı ile sadece müzeler kast edilmeyip kavram içinde tabiat ve kültür varlıklarını kapsayan mekânların da anlaşılması gerektiğine vurgu yapılmıştır (Pekşersoy ve Yıldırım, 2008, S. 12). Teorik alt yapısı görsel sanatlar temel öğrenme alanlarından müze bilincine dayanan bu temayı oluşturan alt temalara aşağıda yer verilmiştir.

- 1) Müze bilinci kazanma
- 2) Görsel Sanatlar Dersi algısı
- 3) Çevre bilinci kazanma

AHEE ile yapılandırılan uygulamalarla gerçekleşen Görsel Sanatlar Dersi'ndeki uygulamalara dönük verilerde elde edilen kültürel ifade teması ve bu temayı oluşturan alt temalar ve kodlar çerçevesinde irdelenmiştir. Kültürel ifade temasını oluşturan alt tema ve kodlar Şekil 4. 3' te verilmiştir.



Şekil 4. 3 Kültürel İfade Temasına İlişkin Alt Temalar Ve Kodlar

1. Müze bilinci kazanma

Kültürel ifade temasının kapsamında bulunan müze bilinci alt teması, *Müzemi Oluşturuyorum* adlı ders uygulamasından yansıyan verilerden oluşturulmuştur. Araştırmada diğer derslerde olduğu gibi müzemi oluşturuyorum adlı derste de öğrencilerin tüm süreci işbirliği içinde geçirmelerine dayalı olarak yapılandırılmıştır. Dolayısıyla mevcut duruma çözüm getirmek için grupça çalışmaları ve grupça düşünceleri sağlanmıştır.

Açıkgöz'e göre (2014, s. 172) grup çalışmaları sırasında öğrenciler tek başlarına başaramayacakları soru sorma, açıklama yapma, eleştirme, örnek verme gibi çok önemli öğrenme yaşantılarını başka biriyle etkileşime geçerek başarma fırsatı bulurlar. Bu bağlamda grup çalışmalarının hem sürece hem de sonuca olumlu katkı sağladığı düşünülmektedir.

Grup çalışması olarak yapılandırılan bu derste rehberli keşif yöntemi önemsenmiştir. Bazı araştırmacılar bu yöntemi, deney yöntemi olarak da adlandırmaktadırlar. Rehberli keşifteki fark, öğrencilerin başarılı olmalarını sağlamak amacıyla eğitmenin zaman zaman duruma müdahale etmesidir. Rehberlik olmadan, öğrencilerin yanlış bilgi veya beceri öğrenme riski altında olacakları düşünülmektedir (Gilbertson vd. 2005, s. 129). Bu modele göre öğrenci hazır bilgiyi kullanmak yerine bilgiyi keşfederek öğrenmektedirler. Açıkgöz'e (2014, s. 75) göre keşfederek öğrenmesi amaçlanan öğrenciler için öğretmen,

bilgiyi sunarken öğrencinin anlayarak öğrenmesini önceler. Öğrenci ise öğrenme malzemesini içselleştirir ve onu ezberlemeden, anlamlı olarak öğrenir.

Müzemi oluşturuyorum dersinin uygulama parçası olan kazı çalışması aracılığıyla öğrencilerin arkeologlara, müzelere ve müze çalışanlarına karşı farklı bir bakış açısı geliştirdikleri saptanmıştır. Daha çok, yapılan işin önemi konusunda oluşan farkındalık şeklinde yansımıştır. “*Hem o eşyaları bulmak için hem de onları anlatmak için bir sürü zaman yapıyor. Zaman, zaman gerekmiş ona. Değer verdiklerini anlarım ve saygıyla dinlerim.*” (Ali) Bu yargı diğer odak öğrencilerde de anlamlı düzeydedir.

Açıkgöz’e (2014, s. 31) göre edilgin öğretme modellerinde öğrenciler aktarılan bilgileri edilgin olarak almaktadırlar. Geleneksel sınıflarda öğrenciler, sıralar halinde ve doğalarına aykırı olarak hareketsiz bir biçimde oturmak ve çoğunlukla öğretmenin yaptığı konuşmaları dinlemek zorunda bırakılmaktadırlar. Bu durumda öğrencilere aktarılan bilgiyi kullanma fırsatı verilmemektedir. Bu nedenle araştırmada öğrencilerin alışlagelmiş gezi programlarıyla müzelere götürülmeleri gibi bir yol tercih edilmemiştir. Zafer’in pasif bir katılım örneği olabilecek deneyiminde, müzenin sadece güzel yapıtların olduğu ve gezip çıkılan bir yer olarak adlandırıldığı vurgulanmıştır.

Şimdi müzeye gittiğimizde her şey hazır, orda görüyoruz. Biz insanlar bu kadar zor olduğunu hiç düşünmüyordur. Herkes gitmiştir müzeye, ben de gittim. Çok güzel yapıtlar var. Ne güzel hadi görselini çekelim, diyoruz. Bize kolay geliyor. (Zafer)

Zafer’in ifade ettiği şekilde müzeye götürülen öğrenciler bir rehber eşliğinde salt teorik ve monolog bir aktarım süreci geçirmektedirler. Bu durumda çocukların yeterli düzeyde düşünsel süreç geçiremedikleri düşünülmektedir. Uygulama sonucunda Zafer: “...*Şimdi anladım ki orayı yerleştirmek için insanlar çok uğraşüyor. Mesela ilk aşama olarak belirledikleri yerleri kazıyorlar ve bir şeyler bulmaya çalışıyorlar. Ama biz zaten ormanda olduğunu biliyorduk ama insanlar hiç bilmiyorlar. Dünyanın her yerinde olabilir bu eserler, onu bilmeden kazıyorlardır.*” algısındaki farklılığı vurgulamıştır.

Müzemi oluşturuyorum dersinden yaptığı çıkarımları ifade eden Turan’ın ise müzenin oluşumu süreçleri ve çalışanlarına ilişkin anlamlı bir bağ kurduğu görülmektedir. Ayrıca Turan müzelerin boş zaman geçirme yeri olmadığı konusunda kazandığı yeni bakış açısını da vurgulamıştır.

Müzeye gittiğimde artık bunların nasıl çıkartıldığını ve ne kadar kaç gün süren bir çalışmanın sonucunda çıktığını ondan önce de bunun yapılırken nasıl yapılp oraya girdiğini daha çok düşüneceğim. Boş boş gezip gelmekten oradaki her şey hakkında daha iyi bir fikir yürüteceğim. Bunlar artık aklımda bunları öğrendim güzel oldu. (Turan)

Melda'nın aşağıdaki ifadesinde görüldüğü üzere bu derste yapılan uygulamalarda öğrencilerin duyuşsal boyuttaki yaşantılarının yanı sıra malzeme ve teknik olarak deneyim geçirmeleri de sağlanmıştır. Aynı zamanda odak öğrencilerin uygulama sonunda hangi maddeye nasıl yaklaşılması gerektiğine ilişkin çıkarımda buldukları saptanmıştır.

Ve zaten bizim Bodrum'daki yazlığımızın önünde bir tane alçı ustası oturuyor. Hemen orda bize de bazen bir şeyler yaptırıyordu. Böyle mesela ben değişik bir obje yapmıştım, alçıdan falan. O yüzden onun da alçı olduğunu biliyordum. Mesela şey... Tahta bir şey yok, tahta yoktu. Biz de demir mesela demire de demirde çok sert vurmamasını söyledim ama bana aynı şeyi ağaçta da söylediğini söyledi. İşte neden böyle bir şey dedin, dedi. Demir bükülür dedim. Ağaç da kırılır. (Melda)

2. Görsel Sanatlar Dersi algısı

Kültürel ifade temasını oluşturan bir diğer alt tema ise *Görsel Sanatlar Dersi algısı*dır. Bu temaya ilişkin yansımalara yer vermeden önce uygulamaya katılan öğrencilerin Görsel Sanatlar Dersi'ne yönelik geliştirdikleri yeni bakış açısına yer verilmiştir. Buna göre Zafer Görsel Sanatlar Dersi'nin de diğer dersler kadar önemsenmesi gereken bir ders olduğu yönünde bir farkındalık geliştirdiklerini vurgulamıştır.

Yani resmin de diğer derslerin boyutundan altta görünmeye layık olmadığını da öğrenmiş olduk. Yani resim de tüm dersler gibi önemli bir ders ve bir alan. Ee birinin alanı matematik olabileceği, Türkçe olabileceği gibi resim de olabilir. Bu yüzden hiçbir dersi birbirinden ayırmamalıyız. Resimle ilgili daha çok kendimizi geliştirmeliyiz. (Zafer)

Görsel Sanatlar Dersi'ne ilişkin bakış açıları geliştiren öğrenciler bir bakıma analitik düşünme süreci geçirmişlerdir. Bu seviyede düşünebilen öğrencilerin ifadeleri irdelemesi, parçaların kendi aralarındaki ve bütünlükle olan ilişkilerini kavraması beklenir (Özden, 2014, s. 152). Bu düşünme biçiminde bütünü parçalara bölme parça-bütün ilişkisi kurma ve sebep sonuç ilişkilerini görmek vardır.

Öğrencilerin Görsel Sanatlar Dersi'ne ilişkin yorumları bazen de benzeşimler kurmaları şeklinde olmuştur. Bu bağlamdaki bulgulardan birinde Ali, kuş ile metaforik bir ilişki kurulmuştur.

Dışarıda özgürüz yani şöyle bak, bakarsak bir kuş kafese konulduğunda kapalı alanda olduğunda özgür değil ama dışarıda olduğunda çok özgür. Biz de dışarıda etkinlik yaptığımızda daha özgür oluyoruz ve kısıtlamamız yok. İstedığımız kadar şey yapabiliyoruz ve çok eğleniyoruz. (Ali)

Açıkgöz'e (2001, s. 56) göre öğrenme sosyal bir süreçtir. Öğrenme sırasında öğrencilerin birbiriyle ve öğretmenle olan etkileşimi, birlikte ortak bir anlayış oluşturma çalışmaları öğrenme sürecini verimli kılmaktadır. Öğrencilerin etkileşim içinde olmaları onların birbirinden, öğretmenden ve dersten hoşlanmalarını sağlamaktadır. Bu da öğrencilerin enerjilerini çalışmalarına vermeleri ve dersleri verimli geçirmelerini sağlamaktadır. Uygulamalar sonrası Görsel Sanatlar Dersi için oluşan yaygın kanıdan biri de bu dersin yalnızca kalemle, kâğıtla uygulanabilir bir ders olduğu görüşünün yerini geniş seçeneklerle kurgulanabilir oyun içerikli bir ders olabileceği görüşü almıştır.

Ee resim hakkında bir sürü etkinliğin yapılabileceğini düşünüyorum artık. Yani resim sadece eline kalemi alıp boya yapma, resim çizmekten ibaret değil. El sanatları, ne bileyim değişik etkinlikler, oyunlar hatta yarışmalar resmi ifade ediyor. Anlamış olduk ki resimden birçok oyun, eğlence, etkinlik, faaliyet çıkartabileceğimizi burada öğrenmiş olduk. Yani resmi çoğu arkadaşım ve ben sadece elimize kalemi alıp bir konu belirleyip resim çizmek zannediyorduk fakat çok geniş bir açısı varmış. (Zafer)

Eskiden olduğu gibi öğrencilerin yeteneklerine göre sınıflanması ve yeteneğin değişmeyen bir özellik olması anlayışının yerini öğrencinin bir konu alanına özgü bilgi ve becerileri öğrenirken diğer yandan öğrenmeyi öğrenmesinin sağlanması anlayışı

almıştır (Açıkgöz, 2001, s. 56). Bu bağlamda kendini “yeteneksiz” olarak adlandıran Turan’ın farkına vardığı yeni bilgiyle birlikte somut bir beceri geliştirmiş olduğu için ders ile arasında bir bağ oluşturmaya başladığı görülmektedir.

Çünkü çok yetenekli değilim ama böyle olunca bu dersin eğlenceli bir kısmının olduğunu da gördüm. Daha güzel oldu. Mesela ben asimetrinin ne olduğunu bilmiyordum. Simetriyi de işte tam olarak kafamda yerleştirmemiştim. Bugün bunları tam olarak öğrendim, daha çok pekişti aklımda. (Turan)

Görsel tipte bir çocuk önce yaşantısını görme duyusu ile ilgili yanıyla sınırlar, ikinci gözlem aşamasında yaşantısının bütün olarak bıraktığı izlenim bölümlerini çözümler. Üçüncü aşamada ise bu parçaları yeni bir form için düzenler (Buyurgan ve Buyurgan, 2012, s. 38). Derste kullanılan malzeme bilgisi bağlamında kazanımlarının sorgulandığı öğrencilerden Melda, daha önceki deneyimlerinin de etkisini vurgulayarak bu ders için bir form oluşturma aşamasında malzemenin olanaklarını göz önünde bulundurma bilgisini edindiğini vurgulamıştır.

“Bilgi olarak bakarsam malzemelerin yani malzemelerin yapısına göre davranma şeklinin değişmesi gerektiğini öğrendim.”(Melda)

Sanat eğitiminde duyularla algılama, bilme, öğrenmenin de en önemli bölümünü oluşturur. Bu nedenle çocuklara bu yetilerini nasıl kullanabileceklerinin öğretilmesi hem sanat eğitimi hem de genel eğitim açısından önemlidir (Buyurgan ve Buyurgan, 2012, s. 38) . Bu algının en aktif olduğu alan olarak duyuşsal öğrenme alanını gösterilebilir. Bu duruma örnek olarak Tuna’ nın ifadeleri şöyledir: “Ana ve ara renkleri daha iyi pekiştirdi, bana takım ruhumu daha çok arttırdı. Bilinçli, daha çok bilinçli oldum. Ve bir takım olduğumuz için sorumlulukları üstlenmemiz gerekti. Bazı sorumlulukları üstlenmemiz gerekti.” (Tuna)

Öğrencilerin büyük çoğunluğu, özgürce çizerken değişik dünya durumları yaratırlar. Onlar, öykü anlatmaya, bir nesneyi betimlemeye bayılırlar (Kırıçoğlu ve Stokrocki, 1997, s.1. 13). Sanat için malzemenin imkânları kullanılarak bir tür yaratma biçimi oldu söylenebilir. Uygulamalarda çocukların her ders uygulaması için hazırlanan farklı tür ve tipte malzemeyle karşı karşıya kalmaları dolayısıyla, malzemenin olanakları ve oluşum hikâyesine dair bir fikir yürütme sürecine girdiklerine rastlanmıştır. Bu etkinin çocukların malzemeyle ilişkilendirdikleri eylemleri aktardıkları yeni ortamda farklı düzeylerde izler

bıraktığı düşünülmektedir. Bu bağlamda renkli beneklerle oyun adlı ders uygulamasında da öğrenciler tarafından vurgulanmıştır.

Bana çok renklerle ilgili bir merak uyandırdı. Mesela, çok değişik renkler var. Bizim bildiklerimiz ara ve ana renkleri daha çok kullanılıyor. Fakat bunun dışında bir sürü renk var ve karıştırınca cidden çok değişik renkler oluşabiliyor. Mesela, maviyle siyah karıştığında lacivert oluşuyor fakat insanlar sadece en çok bilinen renkleri kullanmışlar. Bunu fark ettim. (Zafer)

Yukarıda Zafer'in de değindiği malzemeye olan merak duygusunun gelişmesine olanak sağlayan durum, bahsi geçen *Renkli beneklerle oyun* adlı ders uygulamasında renklerin karışımını birebir deneyerek, yaparak-yaşayarak öğrenmeleridir. Özellikle yapılan çalışmalarda rastlanan bir sonuç olan eylemin sürekliliği durumunun da öğrencilerde oluşan bu etkide payının olduğu düşünülmektedir.

Hem hayal gücümüzü geliştirmiş olduk hem de eğlenerek bir etkinlik yaptık. Onun ardından da bu kullandığımız taş veya başka araçlarla betim etkinliği yaptık. Ee ayrıca ellerimizle ve kollarımızla da bu etkinliği yaptık. Ee bu da çok güzeldi yani resim dersinin içinde birçok ders çıkabildiğini buradan görebiliyoruz. (Zafer)

Langer, “Ussal malzemenin görsel formlara dönüştürülmesi” olarak tanımladığı sanatın görsel biçiminin onu us dışına itemeyeceğini belirtir (Kırıçoğlu, 2005, s. 100). “*Mesela ben böyle bir şey hiç denememiştim. Ellerimi direkt böyle boyaya batırmayı. Ama istiyordum.*” (Melda) Melda'nın cümlelerinin sonunda kullandığı “*ama istiyordum*” ifadesi uygulamadan sonra Langer'in değinmiş olduğu ussal bir malzemenin görsel forma dönüşmesi olarak gerçekleştiği düşünülmektedir. Öğrenme kavramı üzerine yansımalar veri kaynaklarına doğrudan yer verilmiştir. Bu bağlamda odak öğrenciler daha önce bilgi sahibi olmadıkları konulara ilişkin yeni öğrenmelerini gerçekleştirdiklerini vurgulamışlardır.

“Mesela nerdeyse sınıfın hepsi asimetriyi bilmiyordu. Sonra da öğrendik, sınıfça yeni bir bilgiye kavuştuk ve yeni bilgiler öğrendim.” (Adnan)

Açıkgöz' e göre (2001, s. 57) kavrama işleminde öğrencinin bilgiyi yeniden üretmeye yönlendirilmesi esastır. Öğretmenin rolü, öğrencinin bilgiyi keşfetmesine ve onu

özümsemesine yardımcı olmak olmalıdır. Böylece öğrenci sorulunca tekrarladığı başkasına ait bir bilgiye sahip olmak yerine yeni durumlara uyarlayabildiği kendine ait bilgiye sahip olacaktır. Bu bağlamda Tuna, oyun aracılığıyla gerçekleşen öğrenme durumuna ilişkin süreci ve Görsel Sanatlar Dersi'ne karşı oluşan ilgisini vurgulamıştır.

Fazla unutacağımı sanmam çünkü e her çocuk oyun oynamayı sever ve bu biz şu an hem oyun oynuyoruz hem de öğreniyoruz. Bu gerçekten çok güzel... Ee bu yüzden unutamayacağımız bir sistemdi bence bu yani güzeldi. Artık ana renkler, ara renkler gerçekten çok güzel bir şekilde öğrettiniz. Artık resmi gereğinden daha çok seviyorum. (Tuna)

Bir derse karşı tutum açısından önemli olduğu düşünülen bir olgu da öğrenme ortamlarıdır. Görüşmelere yansıyan ilgi çekici bir detay da öğrencilerin mekân üzerine yaptıkları tespitler olmuştur. Kırıçoğlu'na (2005, s. 3) göre çoğu yakınmalarımız ders saati azlığı, araç ve gereç yetersizliği, kısıtlı çalışma mekânları gibi maddi sorunlarla birlikte; derse gereken önemin verilmemesi, yeteneğin ön plana çıkarılması, öğretimin yalnız yeteneklilere özgü olması gerektiği gibi sanat eğitimini olumsuz yönde etkileyen ilkesel sorunlarla ilgilidir. Bu bağlamda sınıf içi ders ortamına ilişkin tespitlerinde Zafer ortamın sınırlayıcı etkisi üzerine vurgular yapılmıştır.

İçerde işlediğimiz derste zaman çok kayıp oluyor. Sıralar bazıları arkada bazıları önde, dersin yarısı zaten curcunayla geçiyor. Ee tahta yansıyor, perdeyi kapa, perdeyi aç, tahtayı kapa, tahtayı aç, bunaltıcı bir hava camları aç, camları kapa derken dersin yarısı gitmiş oluyor. (Zafer)

Kırıçoğlu'na (2005, s. 7) göre sanat eğitiminin fiziksel sorunlarının başında uygun çalışma mekânlarının olmaması gelmektedir. Bununla birlikte ders araç gereçleri ve çevre düzeninin sanatın öğrenimini doğrudan etkilediğini düşünmektedir. Benzer eşgüdüm odak öğrenciler, iç ortam öğrenme düzeyleri üzerindeki etkisini daha çok olumsuz yansımalarıyla ele almışlardır. Dersle ilgili sıkça vurgulanan kavramlardan birinin de özgürlük olduğu görülmektedir. Bu bağlamda bir ilişki ağı kuran Melda, sınıfta işlenen derslerde ilgi ve motivasyonundaki düşüklüğü vurgularken adaptasyon sorununa da değinmiştir.

Sınıf içinin olumsuz yönleri var bana göre; bir özgür değilsin, her taraf kapalı duvarlar üstüme üstüme geliyor. Bazen yani sınıfın içinde olunca ilham

gelmiyor bana. İlla ki bir camın önüne gidiyorum. Dışarı bakıyorum, bakıyorum, bakıyorum... Sonra oradan arkadaşlarım diyor, "Sen ne yapıyorsun burada." Ondan sonra geri gidiyorum, çizmeye çalışıyorum. Aklımdaki her şey bir anda uçmuş oluyor. Bu, benim kafamı bazen çok karıştırıyor. Ondan sonra mesela, sınıf içindeyken arkadaşlarım çok gürültü yapıyor, dikkatim dağılıyor falan. İç ortamdaki dersler bence çok sıkıcı oluyor. Sınıfta öyle kalıyorsun. Önünde bir defter, boyaların... Belirli bir şekilde, belirli bir konu üstünde her zaman bir ders boyunca...(Melda)

3. Çevre bilinci kazanma

Öğrencilerin çevre konusunda farkındalık sahibi olmaları önemlidir. Bu uygulamada gözlenmeye çalışılan farkındalıklardan biri de çevre duyarlılığıdır. Etkinliklerdeki çevre farkındalık düzeyindeki değişim iki derste kendini doğrudan hissettirmiştir. Bunlardan ilk *görsel tarama* adlı derstir. Üçüncü ders olan bu etkinliğin ayırıcı olma sebebi, malzemelerinin doğrudan doğadan alınması gereğidir. Öğrencilere uygulama için komutlar verildikten sonra, grupların doğadan buluntu nesnelere toplamaları istenmiştir. Bu aşamada öğrencilerin çevredeki ağaçlar, yerdeki paket taşlar ve sağlıksız atıklar dahi her türlü nesneyi ayırt etmeksizin toplamışlardır. Bu sayede öğrencilerin çevre duyarlılığı konusunda eksiklikleri olduğu görülmüştür. Uygulamanın değerlendirme aşamasında çevreye karşı yapılan yanlış yönelimler hatırlatılarak-karşılıklı fikir paylaşımı yapılmıştır.

Sonraki iki uygulamada çevreden malzeme kullanılması gibi bir gereksinim olmadığı için bir süre bu bağlamda doğrudan durum tespiti yapılamamıştır. Fakat son uygulamaların ormanda yapılması çevre duyarlılığındaki farkları gözleme adına iyi bir ortam sunmuştur. Bu aşamada öğrencilerin çevreye karşı sorumluluk içeren tutumları görülmüştür. Orman canlılarından bitkilere kadar her konuda oldukça özverili bir davranış sergilemişlerdir. Bunun yanı sıra ormanda kullanılan malzeme atıkları öğrenciler tarafından uyarı yapılmaksızın toplanmıştır. Bu bağlamda uygulamaların çevre bilinci üzerine anlamlı sonuçlar ve olumlu farklar oluşturduğu düşünülmektedir.

Ee bilgide coğrafi bölgelerimizi öğrendik işte, nerde ne var diye onları öğrendik. Bir de çevre bilincim daha çok yükseltti. İkincisi doğal malzemelerle yapılabilecek şeyleri

aklımda tuttum ve bunlar hakkında daha çok bilgi edindim. (Turan) Turan'ın ifade ettiği durum bir bakıma uygulamaya katılan tüm öğrencilerde, çevrelerindeki her bir nesnenin işlev, biçim ve fayda bakımından birbirinden farklı olduğu ve bu farklıların dikkate alınması gerekliliği konusunda farkındalık uyandırdığı düşünölmektedir.

5. SONUÇ, TARTIŞMA, ÖNERİLER VE SINIRLILIKLAR

Bu bölümde araştırmanın bulgularına göre sonuç, tartışma ve önerilere yer verilmiştir. Araştırmanın bulgularına ilişkin sonuçlar belirtilerek tartışılmıştır. Ayrıca benzer araştırmaları yapacak araştırmacılara yönelik önerilere değinilmiştir.

5.1 Sonuç

Araştırmadan elde edilen bulgulara dayalı olarak oluşturulan sonuçlar; görsel ifade, eleştirel ifade ve kültürel ifade temaları bağlamında açıklanmıştır.

- Öğrenciler sesli düşünme eylemi gerçekleştirerek farklı fikirlerin eş zamanlı düşünülmesi sürecini deneyimlemişlerdir. Bu sayede birbirinin düşüncesine katkıda bulunarak ifade güçlerini geliştirdikleri gözlenmiştir. Aynı zamanda derse ve konuya olan motivasyon düzeyinin arttığı görülmüştür.
- Uygulamalarda birtakım zorluklarla baş başa bırakılan öğrenciler çözüm üretme çabasına girmişlerdir. Karşılaştıkları problemlere çözüm üretirken olasılıklar çerçevesinde düşünmeyi deneyimlemişlerdir.
- Öğrencilerin uygulama sürecinde gerek öğretmenleriyle gerekse arkadaşlarıyla iletişim kurma becerilerinde olumlu sonuçlar gözlenmiştir.
- Etkinliklerden önce genel olarak reddetme tavrı saptanan konularda (cinsiyete göre ret ve yeterliğe göre ret konularında) olumlu sonuçlar kazanılmıştır. Gözlenen durumda etkinlikler sonucunda akran ilişkilerinin pekiştigiine yönelik çıkarım yapılmıştır.
- Görsel ifadede yansıtma yapma alt temasına ilişkin de olumlu sonuçlar edinilmiştir. Yansıtmanın içten dışa ve dıştan içe iki türde yapıldığı tespit edilmiştir. İşitsel ayırsamada kullanılan ritmik yansıtmalarda öğrencilerin daha çok kendilerine en yakın sesleri yansıtmışlardır.
- Yansıtma kullanılan bir diğer yöntem de benzeşimdir. Yeni bilginin inşasında daha çok eski yaşantılara benzeşim kurulduğu görülmüştür.

- Yansıtma yaparken disiplinler arası ilişki kurma şeklinde bir yönelim gözlenmiştir. Etkinlikler farklı derslerin birbiriyle ilişkilendirilmesine olanak sağlamıştır.
- İmgesel düzeyde hayal gücünün etkin olarak kullanıldığı görülmüştür. Ders sonlarında imgelerinde oluşturdukları oyun tasarılarını anlatmaları hayal gücünü geliştirmeleri açısından önemli olduğu düşünülmektedir. Öğrencilerin her uygulama sonrasında uygulamaya ilişkin bir bellek hikâyesi oluşturdukları görülmüştür.
- “*Doğada her şey bir renkmiş.*” şeklinde oluşan algının öğrencinin karşılaştığı malzemenin salt doğaya ait olması çevre konusunda geliştirdikleri farkındalık ve görsel ilişkilendirme düzeyinde gelişim sağlamıştır.
- “*Kuşun kafesten çıkması*” gibi ifadelerle boyaya, toprağa, ağaca, dokunmanın getirdiği duyuşsal etkiyi göstermiştir. Öğrencilerin açık alanda hem bilişsel hem duyuşsal hem de devinişsel yönlerinin daha aktif hale geldiği ve kendi deyimleri ya da kurdukları benzeşimlere göre şekillendirdiği görülmüştür.
- Öğrencilerin daha çok şaşkınlıkla karşılaştıkları durum ve gözlemlerini aktardıkları konu ise arkadaşlarının açık alandaki derslerde sınıf içinde yürütülen derse oranla artan ilgileri üzerine olmuştur. Bu bağlamda yapılan görüşmelerde kendileri de dahil olmak üzere sınıftaki hemen herkesin; uygulama öncesinde, uygulama esnasında ve bir sonraki ders için uygulama sonrasında meraklı ve heyecanlı olduğuna yönelik ifadelerle rastlanmıştır.
- Görsel Sanatlar Dersi algısında olumlu yönde bakış açısı kazanılmasına ilişkin saptamalar elde edilmiştir. Bu bağlamda derse artık daha farklı yaklaşıklarını belirten öğrencilerden en sık gelen dönüt ise resim dersinin boyadan kalemde ibaret bir şey olmadığı konusunda edindikleri farkındalık olmuştur.
- Etkinlikler ilerledikçe yapılan görüşmelerde öğrencilerin kendiliğinden neden sonuç bağlamında değerlendirmeler yaptıkları görülmüştür. Bu bağlamda öğrenciler bazen bütünden parçaya bazen de parçadan bütüne ilişkilendirmeler yapmışlardır. Bazı temalar tüm öğrencilerde benzer düzeyde gelişirken bilişsel öğrenme düzeyinde, öğrencilerin bireysel farklılıklarının sonuçlara yansıdığı saptanmıştır.

- Duyuşsal alanda; empati, farkındalık, fayda, heyecan, merak, sorumluluk, stres, tutum, dayanışma, güven, işbirliği, korku, reddetme, sabır, sıkılma, şaşkınlık, zorlanma gibi kodlar elde edilmiştir.
- Gelişen farkındalık düzeyi daha çok çevre üzerine olmuştur. İlk etkinliklerde doğadan nesnelere kullanılması komutunu canlı cansız bütün varlıklar üzerinde kullanmışlardır (dalında yaprakları koparmak, yerdeki taşları kazımak vs.). Son etkinliklerin daha özgün bir mekân olan ormanda geçmesine karşın çöp atma, ormana zarar verme gibi yönelimlerden genel olarak uzak durdukları gözlemlenmiştir. Orman canlıları için de (karınca, solucan vs.) oldukça hassas davrandıkları saptanmıştır.
- Derslerde dayanışma ön plana çıkmıştır. Bütün etkinlikler grup olma esasına dayanmıştır.
- Öğrencilerin her uygulama için uzun uzadıya düşünmeye fırsat bulmadan hızlıca oyuna katıldıkları bir sistemle öğrenmeleri sağlanmıştır. Bu sürecin başlarında adaptasyon konusunda bocalama yaşadıkları görülmüştür. Öğrenciler aktif eylem içindeyken aynı zamanda ardıl eyleme karar verme durumunda kalmışlardır. Bu döngünün tekrarı ise bir süre sonra yetiyi motor beceri haline getirmelerine olanak sunmuştur.
- Özellikle renkli beneklerle oyun etkinliğinde bir yandan rakam komutunu dinleyen öğrenciler duyma duyusunu, diğer yandan alana yönelmeyle kinetik hareketi bir diğer yandan da duyduğu rakamı oluşturan rengi bir araya getirecek renkleri düşünmüşlerdir. Dolayısıyla zihinsel süreçlerini eş zamanlı olarak aktif tutmak zorunda bırakılmışlardır. Bu şekilde eş zamanlı ve çok kanaldan uyarılarla öğrenme, çocukları ilk zamanlarda zorlandığı görülse de bir süre sonra seri hareketler haline dönüştüğü gözlemlenmiştir.
- Araştırmadan elde edilen sonuçlar salt duyuşsal alan üzerine olmakla birlikte bilişsel olarak da GSDÖP doğrultusunda konu seçimi ve uygulama eşleşmesi doğru yapıldığında gelişigüzel bir etkinlik değil işlenen konuların çoğunlukla öğrenilebileceği sonucuna ulaşılmıştır.

- Malzemenin hazır imkânlarla sunulduğu mekanın sadece sınıf olduğu anlayışının yerini her yerde eğitim söylemini destekleyen bir algı almıştır. Böylece öğrenen öğrenen bağlamında standart değerlendirmelerin dışına çıkmıştır.

5. 2. Tartışma

Görsel Sanatlar Dersi'nin AHEE ile gerçekleştirilmesinin öğrenene disiplinlerarası kazanımlar sunması ile birlikte uygulama sürecinde karşılaşması muhtemel sınırlılıkların olduğu da bilinmektedir. Bu bağlamda tartışma bölümünde AHEE'nin kullanımına ilişkin sonuçlar literatür çerçevesinde tartışılmıştır. Araştırma “*dışarıda olmak*” fikrinin öğrencilerde doğal motivasyon oluşturduğunu göstermiştir. Bu durum öğrenmenin kalıcılığı üzerinde olumlu yönde anlamlı sonuçlar doğurmuştur. Benzer olarak Civelek'in (2016) yüksek lisans tezinde; yarı yapılandırılmış görüşme verileri incelediğinde, çocukların bahçede vakit geçirmekten keyif aldıkları, bahçede yapılan etkinlikleri sınıftaki etkinliklere göre daha eğlenceli buldukları yönünde sonuçlara ulaşılmıştır.

Araştırmanın uygulama sürecinde eş zamanlı olarak birçok duyu kullanımını gerektiren eylemsel süreç, aynı zamanda birçok duygunun aktive edilmesini sağlamıştır. Bireyin duysal süzgecinden geçen anlamların yaratıcılığı beslediği kaçınılmaz bir gerçektir. Kulahgil'in (2015) yüksek lisans tezinde, sınıf dışı öğrenme ortamlarında gerçekleşen öğretim uygulamalarının öğrencilerin akademik başarı, yaratıcılık ve fen öğrenimine yönelik motivasyonları üzerindeki etkisi araştırılmıştır. Araştırmanın sonuçlarına göre konuların öğrenilmesinde, öğrencilerin yaratıcılıklarının geliştirilmesinde ve derse ilişkin motivasyonlarının artmasında sınıf dışı öğrenme ortamlarında uygulanan öğretim uygulamalarının, sınıf ortamında uygulanan öğretim uygulamalarına göre daha etkili olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Benzer sonuçlar araştırma bulgularında da saptanmıştır.

Araştırmaya göre AHEE ile öğrencilerin Görsel Sanatlar Dersi üzerine geliştirdikleri yeni ve olumlu algının özellikle sanat eğitiminin genel eğitim programlarındaki durumu dikkate alındığında önemli olduğu düşünülmektedir. Farklı disiplinler olmasına karşın AHEE ile yürütülen derslerde aynı sonuçlara rastlanmaktadır. Güngören'in (2015) sınıf dışı etkinliğinin, sosyal bilgiler dersinde öğrencilerin tutumlarına ne derece etkili olduğunu değerlendirilmesinin amaçlandığı yüksek lisans

tezinde; sınıf dışı etkinliklere dayalı öğretim yöntemlerinden yararlanarak yürütülen sosyal bilgiler öğretiminin, öğrencilerin sosyal bilgiler dersine yönelik tutumlarını olumlu olarak arttırdığı sonucuna ulaşılmıştır.

Resim dersinin salt boyadan ve defterden oluştuğu genel algı, çocuğun etrafında dönen dünyaya ilişkin estetik duyarlılık geliştirmesine de engel olmaktadır. Araştırmanın yarı yapılandırılmış görüşmelerine yansıyan “doğada herşey bir renkmış” ifadesi araştırma sonunda çevre ve estetik algı konularında farkındalık düzeyinin arttığını göstermektedir. Kurson’ın (2016) “Learning about plants with steam: In a yearlong unit on plants, students use art to make models of their subjects” başlıklı makalesi, okul bahçesindeki bitkilerin büyümesine yönelik disiplinlerarası bir çalışma gerçekleştirilmiştir. Araştırmada çevre farkındalığı tasarım ilkeleriyle ilişkilendirilmiştir. Sonuç olarak öğrencilerin bir bitki sistemini sanatsal bir gözle bütün olarak incelemesi vargıların tasarımıyla ifade edilmesi sağlanmıştır.

Çoğulcu bir yaşam söylemi içinde ve küresel bazda sınırların olmadığı bir ortamda büyüyen çocukların; işte birlikte, fikirde paylaşımcı olarak yetiştirilmesinin önemli olduğu düşünülmektedir. Bu bağlamda çocuk açısından sanat eğitimi, kendisiyle ve çevresiyle barışık bir dil geliştirmesinde en etkin kanallardan biridir. Bu kanalın aktifliği gerek zaman, gerek mekan, gerekse uygulama boyutunda belirleyicidir. Çocukların sınıfın dışında duvarın ötesinde gerçek bir yaşantıyla gerçekleştirdikleri sanat eğitiminin bu nedenle önemli olduğu düşünülmektedir. Bu bağlamda araştırma sonuçlarına göre okul bahçelerinde AHE uygulamalarına uygun tasarımlara yer verilmesi önerilmektedir. Malkoç’un (2014) yüksek lisans tezinde sosyal bilgiler öğretiminde sınıf dışı okul ortamlarının kullanılma durumlarının belirlenmesi üzerine çalışılmıştır. Araştırma kapsamında öğretmen görüşleri incelendiğinde, derslerde sınıf dışı ortamlardan yararlanmama nedenleri arasında ise okulun fiziki yapısının elverişli olmaması, program yoğunluğu, planlama sorunu, zaman yetersizliği, öğrenci sayısının fazlalığı vb. nedenler sayılmıştır. Bununla birlikte sosyal bilgiler ve sınıf öğretmenleri, sınıf dışı okul ortamlarından sosyal bilgiler öğretimine yapabileceği katkılara ilişkin olarak çoğunlukla olumlu görüş bildirmişlerdir. Öğretmenler bu ortamların; öğrencilerde kalıcı öğrenmeler sağladığı, bilgiyi somutlaştırdığı, yaparak-yaşayarak öğrenmelere olanak sunduğu, öğrencilerin sosyalleşmesini desteklediği ve ders dışı çalışmalara olanak sunduğunu belirtmişlerdir. Bu bağlamda araştırma sonucunda okulların fiziki yapısının eğitim ve

öğretimi zenginleştirecek bir biçimde tasarlanması sıralanan öneriler arasında yer almaktadır.

Araştırma kapsamında gerçekleştirilen etkinliklerde gerçek bir durumu paylaşan çocukların, gerçek sorunlarla eşit düzeyde karşılaşarak, birlikte çözüm üretmeleri farklı düşüncelere saygıyı farkındalığını da geliştirdikleri saptanmıştır. Doğan'ın (2013) gerçek yaşam problemlerinin tasarım tabanlı araştırma yaklaşımıyla çözülmesi sürecinin sonunda tasarım döngülerinin ortaya çıkarılmasının amaçlandığı doktora tezinde; kampta yaşam sırasında deneyimlenen problemler, eksik tanımlanmış problemler olarak sınıfa getirilmiş ve çözüm sürecinden geçirilmiştir. Problemlerin çözümüne katkıda bulunmak amacıyla alan gezileri ve sınıf dışı ortamlarda tamamlayıcı etkinlikler yapılmıştır. Gerçek yaşam problemlerinden oluşan belirli bir çekirdek programı olmakla birlikte dersin uygulanan programı gözlem ve deneyime, bunlara bağlı olarak çözülen problemlere göre değişkenlik vurgulanmıştır. Araştırmanın sonucunda aynı güdüleyici sorudan aynı ve farklı temalar etrafında, benzer özellikleri bulunan ancak bütüne bakıldığında farklı döngüler oluşmuştur. Fakat katılımcıların gerçek yaşam problemlerinin bütüncül ve disiplinler arası doğasının farkında olmadıkları saptanmıştır. Buna göre fizik öğretmeni yetiştirme programlarında gerçek yaşam problemlerine yer verilmesi önerilmiştir.

Tartışmanın giriş kısmında bahsedilen, her farklı yaklaşımda olabileceği gibi AHEE'de de sınırlı yanların olduğu gerçeğine değinmek yerinde olacaktır. Öncelikle Açıkgöz'ün (2001, s. 56) belirttiği üzere bu yaklaşımda öğrenciler bağımsız çalışmaya, kendi öğrenmeleriyle ilgili kararlar almaya alışık olmayabilirler. Bu durum öğrenme sürecine direnç olarak yansiyabilmektedir. Bir başka dezavantaj ise çocukların sorumluluk almaktan kaçmaları şeklinde görülmektedir. Bunun yanı sıra akran zorbası olarak nitelenen baskın lider karakterli çocuklarda da durum tam tersine ilerleyebilmektedir. Bu çocuklar, diğer arkadaşlarının özgür alanlarına müdahale, odağı dağıtma, görevi paylaşmama şeklinde yaklaşımlar gösterebilmektedirler. Görgün'ün (2015) doktora tez çalışmasında, zorunlu dinleme ve konuşma dersiyle birlikte harmanlanarak uygulandığı, sınıf dışı bilgi ve iletişim teknolojileri etkinliklerinin öğrencilerin dinleme becerileri, içsel güdü ve dinleme konusundaki öz-yeterlik algıları üzerine olan etkileri araştırılmıştır. Nicel ve nitel verilerin analizi sonucunda; öğretmen tarafından yapılandırılmış sınıf dışı bilgi ve iletişim teknolojileri etkinliklerinin

öğrencilerin dinleme becerileri, içsel güduları ve dinleme konusundaki öz-yeterlikleri üzerinde olumlu etkileri olduğunu saptamıştır.

Araştırma üzerine, olumlu ve olumsuz yönleriyle gerçekçi bir bakış açısı ile değerlendirme yapılmıştır. Özür'ün (2010, s. 142) “Sosyal bilgiler dersinde sınıf dışı etkinliklerin öğrenci başarısına etkisi” adlı doktora tezinde, öğretmenlerin sınıf dışı etkinlik uygulamalarına yönelik bakış açılarının genel anlamda olumlu olmadığını ifade edilmektedir. Fakat öğretmenlerin uygulamada karşılaştıkları güçlüklerin, aşılabilir güçlükler olduğu vurgulanmıştır. Dolayısıyla öğretmenlerin, sınıf dışı etkinliklere bakış açılarının değiştirilmesi yanında, yöntem ve teknik zenginliğine doğru gitmeleri gerektiği vurgulanmıştır.

Sonuç olarak; uygulama süreciyle geliştirilen bu araştırmanın öğretmenler için faydalı bir kaynak olabileceği düşünülmektedir. Uygulama sürecinde araştırmacının edindiği deneyimler sonucunda AHEE'nin her disiplin için uygulanabilir bir model olduğu görülmüştür. Bu nedenle AHEE ile öğrenme süreçleri geliştirmek isteyen sanat eğitimcilerine fikir vermesi umulmaktadır.

5. 3. Öneriler

Bu başlık altında Görsel Sanatlar Dersi öğretmenleri ve alana ilgi duyan araştırmacılara yönelik önerilere değinilmiştir.

- Uygulamalara başlamadan önce saha analizi yapılması önerilmektedir.
- AHEE, “sınıf dışı eğitim, doğada eğitim, duvarsız eğitim vb.” isimlerle yaygınlaşmaya başlasa bile Türkiye’de henüz çok yeni bir alandır. Dolayısıyla bir uygulamayı gerçekleştirmek için salt teorik bilginin yetersiz olacağı fikri savunulmaktadır. Ayrıca özellikle sanat eğitiminde AHEE üzerine yapılmış hem yayın hem de çalışmanın çok sınırlı oranda olduğu göz önünde bulundurulmalıdır. Bu çerçevede bir uygulama sürecine başlamadan önce AHEE’ye yönelik bir etkinlikte katılımcı olarak bulunulmasının faydalı olacağı düşünülmektedir.
- Bu araştırmada AHEE görsel sanatlar öğrenimi için kullanılmıştır. Bu yaklaşıma ilgi duyan eğitimciler farklı konu alanlarında, kendi kazanımlarına yönelik hazırlanmış içeriklerle etkinlikler gerçekleştirebilirler.

- MEB kitap ve kazanımlarında daha fazla yer verilmesinin hem öğretmenler, hem öğrenciler, hem de araştırmacılar açısından kaynak sıkıntısının giderilmesini sağlayabilecektir.
- Sonuçlar olumlu olduğu için bu tip çalışmaların yaygınlaştırılması önerilir.
- AHEE hizmet içi eğitime, seminer ya da kongreler de daha çok yer verilmesinin faydalı olacağı öngörülmektedir.
- AHEE'nin Lisans programlarının içine entegre edilmesi dolayısıyla farklı disiplinlerde eş zamanlı kullanımına zemin hazırlanması önerilebilir.

5. 4. Sınırlılıklar

Bu başlık altında uygulama sürecine yönelik sınırlılıklara değinilmiştir.

- Bu araştırma bağlamı ile sınırlıdır.
- Araştırma, 2015 – 2016 eğitim öğretim yılında ortaokul 5. sınıf öğrencileri ile Görsel Sanatlar Dersi'ne devam eden öğrenciler ve bu dersin yürütücüsü olan öğretmenden elde edilen verilerle sınırlanmıştır.
- Araştırmanın uygulama aşamasında katılımcılardan toplanan veriler 2015-2016 öğretim yılı, ikinci yarıyılıda altı haftalık sürede elde edilmiştir.
- Araştırmada veri toplama araçlarından odak öğrenciler ile yarı-yapılandırılmış görüşme, dış ve iç gözlemci alan notları, gözlemci yarı-yapılandırılmış gözlem formları, kamera kayıtları ile araştırmacı ve öğrenci günlüklerini içeren dokümanlar kullanılmıştır.
- Uygulama sürecine ilişkin sınırlılıklar da söz konusu olmuştur. Grup çalışmalarında her ne kadar olumlu kanı yaygın olsa da birkaç öğrenci arkadaşlarının dinlememe ve bozuk iletişim sergilediği yönünde kanıya kapıldığı tespit edilmiştir.
- Dış mekânda çalışmanın kendi içindeki zorlukları göz ardı edilmemiştir. Özellikle hava şartlarının getirdiği çözüm arayışları bazı öğrenciler için olumlu iken bazıları için olumsuz bir tablo yarattığı saptanmıştır.

- Pilot uygulamada öğrencileri birbirinin düşüncesine saygı duymanın ötesinde, fikrini paylaşan arkadaşlarını rencide edici şekilde yansımalar görülürken esas uygulamanın yapıldığı okulda daha çok empati geliştiren tavırların hakim olduğu söylenebilir. Uygulamalarda katılımcıların sosyo-kültürel durumunun belirleyici bir faktör olduğu düşünülmektedir.

KAYNAKÇA

- Acer, D. ve Gözen, G. (2013). *Çocuk ve mimarlık çocuklar için mimari tasarım öğretim programı*. Ankara: Anı Yayıncılık.
- Açıkgöz, K. Ü. (2001). *Aktif öğrenme*. Tarım Ekonomisi, 6, ss. 52-62.
- Açıkgöz, K. Ü. (2014). *Aktif öğrenme* (13. Baskı). İzmir: Biliş Yayınları.
- Adıgüzel, H. Ö. (2006). *Yaratıcı drama kavramı bileşenleri ve aşamaları*. Yaratıcı Drama Dergisi. Cilt: 1, Sayı:1.
- Adkins, C. ve Simmons, B. (2002). *Outdoor, experiential, and environmental education: converging or diverging approaches*. ERIC Clearinghouse On Rural Education and Small Schools Charleston wv. 06.12.2016 tarihinde www.eric.ed.gov. adresinden alınmıştır.
- Akar, H., Gürgür, H. ve Yahşi, Z. (2016). *Eğitimde nitel araştırma desenleri*. Ankara: Anı Yayıncılık.
- Anonymous, (1995). *Outdoor management development - reality or illusion?*. Journal Of European Industrial Training, Vol. 19 No. 6, pp. 20-1.
- And, M. (2003). *Oyun ve büğü Türk kültüründe oyun kavramı*. İstanbul: Yapı Kredi Yayınları
- Artut, K. (2002). *Eğitim Fakülteleri ve ilköğretim öğretmenleri için sanat eğitim kuramları ve yöntemleri*. Ankara: Anı Yayıncılık.
- Ataizi, M. ve Şimşek, A. (1999). *Temel eğitimde durumlu öğrenme ortamlarının düzenlenmesi*. Kurgu Dergisi Sayı: 16, Sayfa: 255
- Attarian, A. (2005). *The research and literature on challenge courses: An annotated bibliographe* 2nd. Edition.
- Ayaydın, A. (2011). *Çocuk gelişiminde bir oyun olarak sanat ve resim*. Elektronik Sosyal Bilimler Dergisi. Yaz-2011 Cilt:10 Sayı:37 (303-316).

- Ayaydın, A., Vural, D. ve Tuna, S. (2011). *Sanat eğitimi ve görsel sanatlar öğretimi* (2.Baskı) Ankara: Pegem Akademi.
- Bulman. D. (1999). *Sanat eğitiminde oyun*. (Yayımlanmamış Yüksek Lisans tezi). Gazi Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Ankara.
- Buyurgan, U. ve Buyurgan S. (2012). *Sanat eğitimi ve öğretimi* (3. Baskı). Ankara: Pegem Akademi.
- Boydaş, N. (1990). *Resim-İş öğretimi nasıl geliştirilebilir*. Türk Eğitim Derneği XIII. öğretim semineri, Ankara.
- Civelek, P. (2016). *Açık alan etkinlikleriyle desteklenmiş okul öncesi eğitimin öğrencilerin bilimsel süreç becerilerine etkisi* (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Dokuz Eylül Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, İzmir.
- Coşkun, A. T. (2005). *Yaşayarak öğrenme*. Hacettepe Üniversitesi, 3. Doğa sporları ve bilim sempozyumu bildiri özetleri kitapçığı. Ankara.
- Creswell, J. W. (2013). *Nitel, nitel araştırma deseni ve karma yöntem*. (Çev. B. Demir, İ. Erdoğan ve Y. Dede). Ankara: Eğiten Kitap.
- Çalışkan, N. ve Karadağ, E. (2014). *Eğitimde drama teorik temelleri ve uygulama örnekleri* (3. Baskı). Ankara: Anı Yayıncılık.
- Dewey, J. (1897). *My pedagogic creed*. The School Journal, Vol: 3, Pp: 77-80, 20.05.2017 tarihinde [Http://Dewey.Pragmatism.Org/Creed.Htm](http://Dewey.Pragmatism.Org/Creed.Htm) adresinden alınmıştır.
- Dewey, J. (1902). *The child and the curriculum*. Chicago: The University of Chicago Press.
- Dewey, J. (1938). *Experience and education*. New York, NY: Kappa Delta Pi. 20.05.2017 Tarihinde [Https://ia800208.us.archive.org/11/items/Experienceandeducation/Dewey2.Pdf](https://ia800208.us.archive.org/11/items/Experienceandeducation/Dewey2.Pdf) adresinden alınmıştır.
- Dewey, J. (2007). *Deneyim ve eğitim*. (Çev. Sinan Akıllı). Ankara: Odtü Yayıncılık.

- Donaldson G. E. and Donaldson, L. E. (1958). *Outdoor education: a definition. Journal Of Health, Physical Education and Recreation*. 29(May), 17-63.
- Doğan, Y. (2013). *Fiziğin konaklamalı kamp deneyimiyle zenginleştirilmiş sınıf içi ve sınıf dışı ortamlar aracılığıyla bağlamsallaştırılma sũrecinin değerlendirilmesi*. (Yayımlanmamış Doktora Tezi,) Marmara Őniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitũ, İstanbul.
- Dũnmez, Y., Atalay, İ. ve Kadioğlu, A. (2012). *Doğa eğitimi ders dışı oğretim faaliyetlerine örnek*. Ankara: Anı Yayıncılık.
- Field, S. C., Lauzon, L.L. and Meldrum J. T. (2016). *A phenomenology of outdoor Education leader experiences*. Journal of Experiential Education, v.39 n.1 p.31-44
- Ford, P. (1981). *Principles and practices of outdoor/environmental education*. New York, NY: John Wiley & Sons.
- Ford, P. (1986). *Outdoor education: definition and philosophy*. ED 267941.15.04.2017 tarihinde [Http://eric.ed.gov/ericdocs/Data/Ericdocs2sql/Content_Storage_01/0000019b/80/2f/2d/E6.Pdf](http://eric.ed.gov/ericdocs/Data/Ericdocs2sql/Content_Storage_01/0000019b/80/2f/2d/E6.Pdf). adresinden alınmıştır.
- Gahin, F. S. and Chesteen, S. A. (1988). *Executives contemplate the call of the wild. Risk management*, (July 1988), No: 35, Vol. 7, Pp. 44-51.
- Gay, G. (2014). *Kũltũrel değerlere duyarlı eğitim teori araştırma ve uygulama*. (Çev. Hasan Aydın). Ankara: Anı Yayıncılık.
- Genç, S. (2014). *Sanat eđitiminde eđitsel oyunların ẽnemi*. Bartın Őniversitesi Eđitim Fakũltesi Dergisi Cilt 3, Sayı 1, (Yaz).
- Gençaydın, Z. (1993). *Sanat Eğitimi*. Eskişehir: Anadolu Őniversitesi Açıkkõđretim Fakũltesi Yayınları.
- Gilbertson, K., Bates T. and Mclaughlin T. (2005). *Outdoor education:methods and strategies*. United States: Library Of Congress Cataloging-İn-Publication Data.

- Görgün, A. (2015). *A case study on the effects of teacher-structured out-of-class ict activities on listening skills, motivation and self-efficacy*. (Yayımlanmamış Doktora Tezi). Çukurova Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Adana.
- Glesne, C. (2013). *Nitel araştırmaya giriş*. (2. Baskı). (Çev: A. Ersoy ve P. Yalçınoğlu). Ankara: Anı Yayıncılık.
- Güngören, B. (2015). *6. sınıf sosyal bilgiler dersinde sınıf dışı etkinlikler: Kars ili örneği*. (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Kafkas Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Kars.
- İnan, H. Z. (2012). *Okul öncesi eğitimde çağdaş yaklaşımlar Reggio Emilia yaklaşımı ve proje yaklaşımı*. Ankara: Anı Yayıncılık.
- İpşiroğlu, Z. (2015). *Düşünmeyi öğrenme ve öğretme*. İstanbul: Say Yayınları.
- İpşiroğlu, Z. (2016). *Gelin çocuklar birlikte düşünelim*. İzmir: Tudem Yayınları.
- James, J. K. and Williams, T. (2017). *School-based experiential outdoor education: A neglected necessity*. Journal of Experiential Education, v40 n1 p58-71.
- Özür, N. (2010). *Sosyal bilgiler dersinde sınıf dışı etkinliklerin öğrenci başarısına etkisi* (Yayımlanmamış Doktora Tezi). Gazi Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Karakaya Ç. (2016). *İnsan ve çevre ünitesi için sınıf dışı öğretim uygulamasının çevre okuryazarlığı üzerine etkisi*. (Yayımlanmamış Doktora Tezi). Ondokuz Mayıs Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Samsun.
- Kırıoğlu, O. T. ve Stokrocki M. (1997). *Ortaöğretim sanat öğretimi*. Ankara: Milli Eğitim Geliştirme Projesi.
- Kırıoğlu, O. T. (2005). *Sanatta eğitim görmek-öğrenmek-yaratmak*. Ankara: Pegem akademi
- Kırıoğlu, O.T. (2014). *Sanat bir serüven*. Ankara: Pegem Akademi.
- Kulalıgil, A. (2015). *Sınıf dışı öğrenme ortamlarında gerçekleşen öğretim uygulamaları-*

- nın 5.sınıf fen bilimleri dersinde öğrencilerinin akademik başarı, yaratıcılık ve motivasyonlarına etkisi.(Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Pamukkale Üniversitesi, Denizli.
- Kurson, R. (2016). *Learning about plants with steam: in a yearlong unit on plants, students use art to make models of their subjects*. Science and Children, v.53 n.9 p.58-63.
- Kuyumcu, N. (2004). *Yaratıcı eğitim çalışmalarında bir araç: tiyatro ve canlandırma*. Hasan Ali Yücel Eğitim Fakültesi Dergisi. Sayı: 2. 261-271
- Lewis, C. (1975). *The administration of educations programs*. Dubuque, IO: Kendall Hunt Publishing.
- Malkoç, S. (2014). *Sosyal bilgiler öğretiminde sınıf dışı okul ortamlarının kullanılma durumları*. (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Anadolu Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Eskişehir.
- M.E.B. (2007). *İlköğretim genel müdürlüğü görsel sanatlar dersi (1-8. Sınıflar) öğretim programı ve kılavuzu*. Ankara: Devlet Kitapları Müdürlüğü.
- Merriam, S. B. (2013). *Nitel araştırma desen ve uygulama için bir rehber*. (Çev. S. Turan). Ankara: Nobel yayıncılık.
- Miles, M. B. and Huberman, A.M. (2016). *Qualitative data analysis:an expanded sourcebook* (Çev: S. Akbaba Altun ve A. Ersoy). Ankara: Pegem Akademi.
- Özden, Y. (2014). *Öğrenme ve öğretme* (12. Baskı). Ankara: Pegem Akademi.
- Özen, G. (2010). *Maceraya dayalı açık alan eğitimlerinin yönetsel beceriler üzerine etkisinin incelenmesi*. (Yayımlanmamış Doktora Tezi), Abant İzzet Baysal Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Bolu.
- Pekşersoy, E. ve Yıldırım, O. (2008). *İlköğretim Görsel Sanatlar Dersi 1-8. Sınıflar Öğretmen Kılavuzu Kitabı*. (1. Baskı). İstanbul: Devlet Kitapları, Kelebek Matbaacılık.

- Preston, L. (2014). *Students' imaginings of spaces of learning in outdoor and environmental education*. Journal of Adventure Education and Outdoor Learning, v. 14, n. 2 p.172-190.
- Priest, S. (1986). *Redefining outdoor education: a matter of many relationships*. Journal Of Environmental Education, 17 (3), 13-15. 126.
- Priest, S. (1990). *The adventure experience paradigm*. In J. C. Miles & S. Priest (Eds.) Adventure Education (pp. 157-162). Venture: State College, PA.
- Priest, S. and Gass, A. M. (1997). *Effective leadership in adventure programing*. Human Kinetics, Champaign.
- Quay, J. and Seaman, J. (2013). *John Dewey and education outdoors: making sense of the 'education situation' through more than a century of progressive reforms*. Netherlands: Sense Publishers.
- Robbins, A. (2015). *Synthesizing the outdoor education literature to create a defination and list of primary objectives*. University of Wyoming Wyoming Scholars Respo-sitory. Doctoral Projects, Masters Plan B, and Related Works.
06.12.2016 tarihinde http://repository.uwyo.edu/plan_b/4 adresinden alınmıştır.
- San, İ. (2004). *Sanat ve eğitim* (3.Baskı). Ankara: Ütopya Yayınevi
- Savaş. İ. (2014). *Çocuk resmi ve bilinçaltı*. (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi). İstanbul Arel Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.
- Sharp, L. B. (1943). *Outside the classroom*. The Educational Forum, 7(4), 361–368.
- Sharp, L. B. (1947). *Basic considerations in outdoor and camping education*. The bulletin of the national association of secondary school principals, 31(147), pp. 43-44.
- Türkkan, B. (2011). *Görsel sanatlar öğretimi dersindeki uygulamaların meslek Yaşamında kullanılabilirliğine ilişkin sınıf öğretmeni adaylarının görüşleri*. E-Journal of New World Sciences Academy, Volume: 6, Number: 1, Article Number: 1C0280 ISSN:1306-3111.

- Thomas, G. (2015). *Signature pedagogies in outdoor education*. Asia-pacific journal of health, sport and physical education, v6 n2 p113-126.
- Ugürol, Y. (1998). *Öğrenen sınıfta öğretmen - öğrenci davranışları*. Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi Dergisi, Issn 1300-4832. Cilt: 4. Sayı:3
- Ürey, M. (2013). *Serbest etkinlik çalışmaları dersine yönelik fen temelli ve disiplinler-arası okul bahçesi programının geliştirilmesi ve değerlendirilmesi*. (Yayınmamış Doktora Tezi). Karadeniz Teknik Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Trabzon.
- Variş, F. (1991). *Eğitim bilimine giriş*. Ankara: Ankara Üniversitesi Basımevi.
- Vinal, W. G. (1936). *The school camp line- up for nature education*. The Clearing House, 10, pp. 462-466
- Yavuzer, H. (2000). *Resimleriyle çocuk*. İstanbul: Remzi Kitapevi.
- Yazıcı, S. (2005). *Yaşayarak öğrenme ve açık alan eğitimleri*. HR Dergi Human Resources- İnsan Kaynakları ve Yönetim Dergisi, Haziran 2005.
- Yıldırım, A. (1999). *Nitel araştırma yöntemlerinin temel özellikleri ve eğitim araştırmalarındaki yeri ve önemi*. Eğitim ve Bilim Dergisi. Sayı:112. Cilt: 23
- Yıldırım, A. ve Şimşek, H. (2011). *Sosyal Bilimlerde Nitel Araştırma Yöntemleri*. (8. Baskı). Ankara: Seçkin Yayıncılık, Ankara.
- Yurdakul, I., Çolak, C. ve Yaman, N. (2016). *Nitel veri analizinde adım adım Nvivo Kullanımı*. Ankara: Anı Yayıncılık.
- Zueblin, C. (1916). *American municipal progress*. New York: Macmillan.

EKLER

EK 1, Kişisel Bilgi Formu.

ÖĞRENCİ KİŞİSEL BİLGİ FORMU

1. Cinsiyetiniz:

Kız

Erkek

2. Annenizin eğitim düzeyi:

İlköğretim

Ortaöğretim (Lise)

Yükseköğretim

Hiçbiri

3. Babanızın eğitim düzeyi:

İlköğretim

Ortaöğretim (Lise)

Yükseköğretim

Hiçbiri

4. Annenizin mesleği:

Ev hanımı

İşçi

Memur

Diğer/ Lütfen Belirtiniz:.....

5. Babanızın mesleği:

İşçi

Memur

Diğer/ Lütfen Belirtiniz:.....

6. Günde kaç saat oyun oynarsınız?

- 1 saat
- 2 saat
- 3 saat ve daha fazla

7. Nasıl oyunları tercih edersiniz?

- Bilgisayar oyunları (Dijital Oyunlar)
- Geleneksel oyunlar (Akran Oyunları)

8. Oyunları genellikle nerede oynarsınız?

- İç Mekanda
- Dış Mekanda
- Her ikisi de
- Hiçbiri

9. Yanıtınız “dış mekan” ise genellikle nerede oynarsınız?

- Çocuk parkı
- Ev bahçe/ balkon
- Açık Spor Sahası
- Diğer: (Lütfen Belirtiniz).....

11. Yanıtınız “iç mekan” ise genellikle nerede oynarsınız?

- Ev
- Alış-veriş merkezi oyun alanları
- İnternet kafe
- Kapalı spor salonu
- Diğer: (Lütfen Belirtiniz).....

12. Tiyatroya gider misiniz “evet” ise ne sıklıkta tiyatroya gidersiniz?

- | | |
|---|--|
| <input type="checkbox"/> Evet | <input type="checkbox"/> Hayır |
| <input type="checkbox"/> Ara sıra giderim | <input type="checkbox"/> Nadiren giderim |
| <input type="checkbox"/> Sık sık giderim | <input type="checkbox"/> Hiç gitmem |

13. Sinemaya gider misiniz “evet” ise ne sıklıkta sinemaya gidersiniz?

- | | |
|---|--|
| <input type="checkbox"/> Evet | <input type="checkbox"/> Hayır |
| <input type="checkbox"/> Ara sıra giderim | <input type="checkbox"/> Nadiren giderim |
| <input type="checkbox"/> Sık sık giderim | <input type="checkbox"/> Hiç gitmem |

14. Müze gezer misiniz? Yanıtınız “evet” ise ne sıklıkta gezersiniz?

- | | |
|---|--|
| <input type="checkbox"/> Evet | <input type="checkbox"/> Hayır |
| <input type="checkbox"/> Ara sıra giderim | <input type="checkbox"/> Nadiren giderim |
| <input type="checkbox"/> Sık sık giderim | <input type="checkbox"/> Hiç gitmem |

15. Piknik ya da gezi amaçlı ormana gider misiniz? Yatınız evet ise ne sıklıkta gidersiniz?

- | | |
|---|--|
| <input type="checkbox"/> Evet | <input type="checkbox"/> Hayır |
| <input type="checkbox"/> Ara sıra gideriz | <input type="checkbox"/> Nadiren giderim |
| <input type="checkbox"/> Sık sık gideriz | <input type="checkbox"/> Hiç gitmem |

16. En son gittiniz gezide ilginizi çeken şeyleri birkaç cümleyle anlatır mısınız?

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

EK 2, Sağlık Bilgi Formu.

		EVET	HAYIR
1	Velisi olduğunuz öğrencinin kronik bir hastalığı var mıdır? Varsa işaretleyiniz. <input type="checkbox"/> Astım, <input type="checkbox"/> Epilepsi <input type="checkbox"/> Kalp-Damar Hastalıkları, <input type="checkbox"/> Şeker Hastalığı <input type="checkbox"/> Böbrek Yetmezliği, <input type="checkbox"/> Kan Hastalıkları <input type="checkbox"/> (Diğer).....		
2	Velisi olduğunuz öğrencinin sürekli kullandığı bir ilaç var mıdır?		
3	Velisi olduğunuz öğrencinin bedensel bir engeli var mıdır?		
4	Velisi olduğunuz öğrencinin eklem kas vs. hastalıkları var mıdır?		
5	Velisi olduğunuz öğrencinin deri ve cilt hastalığı var mıdır? Varsa Belirtiniz. <input type="checkbox"/> Sedef <input type="checkbox"/> Egzama <input type="checkbox"/> Ürtiker		
6	Velisi olduğunuz öğrencinin aşağıdaki alerji türlerinden biri mevcut mudur? Varsa belirtiniz. <input type="checkbox"/> Bahar Alerjisi <input type="checkbox"/> Güneş Alerjisi <input type="checkbox"/> Arı Alerjisi <input type="checkbox"/> Çimen Alerjisi <input type="checkbox"/> Toprak Alerjisi <input type="checkbox"/> Toz Alerjisi <input type="checkbox"/> Kireç Alerjisi <input type="checkbox"/> Böcek Alerjisi		

VELİ ONAYI

Velisi olduğum öğrencinin araştırmaya katılımından önce hassasiyet durumunun yoklandığı Katılımcı sorgulama formundaki soruları dikkatle okudum ve doğru olarak yanıtladım. Katılımcı sorgulama formundaki verilen bilgiler doğrultusunda Velisi olduğum öğrencinin araştırmaya katılımını gönüllü olarak kabul ediyorum.

Adı – soyadı :

Tarih:

İmza:

EK 3, Veli İzin Formu.

VELİ İZİN FORMU

.../.../2016

Sayın Veli,

Ondokuz Mayıs Üniversitesi Güzel Sanatlar Fakültesi Resim Bölümünde Araştırma Görevlisi olarak çalışmaktayım. Eğitim Bilimleri Enstitüsünde yapmakta olduğum doktora eğitimi kapsamında, "Ortaokul Görsel Sanatlar Dersi İçin Duvarsız Eğitim Modelinde Bir Uygulama Örneği" konulu bir tez çalışması için Milli Eğitim Bakanlığı'nın izniyle Ondokuz Mayıs Üniversitesi Vakfı Okulu'nda bir uygulama gerçekleştirmekteyim. Bu uygulamalar için 5-C sınıfında bulunan velisi olduğunuz öğrencilerle haftada bir saat olan Görsel Sanatlar Dersi'ni, beş hafta süreyle tezim kapsamındaki etkinlikler doğrultusunda işleyeceğim.

Uygulamalarım, Görsel Sanatlar Dersi kapsamında, ders planında bulan üç temel öğrenme alanı üzerine odaklanılarak seçilmiş altı konunun, duvarsız eğitim modeliyle işlenmesinden oluşmaktadır. Araştırmanın amacı; Duvarsız Eğitim Modeliyle alan uzmanlarının görüşüne dayalı olarak araştırmacı tarafından yapılandırılacak olan ders programıyla işlenen derslerin, Görsel Sanatlar Dersi'ndeki rolünü incelemek ve nasıl uygulanacağına yönelik bir uygulama örneği ortaya koymaktır. Buna göre araştırmada velisi olduğunuz öğrencinin de bulunduğu 5-C Sınıfta okuyan 8'i odak olmak üzere toplam 22 öğrenci ile beş haftalık etkinlik planının, araştırmacının gözleminde dersin öğretmenince sınıf dışında mekanlarda uygulanmasını içermektedir.

Araştırma verilerinin geçerlik ve güvenilirliğini sağlamak, görüşme sırasındaki olası kesintileri önleyebilmek amacıyla bu görüşmelerin ses kaydı yapılacaktır. Görüşmenin ses kayıtları ile sınıf dışı uygulamalarında çekilen video kayıtları, yalnızca bilimsel veri olarak kullanılacak ve gizli kalacaktır.

Tüm bu çalışmaların gerçekleştirilmesi sırasında, toplam 22 öğrenci derse katılacak gözlem kayıtları tutulacak fakat sadece sekiz öğrenci, odak öğrenci olarak seçilecek ve görüşme kayıtları yalnızca 8 öğrenci ile yapılacaktır. Bu sekiz öğrenci ile çalışmalarımı yürütebilmek için sizin izninize gereksinim duymaktayım. İzniniz dahilinde seçilerek çalışma kapsamına alınacak sekiz öğrencinin velilerine, eğer istenirse çalışmanın tüm video ve ses kayıtları da teslim edilebilecektir. Lütfen, velisi olduğunuz öğrencinin çalışma kapsamına alınması ya da alınmaması konusundaki görüşünüzü aşağıda belirtiniz. İlginiz için teşekkür ederim.

<input type="checkbox"/> İzin veriyorum
<input type="checkbox"/> İzin vermiyorum

Araştırmacı: Ceylan SEBİK

Velinin Adı- Soyadı

İmza :

EK 4, Etik Kurul Kararı

Kayıt Tarihi: 11.02.2016

Protokol No: 15602



ANADOLU ÜNİVERSİTESİ ETİK KURULU KARARI

ÇALIŞMANIN TÜRÜ:	Doktora Tez Çalışması
KONU:	Eğitim Bilimleri
BAŞLIK:	Ortaokul Görsel Sanatlar Dersi İçin Duvarsız Eğitim Modelinde Bir Uygulama Örneği
PROJE/TEZ YÜRÜTÜCÜSÜ:	Doç. Ayşe Dilek KIRATLI
TEZ YAZARI:	Ceylan SEBİK
ALT KOMİSYON GÖRÜŞÜ:	-
KARAR:	Olumlu

ETİK KURUL ÜYELERİ

İMZA/ TARİH

26.02.2016

Prof. Dr. Aydın AYBAR

Rektör Yardımcısı / Etik Kurul Başkanı

Prof. Dr. Hayrettin TÜRK

Fen Bil.(Fen Fak.)

Prof. Dr. Yusuf ÖZTÜRK

Sağlık Bil.(Ecz. Fak.)

Prof. Dr. Coşkun BAYRAK (Yedek Üye)

Eğitim Bil. (Eğitim Fak.)

Prof. Dr. Kemal YILDIRIM

Sos. Bil.(İkt. ve İd. Bil. Fak.)

Doç. Dr. Münevver ÇAKI

Güz. San. (Güz. San. Fak.)

EK 5, Araştırma Değerlendirme Formu

Ay FM: 2

T.C.
MİLLÎ EĞİTİM BAKANLIĞI
Eğitimi Araştırma ve Geliştirme Dairesi Başkanlığı
ARAŞTIRMA DEĞERLENDİRME FORMU

ARAŞTIRMA SAHİBİNİN		
Adı Soyadı	Resim-İş Öğretmeni Ceylan SEBİK	
Kurumu / Üniversitesi	Anadolu Üniversitesi Rektörlüğü	
Araştırma Yapılacak İl/İlçe	Samsun/Atakum	
Araştırma Yapılacak Eğitim Kurumu ve Kademesi	(OMÜ) Vakfı Koleji 5. Sınıf Öğrencilerine	
Araştırma Konusu	"Ortaokul Görsel Sanatlar Dersi İçin Duvarsız Eğitim Modelinde Bir Uygulama Örneği"	
Üniversite / Kurum Onayı	63784619-605.01 sayılı yazı	
Araştırma/Proje/Ödev/Tez Önerisi	Uygulama Programı	
Veri Toplama Araçları	Uygulama Programı	
Görüş İstenilecek Birim/Birimler		
KOMİSYON GÖRÜŞÜ		
Komisyon Kararı	Oybirliği ile alınmıştır.	
Muhalef üyenin Adı ve Soyadı:	Gerekçesi; Programda yapılan etkinliklerde "veli izin Belgesi" alınması kaydıyla ve araştırma sonuçlarının İl Millî Eğitim Müdürlüğü Ar-ge Birimiyle paylaşılması hususuna dikkat edilmesi rica olunur	
KOMİSYON		
16.10/2016 Komisyon Başkanı	Üye Serpil AKGÜN İl Millî Eğitim Müdürlüğü Rehber Öğretmeni	Üye Selma BAĞADIR İl Millî Eğitim Müdürlüğü Sosyal Bilgiler Öğretmeni

EK 6, Uygulama İzni



T.C.
SAMSUN VALİLİĞİ
İl Millî Eğitim Müdürlüğü

Sayı : 71852106-605-E.5565136
Konu: Uygulama İzni

18.05.2016

ESKİŞEHİR ANADOLU ÜNİVERSİTESİ REKTÖRLÜĞÜNE

İlgi : a) Millî Eğitim Bakanlığı Yenilik ve Eğitim Teknolojileri Genel Müdürlüğü'nün 07/03/2012 tarih ve 3616 sayılı 2012/13 nolu Genelgesi,
b) Eskişehir Anadolu Üniversitesi Rektörlüğü'nün 09/05/2016 tarih ve 63784619-605.01 sayılı yazısı.

Eskişehir Anadolu Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü Güzel Sanatlar Eğitimi Anabilim Dalı, Resim-İş Öğretmenliği doktora öğrencisi Ceylan SEBİK tarafından, İlçeniz Ondokuz Mayıs Üniversitesi (OMÜ) Vakfı Koleji ortaokul 5. sınıfta okuyan sekizi odak grup olmak üzere yirmi öğrenci ile görsel sanatlar dersi, ders adı ve süreci aynı kalmak koşuluyla, araştırmacının gözleminde dersin öğretmenince okul bahçesinde uygulanmak üzere, "Ortaokul Görsel Sanatlar Dersi İçin Duvarsız Eğitim Modelinde Bir Uygulama Örneği" konulu doktora tez çalışması yapmak istediğine ilişkin ilgi (b) yazısı ilgi (a) genelgeye göre incelenmiştir.

Söz konusu çalışmanın komisyon kararı doğrultusunda veli izin belgesi alınması ve araştırma sonuçlarının Müdürlüğümüz Ar-Ge Birimine gönderilmesine dikkat edilerek, Türkiye Cumhuriyeti Anayasası, Millî Eğitim Temel Kanunu ile Türk Millî Eğitiminin genel amaçlarına uygun olarak, ilgili yasal düzenlemelerde belirtilen ilke, esas ve amaçlara aykırılık teşkil etmeyecek şekilde, duyurusu ve denetimi ilçe millî eğitim müdürlükleri tarafından gerçekleştirilmek üzere okul müdürlükleri sorumluluğunda, eğitim-öğretimi aksatmadan söz konusu çalışmanın yapılmasının sağlanması hususunda;

Bilgilerinizi ve gereğini rica ederim.

Coşkun ESEN
Vali a.
İl Millî Eğitim Müdürü

Güvenli Elektronik İmza
Aşılıdır.

18.05.2016

Volkun POLAT
V.H.K.I

Ekler :
- İlgi (b) yazı sureti (48 Sayfa)
-Komisyon Kararı (1 sayfa)

Atatürk Blv.Yeni Hükümet Konağı Kat:3 SAMSUN
Elektronik Ağ: <http://samsun.meb.gov.tr>
e-posta: samsunmem@meb.gov.tr

İrtibat: V. POLAT
Tel: (0 362) 4358063-4358064 (232)
Faks: (0 362) 4324854-4319376

AY	HAFTA	SA	KONU	KAZANIMLAR - ÖĞRENME ALANLARI	KONU İLE BİLGİ SOSYAL FİNANSAL	ARAÇ - GEREÇ	ÖĞRENİLECEK KELİMELEK	MOTİVASYON SORULARI	GÜVENLİK	ATATÜRKÇÜLÜK VE DEĞERLER	BELİRLİ GÜN VE HAFTALAR
NİSAN	3. HAFTA 18 - 22 Nisan	1	KONU: Betim Kavramının	23 Nisan Ulusal Egemenlik Bayramı 5.1. Görsel İletişim ve Biçimlendirme 5.1.1. Görsel sanat çalışmalarını oluştururken uygulama basamaklarını kullanır. 5.1.2. Görsel sanat çalışmalarında mekân düzenini gözlemlemek için üçü ve oran kullanır. 5.2. Kültürel Miras 5.2.1. Farklı kültürlerin sanata ve sanatçıları arasındaki benzerlik ve farklılıkları açıklar. 5.3. Sanat Eleştireli ve Estetik 5.3.1. Bir sanat eserini yapıldığı dönem ve şartlara göre değerlendirir. 5.3.2. Sanat eserlerinin neden farklı değerlendirildiğini öğrenir. 5.3.3. Kendi görsel sanat çalışmalarını analiz eder.	Öğrencilere bir ders öncesinden kendi yeteneklerini kullanarak kullanıldıkları nesnelerde (yorgan battaniye vb.) kullanılan renkleri, figürleri ve desenleri incelemeleri istenir. Kendi beğenilerinden yola çıkarak "Nasıl nesneleri oluşturdular?" soruları sorulur. Verilen cevaplar sınıf içinde konuşularak öğrencilerin yapılabilecekleri hakkında somut bilgiler oluşturulmaları sağlanır. Daha sonra "Dünyanın Bütün Çocukları" temalı bir nesne tasarlanmaları istenir.	MALZEMELER: Pastel Boya, Resim Kâğıdı, HB Kalem.	Nesne, Pastel boya, Tasarım, Grafik, Motif.	1- Kendi nesnesinin desenlerini oluşturulmasını. 2- Kendi nesnesinin hangi öğelerle oluştuğunu incelemesi istenir. 3- Nesnenin etrafındaki nesnelere bakarsın.	Kendi nesnesini tasarımlarıyla başkalarını kendi eleştirilerden uzak durulacak. Sınıf kurallarına ezami ölçülerde uyulması istenir.	Özgüven	
	4. HAFTA 25 - 29 Nisan	1									
MAYIS	1. HAFTA 2 - 6 Mayıs	1	KONU: Bayramlarımıza	5.1. Görsel İletişim ve Biçimlendirme 5.1.1. Görsel sanat çalışmalarını oluştururken uygulama basamaklarını kullanır. 5.1.4. Gözlemlerinden yola çıkarak orantılarına uygun insan figürü çizer. 5.2. Kültürel Miras 5.2.1. Farklı kültürlerin sanata ve sanatçıları arasındaki benzerlik ve farklılıkları açıklar. 5.3. Sanat Eleştireli ve Estetik 5.3.2. Seçilen sanat eserinin görsel özelliklerini analiz eder. 5.3.3. Seçilen sanat eserinin içeriğini yorumlar. 5.3.7. Görsel sanat çalışmalarında etik kurallara uyar.	Millî ve Dini Bayramlarımız kaç tanedir? İsimleri nelerdir? Millî ve Dini Bayramlarımız kaç tanedir, adları nelerdir? Millî bayramlarımız 4 tanedir. 1) 29 Ekim Cumhuriyet Bayramı, 2) 23 Nisan Ulusal Egemenlik ve Çocuk Bayramı, 3) 19 Mayıs Atatürk'ü Anma ve Gençlik ve Spor Bayramı, 4) 30 Ağustos Zafer Bayramı. Dini bayramlarımız 2 tanedir. 1) Kurban Bayramı, 2) Şeker Bayramı (Ramazan Bayramı)	MALZEMELER: Sulu boya, Fırçalar, Su kabı Peçete, Çizgi kâğıt.	Tarih, Millî, Dini, 29 Ekim, Çocuk Bayramı, Kurban Bayramı, Ramazan Bayramı,	1- Millî bayramlardan hangisine katıldın. 2- Millî bayramlarını okul kütüphanesinde rol bölüne yaptın. 3- Dini bayramlarda neler yapılır.	Bayyalarla sınıf ortamını kirletmeden temiz çalışılacak. Araçlarıyla nazik bir dille alışveriş yapılacaktır.		23 Nisan Ulusal Egemenlik Bayramı 1. 23 Nisan Ulusal Egemenlik Bayramının Anlam ve Önemi 2. Etkinlikler Anneler Günü (Mayıs Ayının ikinci Pazartesi günü) Sakaçlar Haftası (10-16 Mayıs) 1. Sakaçlar Haftası etkinlikleri 19 Mayıs Atatürk'ü Anma Gençlik ve Spor Bayramı 1. Tören. 3. Etkinlikler
	2. HAFTA 9 - 13 Mayıs	1									
MAYIS	3. HAFTA 16 - 20 Mayıs	1	KONU: Broşür Çalışması (Ülkemizin güzellikleri)	19 Mayıs Atatürk'ü Anma Gençlik ve Spor Bayramı 5.1. Görsel İletişim ve Biçimlendirme 5.1.1. Görsel sanat çalışmalarını oluştururken uygulama basamaklarını kullanır. 5.1.2. Görsel sanat çalışmalarında mekân düzenini gözlemlemek için üçü ve oran kullanır. 5.1.5. 5.1.7. Görsel sanat çalışmalarını oluştururken sanat elemanlarını ve tasarım ilkelerini kullanır. Görsel sanat çalışmalarında farklı malzemeleri kullanır. 5.2. Kültürel Miras 5.2.1. Farklı kültürlerin sanata ve sanatçıları arasındaki benzerlik ve farklılıkları açıklar. 5.2.2. Geçmişte ve günümüzde yapılmış olan sanat eserleri arasındaki farklılıkları belirler.	Bir ders öncesinden öğrencilere "Ülkemiz sınırları içinde tarihi ve turistik güzellikleri nelerdir?" konulu sorulara ödevi verilir. Dersle araştırma dokümanları ve fotoğrafları ile gelmeleri sağlanır. Gelinen dokümanlar sınıf panosuna asılarak öğrencilerin incelemeleri sağlanır.	MALZEMELER: Atık Dergiler, Renkli Fotokopiler, Bıçkı Kâğıdı, Makas, Yapıştırıcı, Fon kartonu, çepçilli etik malzemeler	Dergi, Broşür, Fotokopi, Turist, Fotoğraf, Pano.	1- Ülkemiz tarihi hiç broşür gördünüz? 2- Farklı broşür formlarını gördünüz mü sen olsan nasıl tasarladın. 3- Broşüründe ülkemizin hangi bölgesini neleriyle tanıydın.	Kesici aletler okula ve sınıfa kesinlikle getirilmeyecek (maket broşür gibi.)	Adalet	Hakkını bilmek, Hakkını savunmak, Başkalarına karşı adil olmak, Haklılıklara karşı durabilmek
	4. HAFTA 23 - 27 Mayıs	1									
NİSAN	1. HAFTA 30 Mayıs - 3 Haziran	1	KONU: Broşür Çalışması (Ülkemizin güzellikleri)	5.3. Sanat Eleştireli ve Estetik 5.3.2. Seçilen sanat eserinin görsel özelliklerini analiz eder. 5.3.5. Kendi görsel sanat çalışmalarını analiz eder. 5.3.6. Sanat eserlerinin neden farklı değerlendirildiğini öğrenir.	Daha önce öğrenciler, edindikleri bilgileri içinde Ülkemizin güzelliklerini tanıtan bir broşür tasarlamaları ve renklerini incelemeleri istenir. Broşür öğeleri 20X35 Resim kâğıdını üçe katlanarak yapılacaktır.	MALZEMELER: Atık Dergiler, Renkli Fotokopiler, Bıçkı Kâğıdı, Makas, Yapıştırıcı, Fon kartonu, çepçilli etik malzemeler	Dergi, Broşür, Fotokopi, Turist, Fotoğraf, Pano.	1- Ülkemiz tarihi hiç broşür gördünüz? 2- Farklı broşür formlarını gördünüz mü sen olsan nasıl tasarladın. 3- Broşüründe ülkemizin hangi bölgesini neleriyle tanıydın.	Kesici aletler okula ve sınıfa kesinlikle getirilmeyecek (maket broşür gibi.)		
	2. HAFTA 6 - 10 Haziran	1									
				2. Yarıyılın sona erdiği - (17 Haziran 2016)							

Bu yıllık plan, T.C. Milli Eğitim Bakanlığı Talim ve Terbiye Kurulu Başkanlığı'nın 134 sayılı ve 29.11.2013 tarih ile yayımladığı İlköğretim Görsel Sanatlar (1-8. Sınıflar) Dersi Öğretim Programı ve 10.09.2008 ve 7293 sayılı yazı ile eğitim aracı kabul edilen Görsel Sanatlar Dersi (1-8) öğretmen kılavuz kitabı esas alınarak hazırlanmıştır.

EK 8-a . 2015-2016 Eğitim Öğretim Yılı 5.Sınıf Görsel Sanatlar Dersi Ünitelendirilmiş Yıllık Planı

AY	HAFTA	SA	KONU	KAZANIMLAR - ÖĞRENME ALANLARI	KONU İLE BİLGİ SOSYAL FİNANSAL	ARAÇ - GEREÇ	ÖĞRENİLECEK KELİMELER	MOTİVASYON SORULARI	GÜVENLİK	ATATÜRKÇÜLÜK VE DEĞERLER	BELİRLİ GÜN VE HAFTALAR
ŞUBAT	2. Hafta 8-12 Şubat	1	2. Yarıyılın Başlaması - (8 Şubat 2016)	<p>5.1. Görsel İletişim ve Biçimlendirme</p> <p>5.1.1. Görsel sanat çalışmasını oluştururken uygulama basamaklarını kullanır.</p> <p>5.1.3. Görsel sanat çalışmasında hava perspektifi kullanır.</p> <p>5.1.5. Görsel sanat çalışmasında farklı malzemeleri kullanır.</p> <p>5.1.7. Görsel sanat çalışmalarını oluştururken sanat elemanlarını ve tasarım ilkelerini kullanır.</p> <p>5.2. Kültürel Miras</p> <p>5.2.4. Kullanılan sanat malzemeleri ile görsel sanat alanındaki meslekler arasında ilişki kurar.</p> <p>5.3. Sanat Eleştirisi ve Estetik</p> <p>5.3.1. Doğal ve inşa edilmiş çevreyi karşılaştırır.</p> <p>5.3.3. Seçilen sanat eserinin içeriğini yorumlar.</p> <p>5.3.5. Kendi görsel sanat çalışmasını analiz eder.</p> <p>5.3.6. Sanat eserlerinin neden farklı değerlendirildiğini öğrenir.</p> <p>5.3.7. Görsel sanat çalışmasında etik kurallara uyar.</p>	<p>Öğrencilere nokta ve çizgi türleri tahtada çizilerek gösterilir. Çevremizdeki varlıklarda nokta ve çizgilerin nerelerde olduğu hakkında öğrencilerle konuşulur. Verilen örneklerden Zig zag, Sarmal, Düz, Kalın, Yamuk Çizgi vb. Büyük, Küçük, İçi boş, İçi dolu, Desenli, Sade, Elips Nokta vb. çizgiler gösterilir. Kompozisyonlarında denge, simetri ve asimetriyi kullanarak hareket katabilecekleri öğrencilere hatırlatılır. Örnek çalışmalar ile kavramlar açıklanır. Öğrencilere örnekler ile açıklanan çizgi ve nokta çeşitlerinin bir veya bir kaçını bir arada kullanarak özgün bir kompozisyon kurmaları istenir. (Kalemle nokta çalışmaları kesinlikle yapılmamalıdır. Öğrencilerin sabrını zorlayan, sıkıcı ve yorucu çalışmalar asla yaptırılmamalıdır.)</p>	<p>MALZEMELER:</p> <p>Resim Kalemleri, Keçeli Kalemler, Resim Kağıdı, Silgi, Pergel, Çizgi Kağıdı, Silgi, Pergel, Çeşitli cetveller.</p>	<p>Keçeli Kalemler, Resim Kağıdı, Silgi, Pergel, Çizgi Kağıdı, Silgi, Pergel, Çeşitli cetveller.</p>	<p>1- Çizgilerle hiç soyut çalışma yaptınız mı? 2- Çizgileri düzenli ardına kullanarak estetik düzenleme yaptınız mı? 3- Çizgiyle yapılmış herhangi bir çalışma gördünüz mü?</p>	<p>Kalemlerin ucu sivri olacağı için çok dikkatli kullanılmalıdır zaman zaman uyarılacaktır.</p>	<p>İyilik ve Hoşgörü</p>	<p>Milli Eğitim Vakfının kuruluşu (19 Şubat) 1. Milli Eğitim Vakfı Kuruluş Günü etkinlikleri</p>
	3. Hafta 15-19 Şubat	1									
	4. Hafta 22-26 Şubat	1									

EK 8-b Haftaya İlişkin Günlük Ders Planı

Etkinlik
Açık Havada Eğitim Modeline Dayalı
Uygulamalar
Konu
Asimetrik İzler
27 Mayıs 2016

DERS	Görsel Sanatlar
SINIF	5/C
YAKLAŞIK SÜRE	1 Ders saati
TEMEL BECERİLER	Görsel sanatlar çalışmasını oluştururken uygulama basamaklarını kullanır.
ÖĞRENME ALANI	Görsel Sanatlarda Biçimlendirme
KAZANIM	1. Nokta ve çizgi etkisini üç boyutlu çalışmalarında kullanır.(G.S. B.) 2. Görsel sanatlar çalışmalarını oluştururken sanat elemanlarını ve tasarım ilkelerini kullanır.(G.S. B.)
ARAÇ ve GEREÇLER	Kumaş (siyah 6 metre) tebeşir, çekiç, tişört, doğadan malzemeler (yaprak ,toprak, taş, dal vs.) düdüğü, etkinlik şapkası.
TEKNİKLER	Form oluşturma çalışması, üç boyutlu çalışma.
YÖNTEMLER	Oyun oynama, anlatım, uygulamalı çalışma
DUYUŞSAL ve DÜŞÜNSEL HAZILIK	Öğrencilerden; çizgi simetri ve asimetri konusundaki bilgileri sorulur. Bedenlerinin kullanarak simetri ve asimetrik duruşu hissetmeleri sağlanır.

SÜREÇ

- 1- Öğrencilere farklı türde yapraklar rastgele dağıtılır. Daha sonra 2'şerli grup olmaları istenir. Her gruba 1'er tane çekiç verilir. Ve çocukları bahçede buldukları herhangi bir zeminde konumlandırılır (5 dakika).
- 2- Öğrencilerin tişörtlerine yapılan çekiçle yaprak baskı örneği bütün çocukların görebileceği şekilde gösterilir. Her öğrenciden kendi tişörtüne bu baskıyı yapmaları istenilir (5 dakika).
- 3- Baskı yapılan tişörtlerin desenine göre benzer desenler gruplandırılır. Simetri asimetri kavramları ile ilgili oyun kuralları anlatılır (5 dakika).
- 4- Öğrencilerle birlikte simetri asimetri oyunu oynatılır. Son öğrencinin kazanan grubu kazandırdığı ifade edilerek kazanan gruba işaret kurdelesini takılır. Oyun sonlandırılır(15 dakika).
- 5- Öğrencilerden tekrar çember olmaları istenir. Bugünkü etkinlik üzerine konuşularak dönütler verilir. Öğrencilere teşekkür edilerek etkinlik de tamamlanır (5 dakika).

DEĞERLENDİRME

1. Her öğrencinin sürece katılıp katılmadığı öğrenci kontrol listesi ile değerlendirilir.
2. Öğrencilere yaptıkları etkinliğe ilişkin sorular yöneltilir:
 - a) Bu çalışmayı yaparken nelere dikkat ettiniz?
 - b) Uygulama esnasında en çok hoşunuza giden şey ne oldu?
 - c) Uygulama esnasında zorlandığımız bir konu oldu mu?

EK 9-a 2015-2016 Eğitim Öğretim Yılı 5.Sınıf Görsel Sanatlar Dersi Ünitelendirilmiş Yıllık Planı

AY	HAFTA	SA	KONU	KAZANIMLAR - ÖĞRENME ALANLARI	KONU İLE BİLGİ SOSYAL FİNANSAL	ARAÇ-GEREÇ	ÖĞRENİLECEK KELİMELER	MOTİVASYON SORULARI	GÜVENLİK	ATATÜRKÇÜLÜK VE DEĞERLER	BELİRLİ GÜN VE HAFTALAR	
ARALIK	3. Hafta 14-18 Aralık	1	KONU: Türkiye'nin önemli mekanları	5.1. Görsel İletişim ve Biçimlendirme 5.1.1. Görsel sanat çalışmasını oluştururken uygulama basamaklarını kullanır. 5.1.2. Görsel sanat çalışmasında mekan olgusunu göstermek için ölçü ve oran kullanır. 5.1.3. Görsel sanat çalışmasında hava perspektifini kullanılır. 5.1.7. Görsel sanat çalışmalarını oluştururken sanat elemanlarını ve tasarım ilkelerini kullanır.	Öğrencilere, bir ders öncesinden Türkiye'nin anıtsal değeri olan yapıları hakkında araştırma ödevi verilir. (Ör: Ata Kulesi, Eski meclis, Yerebatan Sarayı, Sultanahmet Camii, Ayasofya Camii, Kız Kulesi, Dolmabahçe Sarayı, Yıldız Sarayı, Ortaköy Camii, Boğaziçi Köprüsü, Anıtkabir vb.) Yapıların genel özellikleri ve yapıma hikayeleri araştırılır ve yapıları ait bir fotoğraf veya fotokopi örnekleriyle beraber derse katılmaları istenir. Getirilen çalışmalar sınıfta değerlendirilir. Öğrencilerden araştırmasını yaptıkları yapının bir kompozisyon içinde yer alacakları çalışma yapmaları istenir. Bunu kendi ilimimize de uyarlayabiliriz. Çalışma Pastel Boyama Tekniği ile yapılacaktır. Öğrenci çalışmaları reklam firmalarına satılarak onlardan elde edilen parayla okul süslemesi yapılır.	MALZEMELER: Pastel Boya, Resim Kağıdı, Ankara'nın güzel mekan fotoğrafları, Resim Kalem, cd ve çeşitli fotoğraflar	Pastel boya, resim kağıdı, fotoğraf, cd, anlatımda geçen tarihi yerler özellikleri.	1- Bu tarihi mekanları hiç gördünüz mü? 2- Gittiğiniz mekanları anlatır mısınız? 3- En sevdiğiniz mekan neresi?	Önemli mekanları gösterirken dikkat edilmesi gereken kurallara uyulacak bilgisayar ve projektöre dokunulmayacak			
	4. Hafta 21-25 Aralık	1		5.2. Kültürel Miras 5.2.2. Geçmişte ve günümüzde yapılmış olan sanat eserleri arasında farklılıkları belirler. 5.3. Sanat Eleştirisi ve Estetik 5.3.1. Doğal ve inşa edilmiş çevreyi karşılaştırır. 5.3.4. Bir sanat eserini yapıldığı dönem ve şartlara göre analiz eder. 5.3.5. Kendi Görsel sanat çalışmasını analiz eder. 5.3.6. Sanat eserlerinin neden farklı değerlendirildiğini öğrenir.								
	5. Hafta 28 Aralık - 1 Ocak	1										

EK 9-b Üçüncü Haftaya İlişkin Günlük Ders Planı

Etkinlik
Açık Havada Eğitim Modeline Dayalı
Uygulamalar
Konu
Görsel Tarama
30 Mayıs 2016

DERS	Görsel Sanatlar
SINIF	5/ C
YAKLAŞIK SÜRE	1 Ders saati
TEMEL BECERİLER	Araştırma, çevre ve doğa bilinci kazanma, estetik yaşam kültürü edinme, sorumluluk alma, başladığı işi bitirme.
ÖĞRENME ALANI	Müze Bilinci
KAZANIM	1. Sanatçıların, mekânı belirtmek için ışık ve gölgeyi nasıl kullandığını tartışır. (G.S.B.) 2. Kompozisyonlarında üç boyutluluk etkisi yaratmada ışık ve gölgeyi kullanır. 3. Geçmişten günümüze yapılmış olan kültürel ve tarihi miras hakkında bilgi edinir (M.B.)
ARAÇ ve GEREÇLER	Siyah kumaş (6 metre) , beyaz tebeşir, Türkiye haritası, açık hava ve ören yeri görselleri, plastik top, doğadan malzemeler (taş, yaprak, plastik ve kutu atıkları, dal vs.) düdüğü, etkinlik şapkası
TEKNİKLER	Çizgi, üç boyutlu düzenleme yapma
YÖNTEMLER	Gösterim, soru-cevap, beyin fırtınası uygulamalı çalışma.
DUYUŞSAL ve DÜŞÜNSEL HAZILIK	Öğrencilerimizden; Türkiye haritasında işaretlenmiş olan tarihi mekanlar ve ören yerleri hakkında grupça fikir yürütmeleri istenir. Öğrencilerden, okul bahçesi ve yakın çevreden topladıkları doğal (bitki, ağaç kabuğu, ot, sap vb.) ve yapay (naylon parçaları, karton kutular, şişeler vb.) materyaller ile seçtikleri tarihi mekânı kompoze etmeleri istenir. Öğrencilerden grup olarak kompozisyonlarını canlandırmaları için prova yapmaları istenir.

SÜREÇ

- 1- Öğrencilerle zihinsel işlem hızlarını el, göz ve beyin koordinasyonunu yoklamayı amaçlayan “Top ile sayı tamamlama” oyunu oynanır. (5 dakika).
- 2- Öğrenciler yere serili olan kumaş üzerindeki Türkiye haritası etrafına toplanır. Renkli sakızlar aracılığıyla öğrenciler gruplanır. Her grup bir bölgeye yerleştirilir. (5 dakika)
- 3- Türkiye kültürel zenginlikleri haritasını gruplara dağıtılır. Her gruptan buldukları bölgeye yönelik bir yapıt, yer ya da ürün seçmelerini istenir. Her grup seçimini yapar. (5 dakika)
- 4- Öğrencilerden her bölgede seçilen yerle ilgili bir kompozisyon yapmaları istenir. Bu kompozisyon için çevreden malzeme toplamaları için yönerge verilir. Her grubun kompozisyonu için dönüt verilir. (5 dakika)
- 5- Öğrencilerden kompoze ettikleri yeri canlandırmaları için yönerge verilir. Her grup diğer grubun canlandırmasını izler. Gruplar topluca kompozisyon için topladıkları malzemeler aracılığıyla ritim etkinliği yaparlar. (15 dakika)
- 6- Öğrencilerden tekrar çember olmaları istenir. Bugünkü etkinlik üzerine konuşularak dönütler verilir. Öğrencilere teşekkür edilerek etkinlik de tamamlanır. (5 dakika)

DEĞERLENDİRME

1. Her öğrencinin sürece katılım katılmadığı değerlendirilir.
2. Öğrencilere yaptıkları etkinliğe ilişkin sorular yöneltilir:
 - a) Bu çalışmayı yaparken nelere dikkat ettiniz?
 - b) Uygulama esnasında en çok hoşunuza giden şey ne oldu?
 - c) Uygulama esnasında zorlandığımız bir konu oldu mu?

EK 10-a 2015-2016 Eğitim Öğretim Yılı 5.Sınıf Görsel Sanatlar Dersi Ünitelendirilmiş Yıllık Planı

AY	HAFTA	SA	KONU	KAZANIMLAR - ÖĞRENME ALANLARI	KONU İLE BİLGİ SOSYAL FİNANSAL	ARAÇ - GEREÇ	ÖĞRENİLECEK KELİMELEER	MOTİVASYON SORULARI	GÜVENLİK	ATATÜRKÇÜLÜK VE DEĞERLER	BELİRLİ GÜN VE HAFTALAR
KASIM	4. Hafta 26-30 Ekim	1	Yöresel meslekler	<p>5.1. Görsel İletişim ve Biçimlendirme</p> <p>5.1.1. Görsel sanat çalışmasını oluştururken uygulama basamaklarını kullanır.</p> <p>5.1.2. Görsel sanat çalışmasında mekan olgusunu göstermek için ölçü ve oranı kullanır.</p> <p>5.2. Kültürel Miras</p> <p>5.2.1. Farklı kültürlerin sanatı ve sanatçıları arasındaki benzerlik ve farklılıkları açıklar.</p> <p>5.2.2. Geçmişte ve günümüzde yapılmış olan sanat eserleri arasındaki farklılıkları belirler.</p> <p>5.3.4. Bir sanat eserinin yapıldığı dönem ve şartlara göre analiz eder.</p> <p>5.5.7. Görsel sanat çalışmasında etik kurallara uyar.</p>	<p>Ünlü sanatçılara ait röprodüksiyonlar, sanatçılar hakkında gazete broşürleri, yazılar ve filmler vb. dokümanlar araştırma konusu olarak verilip sınıfa getirilebilir. Buralardan yararlanarak sanatçının önemi vurgulanır. Tek ve orijinal eser ortaya koyan kişiye "Sanatçı" denildiği; elde üretilen ve el işçiliği ile çoğaltılabilir ürünleri yapan kişilere ise "Zanaatçı" oldukları vurgulanır. Örneğin, marangozluk, duvarcılık, bakır işçiliği, dokumacılık vb. Ancak, zanaat ürünleri tasarımların (çizenlerin) birer tasarımcı olduğu vurgulanır.</p> <p>Sanatçı: Sanatın bir dalında üretken olan kimselere denir.</p> <p>Zanaatçı: Daha çok teknik yeteneğe ve ustalığa sahip olan kimselere denir. Seçuklu Keçecilik Sanatı iki boyutlu düzlem üzerinde uygulama yapılacaktır.</p>	MALZEMELER: Resim kalem, Renkli keçeler, Yapıştırıcı, Makas ve boyalar	Röprodüksiyon, Sanatçı, Zanaatçı, Broşür, Marangozluk, Duvarcılık, Bakır işçiliği, Dokumacılık ve keçecilik	1- Çevrenizde eski meslekler ile uğraşan kimler var? 2- Eski meslekler hakkında çevrendekiler hangilerini biliyor?	Kesici alet getirilmeyecek. Malzeme alışverişinde Nazik olunacak.	29 Ekim Cumhuriyet Bayramı	<p>Birleşmiş Milletler günü (24 Ekim)</p> <p>Cumhuriyet Bayramı (29 Ekim)</p> <p>1. Günün anlam ve önemi 2. Tören ve etkinlikler</p>
	1. Hafta 2-6 Kasım	1									

EK 10-b Dördüncü Haftaya İlişkin Günlük Ders Planı

Etkinlik
Açık Havada Eğitim Modeline Dayalı
Uygulamalar
Konu
Farklı Olanı Bul
06 Haziran 2016

DERS	Görsel Sanatlar
SINIF	5/C
YAKLAŞIK SÜRE	1 Ders saati
TEMEL BECERİLER	Eleştirel düşünme, yaratıcı düşünme, kendini ifade etme, estetik algının geliştirilmesi, sanat aracılığıyla iletişim kurma, görsel okuma.
ÖĞRENME ALANI	Görsel sanatlar kültürü, Müze Bilinci.
KAZANIM	1. Farklı kültürlerin sanatı ve sanatçıları arasında benzerlik ve farkları açıklar (M.B.) 2. Geçmişte ve günümüzde yapılmış olan sanat eserleri arasındaki farkları belirler (M.B.) 3. Sanat objesini meydana geldiği hammaddeyi tanıır (G.S.B.).
ARAÇ ve GEREÇLER	Her biri farklı ham maddeden meydana gelen farklı objeler (kireç, toprak, metal), tebeşir, kumaş (üç farklı renkte), düdüğü, etkinlik şapkası.
TEKNİKLER	Gözlem yapma, izleme.
YÖNTEMLER	Gösterim, araştırma, soru-cevap, uygulamalı çalışma.
DUYUŞSAL ve DÜŞÜNSEL HAZILIK	Öğrencilerden gruplarına verilen her bir malzemeyi yapı, form ve hammadde açısından incelemeleri istenir. Grup olarak ortak hareket etmeleri beklenir. Alışılmışın dışında bir farklılığı olduğuna karar verdikleri nesneyi belirledikten sonra gerekçesi konusunda ortak fikir yürütmeleri istenir.

SÜREÇ

- 1- Öğrencilerden çevrelerinde duydukları sesleri hatırlamaları istenir. Akıllarına gelen sesleri sırayla çıkarmaları söylenir (5 dakika).
- 2- Öğrencilerden buldukları sokağa dair bir görüntü hayal etmeleri istenir. Sonra topluca bu hayalleri birleştirip bedenlerini kullanarak büyük sokak i fotoğrafı oluşturmaları istenir (5 dakika).
- 3- Her öğrenciyi teker teker alarak elleriyle oluşturdukları kadraj cetvelini kullanarak arkadaşlarından kadrajlar almaları istenir (5 dakika).
- 4- Öğrenciler 3 büyük gruba ayrılır. Her bir gruba üç ana renkten biri olan, üzeri tebeşirle 4'e bölünmüş bir kumaş dağıtılır. Dağıtılan yapışkan kurdeleleri tişörtlerine yapıştırılmaları istenir. Her gruba 4'er tane obje verilir. Bu objeleri inceleme çerçevesine göre detaylı olarak incelemeleri istenir (10 dakika).
- 5- Öğrencilerden kendilerine göre farklı olan objeyi belirlemeleri istenir. Öğrencilerin Beyin fırtınası, eleştiri ve tartışma süreçlerini yaşamaları için teşvik edilir. Gruplar birbirlerinin gruplarını gezerek farklılıkları neden sonuç ilişkisiyle sorgulamaları sağlanır (10 dakika).
- 6- Toplam Süre dolduktan sonra tüm sınıfı toplanarak çember şekli olunur. Her gruptan bir öğrenci çemberin ortasına alınır ve grupça seçtikleri objeyi göstererek neden seçtiklerini tüm arkadaşlarıyla paylaşır (5 dakika).

DEĞERLENDİRME

1. Her öğrencinin sürece katılıp katılmadığı değerlendirilir.
2. Öğrencilere yaptıkları etkinliğe ilişkin sorular yöneltilir:
 - a) Bu çalışmayı yaparken nelere dikkat ettiniz?
 - b) Uygulama esnasında en çok hoşunuza giden şey ne oldu?
 - c) Uygulama esnasında zorlandığınız bir konu oldu mu?

EK 11-a 2015-2016 Eğitim Öğretim Yılı 5.Sınıf Görsel Sanatlar Dersi Ünitelendirilmiş Yıllık Planı

AY	HAFTA	SA	KONU	KAZANIMLAR - ÖĞRENME ALANLARI	KONU İLE BİLGİ SOSYAL FİNANSAL	ARAÇ - GEREÇ	ÖĞRENİLECEK KELİMELER	MOTİVASYON SORULARI	GÜVENLİK	ATATÜRKÇÜLÜK VE DEĞERLER	BELİRLİ GÜN VE HAFTALAR
MAYIS	3. Hafta 16-20 Mayıs	1	KONU: Broşür Çalışması (Ülkemizin özellikleri)	<p>19 Mayıs Atatürk'ü Anma Gençlik ve Spor Bayramı</p> <p>5.1. Görsel İletişim ve Biçimlendirme</p> <p>5.1.1. Görsel sanat çalışmasını oluştururken uygulama basamaklarını kullanır.</p> <p>5.1.2. Görsel sanat çalışmasında mekan olgusunu göstermek için ölçü ve oranı kullanır.</p> <p>5.1.5. Görsel sanat çalışmasında farklı malzemeleri kullanır.</p> <p>5.1.7. Görsel sanat çalışmalarını oluştururken sanat elemanlarını ve tasarımlarını kullanır.</p> <p>5.2. Kültürel Miras</p> <p>5.2.1. Farklı kültürlerin sanatı ve sanatçıları arasındaki benzerlik ve farklılıkları açıklar.</p> <p>5.2.2. Geçmişte ve günümüzde yapılmış olan sanat eserleri arasındaki farklılıkları belirler.</p>	<p>Bir ders öncesinden öğrencilere "Ülkemiz sınırları içinde tarihi ve turistik güzellikler nelerdir?" konulu araştırma ödevi verilir.</p> <p>Derse araştırma dokümanları ve fotoğrafları ile gelmeleri sağlanır.</p> <p>Getirilen dokümanlar sınıf panosuna asılarak öğrencilerin incelemeleri sağlanır.</p>	<p>MALZEMELER:</p> <p>Atık dergiler, Renkli Fotokopiler, Elişi Kağıdı, Makas, Yapıştırıcı, fon kartonu, çeşitli atık malzemeler</p>	<p>Dergi, Broşür, Fotokopi, Turist, Turizm, Fotoğraf, Pano</p>	<p>1- Ülkemizi tanıtan hiç broşür gördün mü?</p> <p>2- Farklı broşür formatları gördün mü sen olsan nasıl tasarlardın?</p> <p>3- Broşüründe ünlü kimsenin hangi bölgesini neleriyle tanıttın?</p>	<p>Kesici aletler okula ve sınıfta kesinlikle getirilmeyecek (maket bıçağı gibi.)</p>	<p>Adalet</p> <p>Haklarını bilmek, Haklarını savunmak, Başkalarına karşı adil olmak, Haksızlıklara karşı durabilmek</p>	<p>19 Mayıs Atatürk'ü Anma Gençlik ve Spor Bayramı</p> <p>1. Tören, 3. Etkinlikler</p>
	4. Hafta 23-27 Mayıs	1									

EK 11-b Beşinci Haftaya İlişkin Günlük Ders Planı

Etkinlik
Açık Havada Eğitim Modeline Dayalı
Uygulamalar
Konu
Müzemi Oluşturuyorum
10 Haziran 2016

DERS	Görsel Sanatlar
SINIF	5/C
YAKLAŞIK SÜRE	1 Ders saati
TEMEL BECERİLER	Kendini ifade etme, araştırma, çevre ve doğa bilinci kazanma, estetik yaşam kültürü edinme, sorumluluk alma, empati duygusunu geliştirme, başladığı işi bitirme.
ÖĞRENME ALANI	Görsel Sanatlarda Biçimlendirme, Müze Bilinci.
KAZANIM	1. Farklı kültürlerin sanatı ve sanatçıları arasında benzerlik ve farkları açıklar (M.B.) 2. Geçmişte ve günümüzde yapılmış olan sanat eserleri arasındaki farkları belirler (M.B.) 3. Sanat objesini meydana geldiği hammaddeyi tanıır (G.S.B.).
ARAÇ ve GEREÇLER	Diş fırçası, geniş fırça, çekiç, pet şişe su, modelaj kalemleri, bez, beyaz kumaş, çöp şiş, çekiç, tahta kaşık, düdük, etkinlik şapkası
TEKNİKLER	Kazı yapma
YÖNTEMLER	Soru-cevap, gezi-gözlem, araştırma, gösterip yaptırma, uygulamalı çalışma.
DUYUŞSAL ve DÜŞÜNSEL HAZILIK	Öğrenciler kazı işleminden önce bir tarihi eserin bulunup müzede sergilenme aşamasına kadar geçen bütün aşamalar hakkında fikir sunmaları beklenir. Çalışılan ortamın orman olması sebebiyle gözlerinin kapatılarak orman seslerine kulak vermeleri istenir. Bu deneyimin ardından öğrencilerden hislerini birer kelimeyle arkadaşlarıyla paylaşmaları istenir.

SÜREÇ

- 1- Öğrencilerden gözlerini kapatıp bir dakika boyunca ormanı dinlemeleri istenir (5 dakika)
- 2- Öğrencileri ortama ısındırma çalışması yapılır. Ormanlar ve AHEM uygulamaları arasındaki ilişkiyi öğrencilere anlatılır (5 dakika).
- 3- Bu ders için yapılacak etkinliklere ilişkin detaylar verilir (5 dakika).
- 4- Öğrenciler rastgele seçecekleri kurdele renklerine göre toplam 3 grup olacak şekilde gruplandırılır. Daha önceden hazırlanan alan haritaları her gruba birer tane olacak şekilde dağıtılır (5 dakika).
- 5- Her grubu teker teker gezerek haritayı dikkate alarak arama yapmaları için yönergeler verilir. Grup içi yardımlaşma zemininin oluşmasını desteklenir. Belirlenen süre dolunca tüm gruplar düz alanda serili olan beyaz kumaşın üzerine alınır (10 dakika).
- 6- Buluntuları temizleme tekniklerini göstererek yaptırılır. Toplam Süre dolduktan sonra tüm sınıfı toplanarak çember şekli olunur. Her gruptan bir öğrenciyi çemberin ortasına alınır ve grupça seçtikleri objeyi göstererek neden seçtiklerini tüm arkadaşlarıyla paylaşır(10 dakika).

DEĞERLENDİRME

1. Her öğrencinin sürece katılıp katılmadığı değerlendirilir.
2. Öğrencilere yaptıkları etkinliğe ilişkin sorular yöneltilir:
 - a) Bu çalışmayı yaparken nelere dikkat ettiniz?
 - b) Uygulama esnasında en çok hoşunuza giden şey ne oldu?
 - c) Uygulama esnasında zorlandığınız bir konu oldu mu?

EK 12-a 2015-2016 Eğitim Öğretim Yılı 5.Sınıf Görsel Sanatlar Dersi Ünitelendirilmiş Yıllık Planı

AY	HAFTA	SA	KONU	KAZANIMLAR - ÖĞRENME ALANLARI	KONU İLE BİLGİ SOSYAL FİNANSAL	ARAÇ - GEREÇ	ÖĞRENİLECEK KELİMELER	MOTİVASYON SORULARI	GÜVENLİK	ATATÜRKÇÜLÜK VE DEĞERLER	BELİRLİ GÜN VE HAFTALAR
OCAK	1. Hafta 4-8 Ocak	1	KONU: Bir Cümle, Bir Hikâye	<p>5.1. Görsel İletişim ve Biçimlendirme</p> <p>5.1.1. Görsel sanat çalışmasını oluştururken uygulama basamaklarını kullanır.</p> <p>5.1.3. Görsel sanat çalışmasında hava perspektifini kullanır.</p> <p>5.1.4. Gözlemlerinden yola çıkarak orantılama uygun insan figürü çizer.</p> <p>5.1.7. Görsel sanat çalışmalarını oluştururken sanat elemanlarını ve tasarım ilkelerini kullanır.</p>	<p>Öğretmen, sınıf bir cümle söyler. Bir öğrenci öğretmenin kurduğu cümlelerin devam olan başka bir cümle kurar. Her öğrenci kendisinden öncekinin cümlesiyle bağıntılı başka bir cümle söyler ve oyun bir öykü oluşturuluncaya kadar devam eder. Öğrenciler ortaya çıkan öykü ile ilgili, diledikleri tekniği kullanarak Görsel Sanat Çalışmaları yaparlar. Aynı konudan yola çıkmış olmasına rağmen, uygulama sonrasında, çalışmalarda kullanılan farklı teknik ve anlatım biçimleri tartışılır.</p>	<p>MALZEMELER: Guaj Boya, Palet, Su Kabı, Fırçalar, Pastel Boya, Sulu Boya, Kolaj Malzemeleri, Resim Kâğıdı, Resim Malzemeleri, Resim Kâğıdı, Resim Kalemi.</p>	<p>Guaj Boya, Palet, Su Kabı, Fırçalar, Pastel Boya, Sulu Boya, Kolaj Malzemeleri, Resim Kâğıdı, Kalem, kitap, dergi, öykü, renk, doku, denge, form ve değer</p>	<p>1-Önceden hiç hikaye türü yazılar yazdın mı? 2-Hikayeni bize okur musun? 3-Hikayeni kitap haline getirmeyi düşünür müsün?</p>	<p>Arkadaşlarının hikayelerinde aşırı eleştiriden kaçınılacak.</p>	<p>Yardımlaşma Dayanışma, İşbirliği, Misafirperverlik, İyilik, Merhamet "Kişilerin yetenek, beceri ve güçlerinin değişik olabileceğinin farkına varma.</p>	
	2. Hafta 11-15 Ocak	1		<p>5.2. Kültürel Miras</p> <p>5.2.1. Farklı kültürlerin sanatı ve sanatçıları arasındaki benzerlik ve farklılıkları açıklar.</p> <p>5.2.4. Kullanılan sanat malzemeleri ile görsel sanat alanındaki meslekler arasında ilişki kurar.</p>	<p>Sanat Çalışmaları yaparlar. Aynı konudan yola çıkmış olmasına rağmen, uygulama sonrasında, çalışmalarda kullanılan farklı teknik ve anlatım biçimleri tartışılır.</p>						
	3. Hafta 18-22 Ocak	1		<p>5.3. Sanat Eleştirisi ve Estetik</p> <p>5.3.1. Doğal ve inşa edilmiş çevreyi karşılaştırır.</p> <p>5.3.5. Kendi görsel sanat çalışmasını analiz eder.</p> <p>5.3.5.3.7. Görsel sanat çalışmasında etik kurallara uyar</p> <p>6. Sanat eserlerinin neden farklı değerlendirildiğini öğrenir.</p>	<p>Yazılan hikayelerden bir kitapçık hazırlanarak kitap yazmaya özendirilir ve geliri ile tasarruf yapılarak biriktirip ihtiyacı olanlara tekerlekli sandalye alma çalışması yapar.</p>						

EK 12-b Altıncı Haftaya İlişkin Günlük Ders Planı

Etkinlik
Açık Havada Eğitim Modeline Dayalı
Uygulamalar
Konu
Haydi Farklı Anlatalım
13 Haziran 2016

DERS	Görsel Sanatlar
SINIF	5/C
YAKLAŞIK SÜRE	1 Ders saati
TEMEL BECERİLER	Yaratıcı düşünme, araştırma, girişimcilik, Türkçe’ yi doğru, güzel ve etkili kullanma, kendini ifade etme, görsel okuma, başladığı işi bitirme.
ÖĞRENME ALANI	Görsel Sanat Kültürü, Görsel Sanatlarda Biçimlendirme
KAZANIM	1. Doğa ve inşa edilmiş çevreyi karşılaştırır. 2. Hayal gücünü kullanılır. 3. Gözlem yetesi gelişir. 4. Kendini doğru ifade etme becerisi kazanır. 5. Grup olarak çalışır. Akran ilişkileri gelişir.
ARAÇ ve GEREÇLER	Kağıt, kalem, ses kaydı cihazı, esnek ip, düdük, etkinlik şapkası.
TEKNİKLER	Yazma, okuma
YÖNTEMLER	Soru-cevap, anlatım, araştırma, işbirlikli çalışma.
DUYUŞSAL ve DÜŞÜNSEL HAZILIK	Öğrencilerden; ormandaki ağaçları çok detaylı incelemeleri istenir.

SÜREÇ

- 1- Öğrencilerin ellerinde herhangi bir bilgi olmaksızın kazı çalışması konulu derste çalıştıkları ilgili ağacı bulmaları beklenir (5 dakika).
- 2- Öğrenciler grupça buldukları ağacın etrafında daire halinde konumlandırılır (5 dakika).
- 3- Bu konu için yapılacak etkinliklere ilişkin detaylar verilir (5 dakika).
- 4- Her gruptan onlara verilen halatın içerisine girerek halatla birlikte halka oluşturmaları istenir (5 dakika).
- 5- “Yakınlaş”, “uzaklaş” diye yönergeler verilerek öğrencilerin ağacı tüm detaylarıyla incelemeleri sağlanır (5 dakika).
- 6- Her gruba birer tane defter ve kalem verilir. Öğrencilerden grupça incelemiş oldukları ağacı anlatan bir metin oluşturmaları istenir (15 dakika).

DEĞERLENDİRME

1. Her öğrencinin sürece katılıp katılmadığı değerlendirilir.
2. Öğrencilere yaptıkları etkinliğe ilişkin sorular yöneltilir:
 - a) Bu çalışmayı yaparken nelere dikkat ettiniz?
 - b) Uygulama esnasında en çok hoşunuza giden şey ne oldu?
 - c) Uygulama esnasında zorlandığımız bir konu oldu mu?

EK 13, Kategorik Gözlem Formu

ARAŞTIRMACI KATEGORİK GÖZLEM FORMU

Aşağıdaki öncüller doğrultusunda gözlem verilerinizi giriniz.

BİLŐSEL

1. Bilgileri Hatırlama
2. Analiz Etme
3. Sentez

DUYUŞSAL

1. Heyecan
2. Sorumluluk
3. Tutum
5. Değer

DEVİNİŞSEL

1. Eylem karar süreci
2. Aktif Eylem Süreci
3. Yetiyi motor beceri haline getirme

EK 14, Gözlemci Saha Notları Formu

Gözlemci Saha Notları

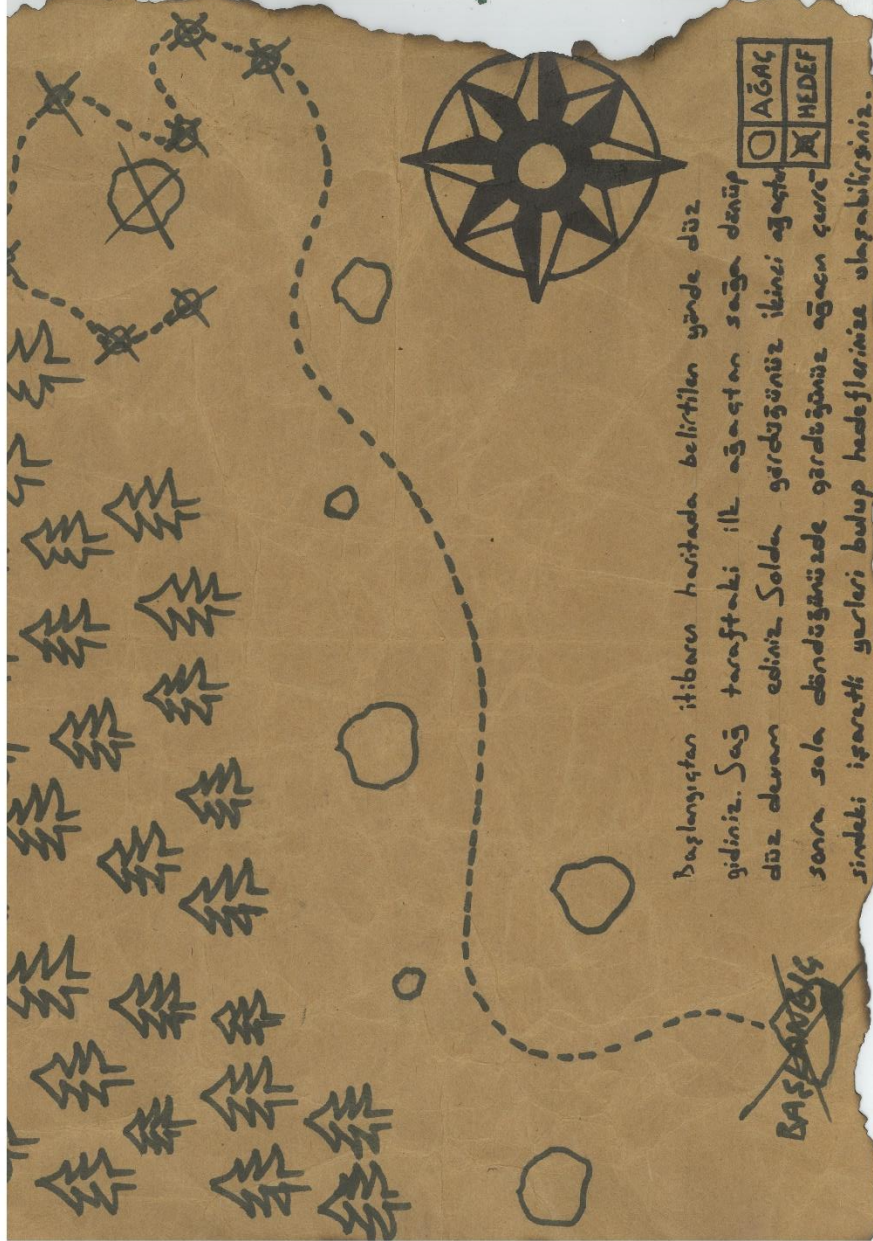
GG/AA/YY

Uygulama sırasında aşağıdaki sorulara göre not tutunuz.

Sizce...

1. Bu konu dışarıda öğretilbilir türden midir?
2. Etkinlik süresince Deneyim yaparak yaşayarak öğrenme süreçleri nasıldı?
3. Etkinlikler eylem merkezli oyun merkezli mi geçmekteydi?
4. Mekana yönelik Yer temelli öğrenme hakkında size ne düşündürdü?
5. Entelektüel, fiziksel-duygusal- estetik ve ruhsal zekâya yönelik birer cümlelik saha notu yazar mısınız?
6. Yapılan aktivitede doğa sevgisine yönelik katılımcıların farkındalık düzeyi hakkındaki gözlemleriniz nelerdir?
7. Yapılan aktivitede merak duygusunu tetiklemeye yönelik katılımcıların farkındalık düzeyi hakkındaki gözlemleriniz nelerdir?
8. Yapılan aktivitede çevre problemleri yönelik katılımcıların farkındalık düzeyi hakkındaki gözlemleriniz nelerdir?

EK 15-a Uygulamada Kullanılan Haritalar



EK 15-c Uygulamada Kullanılan Haritalar

